



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL JUNTO A POVOS E  
TERRAS TRADICIONAIS

**POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS:  
Uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar  
quilombola**

Maria Diva da Silva Rodrigues

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Glória da Veiga Moura

Dissertação de Mestrado

Brasília, DF  
Maio de 2017

MARIA DIVA DA SILVA RODRIGUES

**POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS: Uma violação de direitos e a  
negação da cultura e da educação escolar quilombola**

Dissertação de mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Sustentável junto aos Povos e Terras Tradicionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Glória da Veiga Moura

Brasília, DF  
Maio de 2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL JUNTO A POVOS E  
TERRAS TRADICIONAIS

**POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS: uma violação de direitos e a  
negação da cultura e da educação escolar quilombola**

Dissertação de mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre em desenvolvimento sustentável junto aos povos e terras tradicionais.

Aprovada por:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Glória da Veiga Moura/UNB  
Orientadora (Presidente da Banca)

---

Prof<sup>a</sup>.Dra. Nilma Lino Gomes/UFMG  
Examinadora externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristiane Portela/CDS/UNB  
Examinadora Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Nogueira  
Examinadora suplente/ UNB

---

Prof. Maria Zélia de Oliveira  
Examinadora Quilombola

Brasília, DF, 11 maio de 2017.

MARIA DIVA DA SILVA RODRIGUES

POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola, 125 pp., (UnB-CDS, Mestre, Em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais, 2017).

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável.

1. Nucleação Escolar

2. Educação quilombola

3. Pedagogia crioula

I. UnB-CDS

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

---

Maria Diva da Silva Rodrigues

*Aos nossos ancestrais, pela resistência ao coronelismo, ao meu pai, João Umbelino da Silva, a quem presto homenagem póstuma, pelo exemplo de simplicidade e de coragem que deixou como legado para todas as pessoas que tiveram oportunidade de conviver com ele, e, à minha mãe, Maria de Lourdes da Conceição, por ter lutado incondicionalmente, pela educação das/os suas/seus filhas/os, razão pela qual, tive a oportunidade de me tornar mestra.*

*Axé quilombola!*

## **AGRADECIMENTOS**

Na minha história de vida, tudo o que fiz ou aceitei fazer parte teve como motivação questões nas quais acredito. No mestrado não foi diferente. Nesse sentido, e diante da participação da comunidade de Conceição das Crioulas durante as vivências oportunizadas pela realização deste trabalho, reafirmo o meu pertencimento à sociedade crioula. Além de expressar o orgulho que sinto do povo, tenho muitas razões para agradecer.

Agradeço primeiramente, a Deus pela coragem, pela inspiração, e, sobretudo, pela superação de todos os obstáculos que surgiram ou que foram colocados ao longo desta caminhada.

Agradeço à comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em nome de Valdeci Maria de Oliveira e Andrelino Antonio Mendes, diretor/a da AQCC (Associação Quilombola de Conceição das Crioulas). Ainda me referindo ao mencionado coletivo, agradeço de modo especial à Comissão de Educação da AQCC, à qual orgulhosamente integro, em nome de Maria Zélia de Oliveira, Fabiana Ana da Silva Mendes, Maria da Penha e Silva, Maria de Lourdes da Silva e Márcia Jucilene do Nascimento, por ter a mim confiado levar adiante discussões sobre um tema que para esta é tão caro.

Agradeço a todas/os funcionários (professoras, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, vigias) da Escola Municipal Quilombola José Néu de Carvalho, que durante o curso, especificamente nos anos de 2015 e 2016, sempre acreditaram na seriedade da minha atuação enquanto estudante do MESPT. Por isso, entenderam as razões da minha ausência, vezes por longos intervalos, e assumiram com responsabilidade, como sempre o fizeram, tudo o que se relacionou ao funcionamento da escola. Faço isso em nome de Maria da Penha e Silva e Gilvanete Maria de Sá. Com este mesmo sentimento, agradeço aos grupos de colaboradores/as voluntários da nossa comunidade, às famílias e aos estudantes da mencionada escola.

Agradeço às professoras Glória Moura, Mônica Nogueira, Ana Teresa e Cristiane Portela, que acompanharam de perto a minha alegria ao ingressar no MESPT, mas também, as minhas incertezas e angústias, à medida que se aproximava um dos dias mais esperados da minha história. O dia em que me

tornaria mestra, principalmente, pela oportunidade de pesquisar e defender um tema ao qual tenho dedicado muitos dos meus dias de lutas por uma educação de qualidade para a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

Estendo os meus agradecimentos aos meus colegas de turma pelo companheirismo, pela acolhida, e, de forma especial, à turma do bonde em nome de Márcia Jucilene do Nascimento e Kátia Favilla, pelo significado que tiveram para mim durante esse percurso que, com certeza, se estenderá a um futuro grandioso.

À minha família: minha filha, Natália Dayene, meu filho, Neemias Hudson, e aos meus irmãos e irmãs (José João, Ezequiel, João Umbelino, Cicina e Maria de Lourdes). A estes/as agradeço, pelo incentivo dado durante toda a minha trajetória, e, sobretudo, por intensificarem os cuidados destinados à nossa mãe, durante a minha ausência para os estudos presenciais em Brasília, para que assim, eu tivesse menos preocupações e pudesse me concentrar no cumprimento dos objetivos que me propus alcançar. De forma igual, agradeço aos meus sobrinhos/afilhados Maria Lúcia, José Welson e Regina Wênia, que tanto contribuíram com a minha difícil caminhada enquanto estudante, militante do movimento quilombola, professora e mãe de família, pelas inúmeras vezes que me fizeram companhia rumo ao trabalho, e, mais ainda, pelas vezes que me ajudaram a cuidar dos meus filhos quando estes eram pequenos, para que eu pudesse trabalhar e estudar.

Por fim, e de forma especial, à minha irmã Givânia, pelo exemplo de vida e por tudo o que fez e faz, não apenas pelos quilombolas de Conceição das Crioulas, que se fosse listar, não caberiam no espaço delimitado para essa dissertação. Portanto, resumo os meus agradecimentos a esta grande mulher, pelos esforços destinados à extensão do MESPT a outros povos e comunidades tradicionais, pela disponibilidade, pelo apoio, pelas acolhidas e, acima de tudo, pela importância que dá ao ingresso das categorias excluídas nos espaços que historicamente foram reservados aos homens/brancos/ricos.

Axé crioula!

## RESUMO

O histórico de resistência da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas é fundamentado na organização social, política e cultural da própria comunidade. Contudo, em todo o seu percurso, há marcas profundas de intervenções externas como invasões dos fazendeiros sobre as terras, monopólio político e efetivação de ações e projetos governamentais e/ou não-governamentais que negam a nossa história e nossa autonomia. Registramos também marcas de contradições internas, que ocorrem quando integrantes da comunidade buscam benefícios individuais que prejudicam o coletivo. Em meio a tantas práticas e procedimentos que interferem negativamente no modo de vida da nossa comunidade, a implementação da nucleação escolar é mais um agravante para as lutas pela garantia dos nossos direitos. Com base nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral verificar, a partir das percepções das famílias, mudanças significativas na organização socioterritorial, política, cultural e econômica da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas motivadas pela nucleação escolar. Esse trabalho se fundamenta nos pressupostos de que a nucleação escolar viola os direitos das crianças e ainda nega a cultura e a educação escolar quilombola. E, para atingir esse objetivo, definimos como objetivos específicos: (a) compreender como as famílias atingidas pela nucleação escolar analisam o processo de desterritorialização do processo educativo, no que se refere à convivência familiar, ao contato com o território, às atividades produtivas e à organização social; (b) observar os efeitos da nucleação das escolas nas experiências educativas e na construção da identidade étnico-racial das crianças e adolescentes de Conceição das Crioulas; (c) produzir subsídios para instrumentalizar a luta do movimento quilombola pela garantia de direitos e aplicabilidade das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A elaboração dessa dissertação tem como base escutas sensíveis instrumentalizadas por meio de Rodas de Conversas realizadas em dois núcleos comunitários distintos: a Região de Queimadas, situada no território quilombola de Conceição das Crioulas, e o Assentamento José Luiz de Barros.

**Palavras-chave:** Nucleação Escolar. Educação quilombola. Pedagogia crioula



## ABSTRACT

The history of resistance of the quilombola community Conceição das Crioulas (a former runaway slave community) is based on the social, political and cultural organization of the community itself. However, external interventions such as invasions by landowners who want to take over the land, political monopoly and the implementation of governmental and/or non-governmental actions and projects that deny the inhabitants' history and autonomy have caused deep marks throughout its history. There are also internal contradictions, which occur when members of the community seek for individual benefits that harm the collective. Among many practices and procedures that negatively interfere in the way of life of our community, the implementation of school nucleation aggravates the struggles to guarantee rights. Considering this context and based on the perceptions of the families, this paper aims to verify significant changes in the socio-territorial, political, cultural and economic organization of the quilombola community of Conceição das Crioulas which were motivated by the school nucleation. This paper is based on the assumptions that school nucleation violates the rights of children and denies quilombola culture and schooling. In order to achieve this goal, the specific objectives are (a) to understand how families affected by school nucleation perceive the process of deterritorialization of the educational process, regarding family coexistence, contact with the territory, productive activities and social organization; (B) to observe the effects of nucleation of schools on educational experiences and on the construction of ethnic-racial identity of children and adolescents in Conceição das Crioulas; (C) to produce subsidies which will offer the adequate tools for the struggle of the quilombola movement in its effort to guarantee the rights and applicability of the National Guidelines for Quilombola Schooling. This dissertation is based on the sensitive listening of the participants during conversation circles. The conversations were carried out in two distinct community nuclei: the region of Queimadas, located in the quilombola territory of Conceição das Crioulas, and the settlement José Luiz de Barros.

**Keywords:** School Nucleation. Quilombola education. Creole pedagogy

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
EU, O QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS, A ESCOLA E O TERRITÓRIO. ....	13
HISTÓRIAS QUE O POVO CONTA: RESISTÊNCIAS, AVANÇOS E LUTAS EM CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS-PE. ....	166
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....	366
<b>CAPÍTULO 1: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA QUILOMBOLA: DAS FUGAS AO ROMPIMENTO DO DESAPARECIMENTO FORÇADO</b> .....	<b>377</b>
1.1 A comunidade quilombola de Conceição das Crioulas restabelece suas estratégias de luta pela garantia de direitos .....	4040
1.2 Pedagogia crioula: mais que um campo em disputa.....	466
1.3 Para calar a nossa voz tentam desestruturar nossas organizações sociais ... .....	599
1.4 Alianças entre os povos quilombolas e indígenas incomodam muita gente 622	
1.5 Ignoram-se as conquistas do povo para enfraquecer suas lutas .....	655
1.6 Movimento quilombola: do local ao nacional.....	77
<b>CAPÍTULO 2: POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO: UM IMPASSE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b> .....	<b>82</b>
2.1 Nucleação escolar como um princípio de violação de direitos.....	85
<b>CAPÍTULO 3: A IMPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA ÀS NOSSAS ESCOLAS SUBJUGA A CULTURA E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA...</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Foto da autora da dissertação

FIGURA 2 – Foto panorâmica do território de Conceição das Crioulas

FIGURA 3 – Mapa do território quilombola de Conceição das Crioulas, Salgueiro/PE, elaborado pela Nova Cartografia Social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil.

FIGURA 4 – Foto: outros espaços educativos do Quilombo

FIGURA 5 – Foto de lideranças quilombolas planejando a gestão e o uso do território

FIGURA 6 – A artesã Chiquinha processando a fibra do caroá

FIGURA 7 – A professora e artesã Lourdinha apresentando produtos feitos com a fibra do caroá.

FIGURA 8 -- Foto da coleção de bonecas (11 bonecas), feitas com a fibra do caroá.

FIGURA 9 – Foto da exposição dos produtos de Conceição das Crioulas na FENEART/PE

FIGURA 10- Foto de crianças estudando em grupo na escola

FIGURA 11- Foto de crianças quilombolas que ao brincar vivem sua liberdade.

FIGURA 12 – Foto de apresentação cultural do grupo de jovens

FIGURA 13 – Foto de lideranças reunidas (discussão do PPPTQ).

FIGURA 14 – Foto de uma roda de trancelim

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA (1): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar – 2008

TABELA (2): Estudantes que necessitam do transporte escolar – 2008

TABELA (3): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar – 2010

TABELA (4): Estudantes que necessitam do transporte escolar – 2010

TABELA (5): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar – 2012

TABELA (6): Estudantes que necessitam do transporte escolar – 2012

TABELA (7): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar – 2014

TABELA (8): Estudantes que necessitam do transporte escolar – 2014

TABELA (9): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar - 2016

TABELA (10): Estudantes que necessitam do transporte escolar - 2016

## LISTAS DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal  
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa na Pós-graduação  
AQCC – Associação Quilombola de Conceição das Crioulas  
BA – Bahia  
CCLF – Centro de Cultura Luiz Freire  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Bases  
CEB – Câmara Técnica da Educação Básica  
CENDHEC – Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social  
CLADE – Campanha Nacional pelo direito a educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNMP – Centro Nordestino de Medicina Popular  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas do Brasil  
DEM – Partido Democratas  
FCP – Fundação Cultural Palmares  
FENEART - Feira de artesanato da América Latina  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
ICDP – Programa Internacional de Desenvolvimento Infantil  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da educação Básica  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONGs – Organização sem fins lucrativos  
PE – Pernambuco  
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PPPTQ – Projeto Político Pedagógico do Território Quilombola  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SEAPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica em Pernambuco

## INTRODUÇÃO

### EU, O QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS, A ESCOLA E O TERRITÓRIO.

**Figura 1** – Foto da autora da dissertação



Fonte: arquivo pessoal da autora

Meu nome é Maria Diva  
Quero aqui apresentar,  
Fatos da minha história  
Que vivi no meu lugar,  
Conquistas da comunidade  
Também quero compartilhar.

Nascida num quilombo  
Que se chama Conceição,  
Trabalhei na agricultura  
Minha primeira profissão,  
E da família Silva Jilu,  
Veio a minha formação.

Meus pais sempre repetiram  
O que aprenderam na infância,  
Ter respeito e ser honesto  
E dar ao trabalho importância,  
E isso eles nos ensinaram  
Sem utilizar arrogância.

Os grandes ensinamentos  
Guardo na minha memória,  
De como meus pais ensinavam  
Sempre através de histórias,

Coisas simples que para eles  
Significavam vitórias.

Minha mãe sempre presente  
Uma mulher exemplar,  
Nunca concordou com a ideia  
De a mulher ser limitada ao lar,  
Foi professora, agricultora e artesã  
De uma arte singular.

Meus pais viajavam pra longe  
Para o artesanato vender,  
Com o dinheiro que ganhavam  
Compravam o que a gente comer,  
Além disso, eram comprados,  
Remédios, roupas e calçados,  
Cadernos, lápis e cartilhas do A-B-C.

Logo que a escola pública chegou  
No território de Conceição,  
Funcionavam em casebres  
E para atender aos patrões,  
Mas a maioria das famílias  
Não se submetia a essa condição.

Quem não aceitava essa subjugação,  
 Procurava pessoas da própria comunidade,  
 Que tinha aprendido a ler e escrever  
 Mais por curiosidade,  
 Então essas passavam a ensinar  
 Com muita simplicidade.

O dinheiro elas que recebiam  
 Pelas famílias era pago,  
 Com o pouco que se tinha  
 Fruto de trabalhos pesados,  
 Pois consideravam uma conquista  
 Ver as/os filhas alfabetizadas/os.

Os prédios foram construídos  
 Nas fazendas funcionavam,  
 As mulheres dos fazendeiros  
 Era quem lecionavam,  
 Então só era ensinado  
 As coisas que a eles interessavam.

Meus pais fazem parte do grupo  
 Que resistiu a esse tipo de imposição  
 Por isso não sujeitaram seus/suas filhas  
 As armadilhas dessa tal educação,  
 Contudo não mediram esforços  
 Para a nossa formação.

Foi dentro desse contexto  
 Que comecei a estudar,  
 Aos doze anos de idade  
 Aprendi o meu nome assinar,  
 E quando cursei a terceira série  
 Não pude mais continuar.

Já com dezessete anos  
 A quarta série eu cursei,  
 Com a professora Givânia  
 Na qual sempre me inspirei,  
 E logo aos dezoito anos  
 Professora eu me tornei.

No início eu não queria  
 Mas logo me identifiquei,  
 Porém ser professora Leiga  
 Foi algo que não aceitei,  
 E pra sair desse dilema  
 Uma longa trajetória eu enfrentei.

Dar continuidade aos estudos  
 Não havia possibilidades,  
 Só restava o Ensino à Distância  
 Ou ir morar na cidade,  
 E por já ser mãe de família  
 Maiores foram as dificuldades.

Aos poucos as comunidades  
 Escolas públicas foram conquistando,  
 Porém, em condições precárias  
 E a descrença nessas aumentando,  
 Por não haver significado  
 Pra vida dos educandos.

Enfrentando os desafios  
 Ingressei na faculdade,  
 Já sendo professora efetiva  
 Representei nossa comunidade,  
 Enquanto gestora de escolas  
 Convivi com duras realidades.

Atuei junto ao meu povo  
 Contra a nucleação escolar,  
 Mas essa se efetivou  
 Contra a vontade popular,  
 E as organizações da comunidade  
 Foram forçadas a mudar.

Com as escolas fechadas  
 Surgem grandes aflições,  
 Crianças passam quase todo o seu tempo  
 Em cima de caminhões,  
 A vida nas comunidades  
 Sofre muitas modificações.

O fechamento das escolas  
 Causou consequências então,  
 Alterou os modos de vida  
 Do povo de Conceição,  
 E as principais mudanças  
 Tem a ver com a educação.

Pois aquele era um período  
 Que buscávamos a afirmação  
 Do nosso projeto político  
 Para mudar a nossa educação  
 Mas com as escolas dos sítios fechadas  
 Foi mudada a direção.

Não desistimos da luta  
 E buscamos autonomia,  
 Ouvindo as pessoas mais velhas  
 Que com suas sabedorias,  
 Fortalecem a pedagogia crioula  
 Para enfrentarmos as tiranias.

De diversas frentes de luta  
 Participo frequentemente,  
 Sendo da comissão de educação  
 Procuro estar sempre presente,  
 Que pra nós nada vem de graça  
 Disso somos conscientes.

Através das nossas lutas  
Ficamos mais conhecidos,  
Com outras comunidades  
Temos muito aprendido,  
Mostrando que o povo junto  
Já mais será vencido.

O povo de Conceição  
Tem muito do que se orgulhar,  
Pelo que foi conquistado  
Através de uma luta secular,  
Sempre acreditando que um Dia  
A verdadeira liberdade vai chegar.

Da melhor forma possível  
Estamos contribuindo,  
E mudanças na educação  
Aos poucos vamos construindo,

E muitos dos nossos sonhos  
Como práticas vão surgindo.

A luta pela a terra  
Com coragem enfrentamos,  
Acesso às políticas públicas  
Dia a dia nós buscamos,  
Por uma Educação Escolar,  
Capaz de revolucionar,  
Vamos continuar lutando.

Sou professora quilombola  
E acredito na educação,  
Sou parte de um coletivo  
Que defende Conceição,  
E a exemplo das *seis crioulas*  
Dos nossos direitos não abrimos mão.

**Autora: Maria Diva da Silva Rodrigues**



## HISTÓRIAS QUE O POVO CONTA: RESISTÊNCIAS, AVANÇOS E LUTAS EM CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS-PE.

“A verdadeira liberdade de um povo  
é poder contar a sua própria história”  
(Projeto Político Pedagógico do Território Quilombola)

**Figura 2** – Foto panorâmica do território de Conceição das Crioulas



**Fonte:** Arquivo da Associação quilombola de Conceição das Crioulas.

O território quilombola de Conceição das Crioulas pertence ao II Distrito do município de Salgueiro-PE e compreende uma extensão territorial de aproximadamente 17 mil hectares. A referida comunidade possui 16 núcleos comunitários onde vivem 750 famílias (IBGE, 2014). Essas famílias vivem basicamente da agricultura familiar. Em quase sua totalidade criam pequenos animais e são beneficiárias de alguns programas sociais do governo federal. No território, há também um número bastante significativo de artesãos/ãs. Esses/as praticam suas artes não só como geração de renda, mas principalmente como forma de manterem vivos os saberes que são usados no dia a dia da comunidade.

Segundo relato das pessoas mais velhas, a comunidade de Conceição das Crioulas teve início em meados do século XVIII, quando seis mulheres negras chegaram e fixaram suas moradias na localidade. O grupo era formado por Mendencha Ferreira, Francisca Ferreira, Francisca Presidente, Francisca Macário, Germana Ferreira e Romana. Não se sabe ao certo a origem ou origens dessas mulheres que iniciaram a nossa história, o que também nunca foi uma questão maior para a comunidade, sabe-se que se identificavam como crioulas. Alguns

historiadores da comunidade dizem que elas vieram de um lugar chamado Panela D'água, outros dizem que elas conseguiram fugir ao desembarcarem no porto de Salvador, na Bahia. Portanto, não teriam sido escravizadas.

O mais presente nas narrativas de seus descendentes, é que, aquelas mulheres plantavam e fiavam algodão e iam vender na cidade de Flores (PE). Com isso conseguiram comprar três léguas em quadra de terra<sup>1</sup>. Relatam também que fugindo de uma guerra, se juntou a elas, um homem negro, chamado Francisco José de Sá, que trazia consigo uma imagem de Nossa Senhora da Conceição. Diante das dificuldades enfrentadas e do desejo de liberdade, juntos fizeram a promessa de que se não fossem encontrado/as e conseguissem se tornar dono/as deste território, doariam um pedaço de terra onde construiriam uma capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição e a comunidade se chamaria Conceição das Crioulas.

A história conta e as evidências confirmam que se trata, portanto, de um povo que reside e resiste na localidade há aproximadamente 300 anos, como apontam (ARAÚJO 2008 e SILVA, 2012). Conforme consta em documento existente sob o domínio de seus descendentes, datado de 1802, aquelas guerreiras realmente conquistaram oficialmente a tão sonhada terra. Terra essa que historicamente tem gerado grandes conflitos entre os seus legítimos donos e donas e os fazendeiros invasores.

O processo de conquista e de reconquista do território quilombola de Conceição das Crioulas comprova que a união entre diferentes grupos étnicos, ao longo da história, fez acontecer importantes vitórias dos povos oprimidos, contra os detentores do poder. Comprova também que, nas terras pertencentes aos povos tradicionais, os processos de invasões são constantes e violentos.

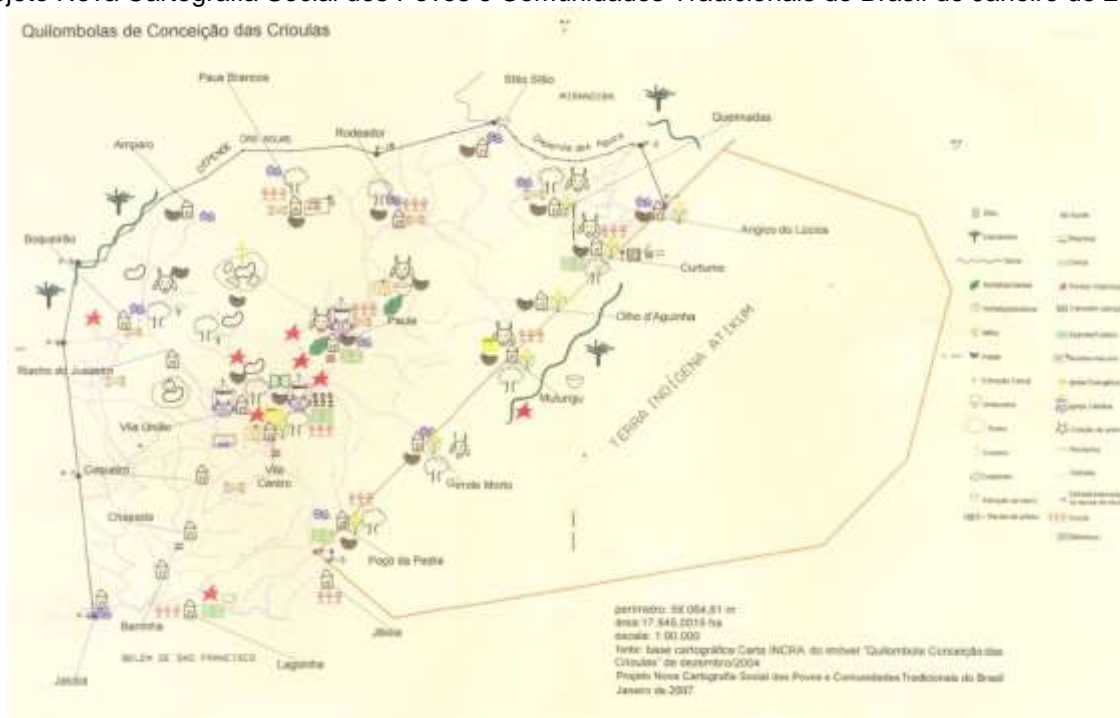
No caso de Conceição das Crioulas, após a conquista do território os laços de parentesco e a reciprocidades entre os negros descendentes das seis crioulas e os índios Atikum foram se fortalecendo cada vez mais. Sabemos também que a história de luta e resistência dos povos indígenas quilombolas é intrinsecamente ligada, desde o início do regime escravocrata até os tempos atuais e em variados contextos.

---

<sup>1</sup>Área do território quilombolas de Conceição das Crioulas: 17.845,0015 ha. Fonte: base cartográfica Carta do INCRA do imóvel "Quilombola de Conceição das Crioulas" de dezembro/2004.

Enfatizamos apenas que a vizinhança entre os territórios (quilombola de Conceição das Crioulas e indígena – Atikum) faz com que, naturalmente, esses dois povos se entrelacem. Isso porque, o território indígena Atikum, geograficamente, faz divisa com o território quilombola de Conceição das Crioulas. Entendemos também que, de fato, o que separa esses dois territórios é uma linha feita pelo governo federal no ano de 1995, a qual a natureza, sabiamente, deu conta de ocultar.

**Figura 3** – Mapa do território quilombola de Conceição das Crioulas, Salgueiro/PE, elaborado pelo Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil de Janeiro de 2007.



**Fonte:** base cartográfica Carta INCRA do imóvel “Quilombola Conceição das Crioulas” de dezembro/2004.

Após a demarcação do território indígena Atikum e do território quilombola de Conceição das Crioulas, o nosso povo passa a viver numa nova fronteira. Trata-se da afirmação da identidade étnico-racial.

Frente à questão apontada acima, Leite (2016) define:

Em Conceição das Crioulas, na luta política pela construção de uma identidade étnico-cultural, a população que integra a comunidade se autodefine e se coloca frente aos desafios que lhes são impostos. Diante das necessidades criadas pelo processo de globalização, bem como da organização de outras comunidades étnicas, um dos desafios colocados a essa comunidade está o de se definir, de se ver, de auto-representar como quilombolas **ou indígenas** o que tem ocasionado distanciamentos e aproximações, ou seja, tensões (LEITE, 2016, p. 5). Grifo nosso.

Nesse sentido, constatamos que, o fato de vincular o acesso a direitos conquistados por esses povos à identificação da etnia à qual pertence deu aos

fazendeiros e políticos oportunistas condições para (re)elaborar e propagar discursos separatistas, visando desarticular os povos e fragilizar suas alianças. Deste modo, os grupos dominadores encontram espaços para continuar com o poder de subordinar as pessoas e de subjugar a força das organizações políticas constituídas há séculos com o objetivo de defender os territórios supramencionados. Para isso, contam com o incentivo de instituições e de gestores que conduzem políticas e ações públicas, formuladas com o propósito de superar dívidas históricas do Estado para com as populações tradicionais.

Muitos desses agentes desconhecem e/ou desconsideram os percursos, também os percalços, vivenciados pelos povos e comunidades tradicionais e assim, quando não conseguem suprimir direitos conquistados por essas populações, traduzem e/ou utilizam indecentemente inclusive conquistas no campo da legislação.

Um forte exemplo para demonstrar como esse tipo de comportamento interfere negativamente nas lutas do povo é o descumprimento ao decreto Nº 4060/07<sup>2</sup>, ou quando, em alguns casos, acontecem aproveitamentos indevidos da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), por este instituída.

Diante das possibilidades de melhorias da qualidade de vida dessas populações, há pessoas que se apropriam indevidamente do que dispõe o mencionado decreto para atender outros objetivos que incluem seus interesses, ou

---

<sup>2</sup> Decreto nº 6.040 de 07 de Fevereiro de 2007: 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT, na forma do Anexo a este Decreto.

Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, criada pelo Decreto de 13 de julho de 2006, coordenar a implementação da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

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

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

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;

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

então, estabelecem lacunas entre os/as destinatários/as das políticas e ações governamentais. Os desvios das missões dessas tornam-se cada vez mais constantes.

Essas circunstâncias representam alguns dos fatores que fazem com que os resultados de processos longos e árduos não cheguem aos legítimos interessados, ou ainda, quando chegam às comunidades, fazem com que sejam apresentados com características e significação de benefícios. Isso se apresenta, mais claramente, à medida que aumentam as possibilidades de direitos conquistados serem acessados pelas populações. A esse tipo de situação, são submetidas questões relacionadas: (a) à saúde, como, a criação do Subsistema de Saúde Indígena<sup>3</sup>, que no âmbito local, é externada, principalmente pelas ações do Programa de Saúde da Família; (b) à Educação Escolar, ao resguardar a legitimidade das especificidades da educação escolar indígena e quilombola; (c) também, aos programas sociais: Garantia-Safra<sup>4</sup>, Minha Casa Minha Vida<sup>5</sup>, Um Milhão de Cisternas<sup>6</sup>, entre outros. E assim sendo, o que seriam estratégias políticas voltadas para inclusão são transformadas em instrumentos apropriados para dar continuidade à exploração.

---

<sup>3</sup> Segundo a Funai, “O Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas foi criado em 1999, por meio da Lei nº 9.836/99, conhecida como Lei Arouca. Ele é composto pelos Distritos Sanitários Especiais Indígenas/Dseis que se configuram em uma rede de serviços implantada nas terras indígenas para atender essa população, a partir de critérios geográficos, demográficos e culturais. Seguindo os princípios do SUS, esse subsistema considerou a participação indígena como uma premissa fundamental para o melhor controle e planejamento dos serviços, bem como uma forma de reforçar a autodeterminação desses povos.”. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/saude>>. Acesso em 16 jun. 2017. Mais informações sobre a Lei nº 9.836/99 disponíveis em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9836.htm)>. Acesso em 16 jun. 2017.

<sup>4</sup> Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Garantia-Safra “é uma ação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) para agricultores familiares que se encontram em municípios sistematicamente sujeitos a perdas de safra devido à seca ou ao excesso de chuvas. Os agricultores que aderirem ao Garantia-Safra (GS) nos municípios em que forem verificadas perdas de, pelo menos, 50% do conjunto da produção de feijão, milho, arroz, mandioca, algodão, ou outras culturas definidas pelo órgão gestor do Fundo Garantia-Safra, receberão o benefício Garantia-Safra diretamente do governo federal.”. Disponível em <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-garantia/sobre-o-programa>>. Acesso em 16 jun. 2017.

<sup>5</sup> O Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) foi lançado em março de 2009 pelo Governo Federal. O PMCMV subsidia a aquisição da casa ou apartamento próprio para famílias com renda até 1,6 mil reais e facilita as condições de acesso ao imóvel para famílias com renda até de 5 mil. Mais informações disponíveis em <<http://www.caixa.gov.br/poder-publico/programas-uniao/habitacao/minha-casa-minha-vida/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 16 jun. 2017.

<sup>6</sup> O Programa Um Milhão de Cisternas é um projeto Criado e executado pela sociedade civil que promove a descentralização das estruturas de abastecimento de água e, conseqüentemente, a democratização desse elemento essencial à vida. Mais informações disponíveis em <<http://www.asabrazil.org.br/117-acervo/publicacoes/279-programa-um-milhao-de-cisternas>>. Acesso em 16 jun. 2017.

No caso específico dos/as quilombolas de Conceição das Crioulas e dos/as indígenas-Atikum, a conjuntura acima descrita tem proporcionado consequências indesejadas e que não condizem com o histórico de lutas dessas comunidades. Portanto, ressaltamos que, a união entre estes povos é essencial, pois apesar dos investimentos para se provar o contrário, historicamente, o que sobressai nessa trajetória, é a expressiva participação conjunta nos períodos de maior escassez de água e de alimentos, nas enfermidades, nos velórios, nos mutirões, nas festas, nos compadrios, nos casamentos cruzados, na fé em Nossa Senhora da Conceição, entre outros.

#### Segundo Leite (2016):

O povo negro de Conceição das Crioulas e os índios da aldeia Atikum sempre mantiveram estreitas relações; não só pela proximidade físico/geográfica desses povos, mas também por possuírem uma história comum de dominação, a mesma luta pela sobrevivência e manutenção de suas culturas e, principalmente, pelos laços de parentesco que os unem. Essas relações começaram a se transformar a partir do momento em que os dois grupos – principalmente o negro – começaram a se organizar politicamente e, para tanto, acionaram seus valores históricos e culturais. Os negros passaram a compor uma identidade, cujas particularidades históricas, culturais e políticas os distanciavam cada vez mais dos índios. Assim, expressões como “negro e índio é tudo uma mistura só” passaram a ser substituídas por “negro é negro, e índio é índio”, “somos diferentes” (LEITE, 2016, p.8).

Com o passar do tempo, esses povos passaram a enfrentar também inimigos comuns: os invasores de seus territórios, que por sua vez, se aproveitaram da receptividade própria do nosso povo. Os brancos, criadores de grandes rebanhos, se fingiam de amigos para conquistar a confiança das comunidades. Na condição de “amigos”, se tornavam compadres/comadres de muitos grupos familiares através do apadrinhamento de crianças. Após o enlace constituído, pediam pedaços de terras para construir logradouros<sup>7</sup>, que em pouco tempo eram transformados em grandes roçados. Quando essas famílias se atentavam para os prejuízos causados por esses gestos e procuravam impedir o processo de apropriação espúria de suas terras, os invasores reagiam com violência por não aceitarem serem contrariados.

---

<sup>7</sup> **Logradouro.** Lugar de mata, com bastante pasto. Naquela ocasião, os fazendeiros amontoavam galhos de árvores nativas da região, como se fosse uma cerca mal feita, chamada “gangorra”, para encurralar os bezerros e separá-los das vacas/mães. Estas ficavam pastando por perto, e, geralmente no horário da manhã, eram desleitadas. Recorte da entrevista de Andreilino Antônio Mendes, concedida a Marta Antunes.

Isso era motivo suficiente para causar o fim da “amizade” e os conflitos se intensificarem.

Entre tantos conflitos enfrentados pelos nossos ancestrais, dois foram tão violentos que foram marcados na história como: **A Guerra dos Revoltosos**<sup>8</sup> (1904) e **A Guerra dos Urias**<sup>9</sup> (1918). Nesses confrontos quilombolas e índios uniram suas forças na defesa de direitos comuns. A aliança entre os habitantes do quilombo de Conceição das Crioulas e do território indígena Atikum é reafirmada tanto na história oral como em contos e poemas recitados durante os combates e ainda lembrados pelas pessoas mais velhas:

Gercino foi a Miné  
Miné! Quero a questão  
Já que rifle eu tenho  
Mando comprar munição

Vou subir na Serra de Umã<sup>10</sup>  
Com toda minha geração  
Da família do Simão  
Eu não deixo mais nem pagão

Essa seria a resposta dos brancos para os negros. E os negros responderiam aos brancos:

Sai pra fora velho Uria  
Vem advertir com Simão  
Tu só é cabra prum'homem  
Se for com uma colher na mão.

Vale ressaltar que o protagonismo feminino é uma marca importante em todo o processo histórico da comunidade de Conceição das Crioulas. Historicamente, as principais iniciativas de lutas e resistências são reconhecidamente lideradas por mulheres. Ressalta-se também que, durante os períodos de guerras na comunidade,

---

<sup>8</sup> **Guerra dos Revoltosos.** Período em que o exército da região se revoltou e saiu praticando atrocidades nas redondezas do sertão Central. E, quando parte desse grupo esteve em Conceição das Crioulas, passaram a atuar em benefício dos brancos. Porém, os negros e os índios, se juntaram, lutaram bravamente e conseguiram expulsá-los. Informação coletada em entrevista com a liderança Andreelino Antônio Mendes, concedida a Marta Antunes.

<sup>9</sup> **Guerra dos Urias.** Período de conflitos e batalhas entre a família Simão (negros e negras) descendentes das crioulas, portanto, verdadeiros donos das terras de Conceição das Crioulas e os Urias (brancos), criadores de grandes rebanhos de animais (bovinos e caprinos). Estes chegaram à comunidade e por meio de “amizade” ou à força, passaram a tomar de conta das terras pertencentes ao povo negro. Informação coletada em entrevista com a liderança Andreelino Antônio Mendes, concedida a Marta Antunes.

<sup>10</sup> **Serra de Umã.** Lugar de maior concentração populacional dos índios Atikum. Estes, por sua vez, eram aliados dos negros e das negras de Conceição das Crioulas na defesa de seus territórios. (Informação parte da história oral da comunidade de Conceição das Crioulas).

homens e mulheres desempenhavam papéis distintos, porém com relevância singular, pois não se tratava de hierarquia, mas sim, de uma complementariedade. Complementares eram também as estratégias criadas pelo grupo, sendo essas de natureza humana e/ou espirituais.

É importante dizer que antes das invasões das terras, a comunidade de Conceição das Crioulas era autossustentável. Não havia dominadores e nem dominados. As atividades agrícolas eram realizadas a base de trocas. O ser dono/a de terras tinha o sentido de manter a proximidade dos núcleos familiares. Os limites das propriedades eram criados através de elementos da natureza: umbuzeiros, juazeiros, caldeirões, lajeiros, mas, sempre com o objetivo de afirmar o pertencimento dos grupos familiares com aqueles espaços. Não tinha a finalidade de limitar a circulação das pessoas dentro do território. Os mutirões eram práticas do cotidiano da comunidade: no preparo dos roçados para os plantios, nos cultivos das plantações, nas colheitas, nas taipas de casas, na organização dos casamentos. O convite e a participação nos mutirões significavam consideração e amizade entre as pessoas envolvidas.

Nessas condições, o trabalho na comunidade não era, necessariamente, uma obrigação. Era a reafirmação da reciprocidade existente entre os grupos familiares. Os mutirões eram considerados espaços de reencontros de amigos e/ou parentes, de circulação de informações sobre os acontecimentos entre os núcleos comunitários e de planejamentos de estratégias para o enfrentamento de dificuldades vividas, fossem essas relativas à comunidade em geral ou a algum núcleo específico.

Não havia, portanto, intervenções do Estado. Mas, essa “ausência”, não significa dizer que a comunidade não soubesse da sua existência. Tanto é verdade que a autenticidade do documento que oficializou a terra como propriedade das crioulas é relacionada aos dezesseis selos<sup>11</sup> e ao carimbo da Torre<sup>12</sup>. E que, na medida em que o poder dos invasores vai se consolidando, segundo relatos das

---

<sup>11</sup> Marcações que, segundo a história oral da comunidade, existiam no documento original da terra das crioulas concedido pela Torre em Portugal.

<sup>12</sup> **Torre.** De acordo com os historiadores e historiadoras da nossa comunidade, Torre era o nome dado à sede da colônia portuguesa, que ficava localizada no Rio de Janeiro, de onde veio a oficialização do documento das terras das Crioulas de Conceição. Informação coletada em entrevista com a liderança Andreilino Antonio Mendes.



pessoas mais velhas da comunidade, as estratégias utilizadas pelas lideranças no sentido de preservar o documento acima mencionado eram bastante inusitadas.

Exemplos de estratégias utilizadas pelas lideranças da nossa comunidade a fim de impedir que os invasores tomassem posse do documento da terra das crioulas eram (a) manter em segredo o nome da pessoa que o guardava; com este faziam também uma espécie de “rodízio”, mudando temporariamente os guardadores ou guardadoras do documento; (b) esconderem-no em cabaças de cuia<sup>13</sup>, em ocos de troncos de árvores etc. Além disso, algumas lideranças foram a Recife, a pé, como relatam sobre uma senhora chamada Agostinha Cabocla, procurando fazer valer o direito a elas concedido, como costumamos dizer: “de papel passado”.

Essas formas de enfrentar os fazendeiros e também o Estado continuam sendo expressas com muito orgulho pelos/as seus/suas descendentes. A confirmação desse sentimento se dá, principalmente, pelos semblantes, pelos gestos e pelos timbres de voz ao falarem dos esconderijos do documento da terra e das longas viagens que tinham um único objetivo: serem vencedoras na luta pelo direito de continuarem donas e donos daquelas terras.

Muitas das histórias de lutas pela terra, entre quilombolas e fazendeiros, presentes na memória das pessoas mais velhas, descendentes das seis crioulas, durante muito tempo foram silenciadas e outras histórias eram contadas em seu lugar para legitimar os interesses dos fazendeiros/brancos. Porém, essa realidade começou a ser mudada, a partir do envolvimento das lideranças com as CEBs (Comunidades Eclesiais de Bases), no final da década de 1980, e com maior intensidade a partir da década de 1990, com o fortalecimento do movimento quilombola. Para esse fim, contamos com as influências causadas pelas mudanças ocorridas na educação escolar da comunidade de Conceição das Crioulas. Foram

---

<sup>13</sup> **Cabaça de cuia.** O fruto da planta conhecida como cabaça, de nome científico *Lagenaria vulgaris*, pertence à família das Cucurbitaceae. Também conhecida pelos nomes de cabaça amargosa, cabeça de romeiro, cabaça porunga, cabaço amargoso, cocombro, cuia, cуетeseira porongo e taquera. É uma erva trepadeira levemente perfumada que possui um caule grosso e anguloso, além das folhas que são cordiformes e curtas pecioladas. A criatividade popular encontra neste fruto, com formas tão originais, uma de suas expressões mais fascinantes. Como objeto do cotidiano, suporte de várias artes ou cheio de fundamentos religiosos. É capaz de nos surpreender e emocionar com seus múltiplos usos e sentidos sejam no artesanato, na música, na cozinha, na religião ou nos brinquedos. Disponível em: <[www.plantasquecuram.com.br/ervas/cabaca.html](http://www.plantasquecuram.com.br/ervas/cabaca.html)>. Acesso em maio 2017.

esses movimentos que nos incentivaram a pesquisar de forma mais aprofundada a nossa história.

Nesse contexto, nos demos conta de que seria fundamental não só pesquisar, mas também registrar e divulgar a história de luta e resistência das/os nossas/os ancestrais. E que, nesse sentido havia uma urgência considerável em fazê-lo, visto que, as fontes de pesquisas, no que diz respeito à ancestralidade crioula, se faziam presentes, basicamente, na oralidade. Além disso, havia um interesse midiático visivelmente crescente em divulgar situações negativas relacionando-as à nossa comunidade.

Esse entendimento deu início a um processo muito importante, através do qual ocorreram mudanças de concepções, não somente entre os nossos pares, mas em outros setores da sociedade. Marcou, portanto, o início das nossas escritas sobre a nossa história, incluindo muitas das estratégias de enfrentamentos aos fazendeiros e também ao Estado. Entre outras iniciativas, muitas das histórias de lutas da sociedade crioula, foram publicadas no *Jornal Crioulas – a voz da resistência*.

Na busca pelo reconhecimento da nossa história, nas narrativas pesquisadas e registradas, referentes ao processo de invasões das terras quilombolas, foram encontrados muitos marcos de resistência da comunidade, liderada, principalmente, por mulheres, com destaque para o extraordinário protagonismo de Agostinha Cabocla.

Como exemplo da ativa participação de Agostinha, apresentamos trechos de algumas de nossas publicações:

Podemos citar o exemplo de Agostinha Cabocla, mulher corajosa e cheia de estratégias que lutou incansavelmente contra a invasão de nossas terras, inclusive para defender o documento (registro) de nossas terras, que devido o seu grande valor era bastante perseguido pelos fazendeiros. Uma estratégia usada por ela para esconder o documento era colocá-lo em cabaças e entregar a pessoas de sua confiança, porque sabia que se os invasores pegassem-no podiam falsificá-lo ou até mesmo destruí-lo (*Jornal Crioulas – a voz da resistência*, Ano 2, nº 6, p.7).

Ainda sobre a liderança de Agostinha Cabocla:

Agostinha era uma mulher forte dedicada à luta na comunidade. Sempre esteve ao lado de Antonio Andreilino (Totô) e Luiz Simão, viajando muitas vezes a Recife e até Brasília para defender os direitos da comunidade. [...]. Muito respeitada por todos/as, muito religiosa, sempre procurava dar conselhos aos mais jovens dizendo o melhor caminho a seguir, pois muitas coisas ruins que poderiam ter acontecido na comunidade, graças aos seus conselhos foram evitados. (*Jornal Crioulas – a voz da resistência*, Ano 3, nº 8, p.7)

Esse tipo de atitude, além de muitas outras coisas, demonstra que nossos/as ancestrais já tinham a consciência de que havia uma estrutura de poder externa, que a comunidade deveria lutar para que seus direitos fossem preservados. Entre as diferentes formas de luta, destaca-se a educação como ferramenta de emancipação e fortalecimento. Portanto, foi essa ferramenta (educação) que o quilombo de Conceição das Crioulas usou para fortalecer a luta.

Na oralidade do nosso povo, são muitas as menções feitas aos efeitos negativos causados pela falta de escolarização das pessoas da comunidade. Conta-se, em relação a isso, sobre a contratação<sup>14</sup> dos mestres<sup>15</sup> da região, para suprir essa necessidade. Porém, devido às diferentes dificuldades, apenas uma pequena parcela do nosso povo conseguia, com muitos sacrifícios, contratar esses profissionais e, com isso, oportunizar a seus/suas filhos/filhas o conhecimento da leitura. É importante constar que as pessoas da comunidade que aprendiam a ler viviam simultaneamente situações distintas. Aumentavam a sua importância para o seu povo, porém, se começassem a fazer uso da leitura na defesa dos interesses da comunidade, seriam tentados através de diferentes formas de cooptação por aqueles a quem atacavam. Aqueles e aquelas que não cediam a esse tipo de abordagem passavam a enfrentar a fúria dos invasores das terras pertencentes aos quilombolas.

Com o passar do tempo, a comunidade foi se tornando consciente de que todas as populações teriam direito ao ensino gratuito, ofertado pelo Estado. Com base nessa informação, começaram as reclamações por parte da comunidade, ao tempo em que os políticos da região reagiam através da infiltração de pessoas instruídas para transformar as reivindicações do nosso povo por escolas em campanhas enganosas nos períodos de eleições.

Após anos de promessas, foi iniciado o processo de inserção de escolas públicas nos núcleos comunitários do nosso território. Porém, durante muito tempo, as professoras numa condição “naturalizada” eram as esposas, filhas ou noras dos

---

<sup>14</sup> **Contratação.** Acordos firmados informalmente entre os professores da comunidade e pais/mães para temporadas de aulas a serem vivenciadas pelos seus/suas filhos/filhas. Nesses acordos eram estabelecidos, o preço, a duração, o horário, os dias da semana e o local onde aconteceriam as aulas. (Fonte: História oral da comunidade)

<sup>15</sup> **Os mestres da comunidade de Conceição das crioulas.** Pessoas que, de formas inexplicáveis, aprendiam a ler e assumiam a profissão de ensinar através de contratos conforme definição anterior. (Fonte: História oral da comunidade)

fazendeiros. E, em último caso, a função era cedida às filhas de moradores, desde que essas fossem escolhidas pelos patrões ou por representantes da política local. Sendo assim, nas escolas se ensinava, exclusivamente, aquilo que seria útil aos interesses dos “donos” das terras.

Possuidores de estruturas favoráveis à realização de seus interesses, os fazendeiros se apropriaram das terras mais férteis do quilombo. A partir das invasões, o território antes preservado pelos seus/suas legítimos/as donos/as foi transformado em extensas fazendas. Nestas, criavam grandes rebanhos de gado bovino, caprino e ovino. Também eram exploradas as terras mais apropriadas para a agricultura com a finalidade de cultivar de algodão, feijão, milho e para produção de pastagens.

Havia também, entre os fazendeiros instalados nas terras quilombolas, uma espécie de competição. Isso ocorria porque o poder e o status de cada um desses fazendeiros eram mensurados com base na quantidade de bens materiais que possuíam. Na atualidade, as competições entre eles continuam existindo. Agora, no entanto, se referem aos eleitores da comunidade e ficam mais acirradas durante as campanhas eleitorais.

Esses tipos de articulações demonstram que o grande interesse dos fazendeiros em continuar donos/as das terras quilombolas tem como principal finalidade manter o domínio sobre as famílias e conservar as bases eleitorais. Uma vez que, sem exceções, esses quando não se envolvem diretamente com a política partidária, atuam como intermediários de outros, que comumente, visitam a comunidade apenas às vésperas das eleições.

As mudanças de concepções de parte da população quilombola de Conceição das Crioulas, estimuladas pelo aumento da escolarização e pelo fortalecimento do movimento quilombola, vão gradativamente desacomodando os/as donos/as das fazendas. Enquanto os/as quilombolas avançavam na luta pela reconquista do território, a maioria dos/as herdeiros/as dos antigos fazendeiros iam se afastando cada vez mais da vida no campo, desistindo da agropecuária e se mudando para a cidade. Porém, as terras continuavam cercadas. E para assegurar a posse sobre as terras, esses colocavam famílias da própria comunidade para morar nas fazendas, com a finalidade de vigiar suas propriedades.

As famílias que se tornavam moradoras das fazendas eram autorizadas a plantar pequenas extensões de terras e criar animais pequenos (aves, caprinos e

ovinos) em pequenas quantidades. Mas, assim que começavam as colheitas, essas eram obrigadas a enviar semanalmente os frutos produzidos na roça para os patrões. Isso ocorria durante todo o período de safra, e, o pouco que sobrava, ainda era dividido ao meio com os proprietários das fazendas. E quando esses fazendeiros deixavam rebanhos na fazenda, muitas vezes, ordenavam colocá-los para pastar nas lavouras dos moradores, antes do término das colheitas. Na criação de animais, aplicavam-se regras semelhantes. Sendo assim, o envio de carnes para os patrões, também faziam parte das obrigações das famílias moradoras.

Apesar das condições descritas acima e com algumas dessas fazendas já indenizadas pelo governo federal, fazendeiros e ex-fazendeiros continuam considerando o fato de uma família ter sido moradora da sua fazenda, como um enorme favor a ser pago com eterna gratidão e muita fidelidade.

O contexto descrito faz com que os desafios enfrentados pelo nosso povo para conquistar liberdade sejam: complexos, perigosos e constantes. Isso porque, para se sustentarem no poder, os que negam ou se beneficiam dos direitos conquistados com muita luta, encontram, facilmente, acomodação nas estruturas sociais. As hierarquias institucionalizadas são portas abertas para os desvios intencionados de projetos e ações reivindicados pelo povo, que seriam mecanismos destinados para contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos/as que sempre foram e que ainda são explorados.

Na atual fase vivida pelos quilombolas e indígenas, a educação escolar, tem sido o principal alvo dos colonizadores. Tendo em vista, que em nossa comunidade é o setor que mais tem gerado oportunidades de empregos. Também porque, de acordo com o grupo político que esteja no poder, esses espaços são transformadas em amarras para os períodos de eleições. Por isso, é bastante comum, líderes eleitorais indicarem pessoas a eles ligadas pelo voto, para vagas de trabalhos temporários que surgem na comunidade.

Além disso, na conjuntura mencionada, o transporte escolar tem forte influência, pois a maioria dos veículos contratados para transportar os estudantes pertence aos fazendeiros e/ou políticos, que são inimigos declarados da causa quilombola. Com isso, crianças, jovens e adolescentes são intimidados ou impedidos de expressar sua identidade étnico-racial, e, em muitos casos, são condicionados ao entendimento de que uma etnia é superior à outra.

Salvo as poucas exceções, as ações políticas executadas entre os povos e comunidades tradicionais mais alienam do que libertam. Apoiados em discursos desenvolvimentistas e, mais recentemente, relacionados às etnias, fazendeiros e políticos desonestos conseguem realizar seus objetivos e canalizar recursos públicos para atenderem os seus interesses. Entre outras situações, podemos citar ações relacionadas a dois grandes problemas enraizados na nossa região: a escassez de recursos hídricos e o difícil acesso causado pelas más condições das estradas. No que diz respeito à escassez de água, as construções de reservatórios, de modo geral, aqueles que têm maior capacidade de armazenagem, construídos com dinheiro do povo, são localizadas nas terras dominadas pelos fazendeiros. E quanto ao difícil acesso, os serviços de pavimentações e manutenções de estradas, quando são realizados, são destinados, prioritariamente, àquelas que mais beneficiam os ricos da região.

Os reflexos dessas atitudes continuam presentes nas comunidades. De forma que, assim como tantos outros povos, os/as quilombolas de Conceição das Crioulas, ainda sofrem fortemente, os efeitos extremos das variações climáticas. Frequentemente enfrentam o dilema da falta d'água por causa das longas estiagens. Quando isso ocorre, ficamos dependendo, quase que exclusivamente, de abastecimentos feitos através de carros pipas. Com um grau menor de frequência, também ficamos inacessíveis quando chove em maior quantidade, devido à precariedade das estradas.

No tocante à precariedade das estradas, além da chuva, há o complicador das especificidades geográficas da nossa localização, já que o local é cercado por serras, sendo as principais a Serras das Crioulas e a Serras das Princesas, e a falta de manutenção, fatores preponderantes nessa questão. Isso faz com que os estudantes que residem em comunidades distantes percam muitos dias de aulas, durante todo ano letivo, desrespeitando o que é assegurado por diversos dispositivos legais, a citar como exemplo o inciso I do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996 (LDBEN) que dispõe que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Acentuando as contradições à legislação brasileira, foi iniciado o processo de fechamento de escolas, principalmente, as que estavam localizadas no meio rural.

Com esse procedimento, os estudantes, obrigatoriamente, são transportados para escolas maiores, sem que sejam considerados, nem mesmos os mais explícitos e relevantes requisitos como idade, distância a ser percorrida e conjuntura familiar.

O fechamento de escolas públicas teve início no campo e tem se expandido para as periferias e já ocorre em todo o país. Este é, portanto, um procedimento que recebe variadas denominações (escola polo, polarização das escolas, fechamento de escolas, entre outros). No município de Salgueiro-PE, este fenômeno se denomina Nucleação Escolar.

A política de nucleação escolar começou a ser implementada no município de Salgueiro a partir do ano de 2003. Este processo se dá quando se fecham as escolas localizadas na área rural e deslocam os/as estudantes dos “núcleos” para escolas centrais, localizadas na área urbana e/ou povoados com maior concentração de pessoas. Consta-se que desde a inauguração deste processo optou-se por negar aos munícipes espaços para discussões referentes aos fundamentos legais reguladores do procedimento aludido, quais seriam os casos justificáveis perante a lei e quais as estruturas criadas pelo sistema municipal de ensino, no sentido de evitar infrações aos direitos do público estudantil a ser envolvido.

A determinação e a urgência para executar a citada política foram negligentes no sentido de não consultar a população salgueirense, bem como não levar em consideração a diversidade, nem as especificidades de cada localidade. A ausência desses esclarecimentos desfavoreceu as articulações das comunidades que teriam suas escolas fechadas. Isso fez com que as inquietações das populações atingidas ocorressem de forma restrita, e fossem estrategicamente invisibilizadas.

Outro destaque importante refere-se à falta de preparação dos estabelecimentos de ensino e dos/as gestores/as, que passariam a receber o público oriundo das escolas que seriam fechadas. Nessas condições, cenas de preconceito e de discriminação contra estudantes, principalmente, os que são deslocados do campo para a cidade, tornaram-se cada vez mais frequentes e absurdas. Frente a essas questões, prevalece um conjunto de fatores favoráveis à hostilização das diferenças. Destacamos, entre tantos, as bases de formação de uma sociedade extremamente racista e preconceituosa, o despreparo e, mais ainda, a indisposição por parte dos/as profissionais que atuam nas escolas para assumir

práticas e atitudes políticas capazes de enfrentar e superar os preconceitos, o racismo e a intolerância às diferenças.

No município de Salgueiro, até o ano de 2003, havia 23 escolas multisseriada localizadas nas comunidades rurais. Desse total, 20 (vinte) foram fechadas, sendo que sete dessas eram localizadas no distrito de Conceição das Crioulas. As três escolas fixadas no meio rural que ainda não foram extintas enfrentam constantes ameaças de serem fechadas. Encontram-se funcionando a Escola Bevenuto Simão de Oliveira, localizada no sítio Paula, localizada no quilombo de Conceição das Crioulas, a Escola Torres Galvão, localizada no sítio Feijão, em Salgueiro, e a Escola Professora Maria Guilhermina de Jesus, localizada no sítio Montevideu, distrito do Vasques, Salgueiro.

Como se não bastasse a urbanocentricidade do currículo imposto às escolas do campo, com o fechamento destas, o sistema de ensino público do município de Salgueiro assumiu-se literalmente enquanto urbano, pois a maioria dos/as estudantes dos núcleos comunitários afetados pela nucleação escolar são transportados/as para as escolas da cidade. Todas as escolas transformadas em núcleos são localizadas nas sedes dos distritos que compõem o referido município. Estas escolas, embora estejam localizadas na zona rural, de acordo com critérios estabelecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), são consideradas urbanas.

Na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, ao serem iniciadas as discussões sobre a nucleação escolar, questões relacionadas ao difícil acesso e à melhoria da aprendizagem dos/as estudantes foram pontos de embates entre a população local e os gestores públicos. Se para estes a nucleação escolar se fazia necessária para que o poder público se aproximasse das comunidades e, assim, pudesse ofertar uma educação de qualidade, para as famílias a serem afetadas os efeitos previstos seriam exatamente o contrário.

As lideranças que se opunham ao fechamento das escolas argumentavam que, com as escolas fechadas, mais isoladas suas comunidades ficariam. Nesse sentido, consideravam, que quando houvesse algum impedimento para a circulação do transporte escolar, seriam causados muitos mais prejuízos ao desenvolvimento dos/as estudantes e afetaria também o dia a dia das famílias. E que, de acordo com a dimensão do problema, o funcionamento geral das escolas transformadas em núcleos escolares seria inviabilizado. Nesse caso, a nucleação das escolas traria



consequências negativas para toda a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

O que antes era considerado pressuposições por parte do nosso povo, ao longo desses treze anos de efetivação da nucleação escolar na nossa comunidade se confirma. Entre inúmeras situações causadoras de transtornos, ocorrem frequentes paralizações das escolas núcleos por razões vinculadas diretamente ao transporte escolar. Ora por fatores naturais e/ou resultados por negligências dos gestores que tornam as estradas intransitáveis, ora por desacordos entre gestores e proprietários dos veículos contratados para esse fim, geralmente relacionados aos valores a serem pagos ou mesmo por descumprimento dos prazos de pagamentos.

Além dessas questões, as más condições das estradas aumentam significativamente as possibilidades de que peças dos veículos utilizados no transporte escolar sejam danificadas. Quando isso acontece, para as famílias, residentes distantes das escolas, em alguns casos, restam apenas duas alternativas: ou as crianças faltam às aulas, ou entram em cena os transportes improvisados – caminhões, camionetes, motos, bicicletas. Com isso o número de acidentes envolvendo estudantes que utilizam o transporte escolar é cada vez mais crescente.

**Figura 4:** Foto de transporte improvisado os/as estudantes das Escolas Quilombolas José Nêu de Carvalho e Professor José Mendes.



**Fonte:** Autoria da própria pesquisadora

No que diz respeito às improvisações de transportes para chegar à escola, não são todas as famílias que possuem meios que possam ser utilizados nessas eventualidades. Aquelas que não dispõem de alternativas próprias para essas ocasiões e/ou que residem muito longe da escola, quando se dão conta de que os transportes não vão circular, não têm como ou não têm mais tempo de utilizar outras formas para que seus/suas filhos/as não sejam prejudicados/as pela ausência na escola. Isso significa dizer que, a maioria das famílias vivem sujeitas às irregularidades do transporte escolar.

Durante o processo de implementação da nucleação escolar já apontávamos algumas contradições que o referido procedimento teria com relação à organização socioterritorial, cultural e política da população quilombola de Conceição das Crioulas. Muitas lideranças da nossa comunidade compreendiam que o fechamento das escolas, particularmente, das mais distantes das escolas núcleos, seria mais um empecilho para a efetivação do projeto de educação das escolas quilombolas do nosso território uma vez que a base de sustentação do nosso projeto é participação direta da comunidade, objetivando fazer com que a história e a cultura do nosso povo tenham espaço nas propostas e práticas de ensino, e, por meio destas, as nossas lutas sejam fortalecidas.

A partir da efetuação da nucleação, a realidade foi indicando que os resultados das questões por nós apontadas, antes e durante o processo de fechamento das escolas, na prática, seriam muito mais impactantes do que, intuitivamente, afirmávamos. Os prejuízos causados pela distância entre a escola núcleo e as comunidades, além daqueles previstos e que já faziam parte dos debates da comunidade, foram apontando outras questões referentes às pressões sobre o modo de vida do nosso povo, ao desempenho escolar dos estudantes e ao fortalecimento de práticas de dominação. A maioria absoluta destas, inegavelmente, relacionadas ao distanciamento dos/as estudantes com o seu lugar de origem.

Diante dessas circunstâncias, achei oportuno pesquisar e registrar as memórias coletivas do nosso povo e, a partir dessas, comparar os modos de vida das comunidades antes e depois das influências causadas pela nucleação escolar, objetivando demonstrar como o mencionado procedimento está sendo analisado pelas pessoas envolvidas e afetadas e quais as expectativas para o futuro dessas comunidades.

Ressaltamos que, diante da relevância desse trabalho para a nossa comunidade, contamos com a expressiva participação das famílias envolvidas com o processo de nucleação escolar e que, zelando pela segurança das pessoas que colaboraram efetivamente com a nossa pesquisa, foi assegurado o anonimato dos/as participantes das rodas de conversas identificando esses/as interlocutores/as por meio de nomes fictícios que não são comuns na comunidade.

O anonimato dessas pessoas se justifica, sobretudo, pelas tensões políticas vivenciadas na comunidade, devido ao processo de regularização fundiária em andamento no território quilombola de Conceição das Crioulas. O anonimato justifica-se também pelo aumento das repressões e ameaças contra as lideranças influenciadas pelos resultados das eleições municipais de 2016.

Além do contexto apresentado o fato de ser (a) professora quilombola da comunidade de Conceição das Crioulas há trinta anos; (b) ter vivido treze anos da minha trajetória profissional lecionando em classes multisseriada e ter sido gestora da Escola Quilombola José Nêu de Carvalho, que oferece três modalidades de ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos), escola esta que há doze anos foi transformada em escola núcleo; (c) por integrar a comissão de Educação da AQCC (Associação Quilombola de Conceição das Crioulas), na qual tenho participado do processo de reconstrução e reafirmação da nossa história, da luta por uma Educação Específica, Diferenciada e Intercultural, da desconstrução de conceitos e valores aprendidos e ensinados através do modelo de educação colonizador, capitalista e elitista; (d) ter participado dos embates políticos pela criação do cargo de professor/as quilombolas no meu município de origem, o que já possibilitou a realização de três seleções temporárias e de dois concursos específicos para professor/a quilombola; (e) ter representado a CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas) no grupo que assessorou o Conselho Nacional de Educação na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar quilombola, no qual participei de forma direta de diversas discussões sobre a nucleação escolar, são motivos, não só para a escolha do tema, mas também, para que eu saiba a relevância desse estudo enquanto instrumento para o fortalecimento da nossa luta pela implementação das diretrizes acima mencionadas.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, três capítulos para o desenvolvimento da temática, considerações finais e referências.

O primeiro capítulo traz (a) uma abordagem histórica e processual da chegada e das condições de vida dos africanos/as no Brasil e da formação dos quilombos; (b) descreve algumas estratégias organizativas, educativas e políticas dos povos e comunidades quilombolas contrapondo-se ao Estado; (c) discorre sobre o processo de elaboração do PPPTQ (Projeto Político Pedagógico do Território Quilombola) das escolas quilombolas de Conceição das Crioulas com ênfase na importância da pedagogia crioula para a causa quilombola; (d) expõe algumas formas de resistência vivenciadas pelo povo negro/quilombola; (e) contextualiza como as intervenções externas podem causar consequências indesejadas às organizações sociais das comunidades; (f) registra a negligência do Estado, no que se refere à efetivação de direitos conquistados pelo povo quilombola; (g) destaca a importância das articulações entre o movimento negro urbano e as comunidades quilombolas rurais; e (h) acentua como a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas se apresenta nesse cenário.

O segundo capítulo contextualiza o processo de nucleação em nível nacional e traduz como foi imposto aos núcleos comunitários de Conceição das Crioulas; descreve aspectos advindos do descaso dedicado ao ensino público, sobretudo às escolas do campo, e apresenta fundamentos teóricos e legais contrários à nucleação escolar.

O terceiro capítulo aponta (a) contrastes entre diferentes sistemas de educação frente a hegemonia do modelo colonial e a imperatividade do currículo urbanocêntrico, às formas encontradas pelas populações tradicionais para manterem vivas suas culturas; (b) introduz análises das famílias quilombolas de Conceição das Crioulas, referentes ao fechamento das escolas, e sobre como essa política promove a desterritorialização dos processos educativos, suas interferências no desenvolvimento das expectativas de aprendizagens das/as estudantes e na convivência familiar; (c) narra situações em que os efeitos da colonização mental se apresentam e agem fragilizando a luta da comunidade.

Entre algumas singularidades existentes entre os dois núcleos que pesquisei, três foram estratégicas ao optar tê-los como campo de pesquisa:

a) o fato de as escolas dos dois núcleos comunitários serem fechadas e com isso suas crianças serem obrigadas a percorrerem longas distâncias diariamente para acessar o direito de estudar;

b) a equivalência na distância entre os mesmos, uma vez que ambos são localizados há aproximadamente 50 km da escola núcleo;

c) o fato de ambos terem sido constituídos por processos históricos distintos e por serem localizados em regiões com características culturais e geográficas também diferentes.

Com base nas informações obtidas nessas duas comunidades é possível entendermos a dimensão dos dilemas vividos pelas famílias dos demais núcleos que constituem a comunidade de Conceição das Crioulas, para que seus filhos e filhas possam estudar e aprender os conhecimentos validados enquanto ciências, de forma que estes possam ser compartilhados com os saberes da própria comunidade.

## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Com o objetivo de ampliar a participação das comunidades envolvidas e afetadas pelo fechamento das escolas, decidimos, por meio desse trabalho, estabelecer no decorrer do ano de 2016: (a) rodas de conversas realizadas em dois núcleos comunitários pertencentes à comunidade de Conceição das Crioulas; (b) entrevistas com lideranças da comunidade; (c) análise de documentos (atas finais dos anos letivos da Escola José Néu de Carvalho do período de 2008 a 2016), e de documentos produzidos na/pela nossa comunidade (jornais e vídeos).

Com o intuito de facilitar a compreensão dos/as leitor/as, ao me referir, de maneira especial, a cada uma das rodas de conversas, identifico com a letra “A” a roda de conversa que foi realizada na sede da Associação de Produtores Rurais do Assentamento José Luiz de Barros, no dia 26.06.2017, da qual, participaram 15 pessoas de diferentes segmentos da comunidade (presidente da associação local, mães de estudantes, ex-estudantes, proprietários e motoristas do transporte escolar, lideranças mais velhas e jovens da comunidade), e identifico com a letra “B”, a roda de conversa realizada na sede da Associação de Produtores Rurais da Região de Queimadas, no dia 06.08.2016 com a presença de 27 pessoas. No que se refere aos segmentos representativos da comunidade, a composição da roda B foi literalmente igual à da roda de conversa “A”.

## **CAPÍTULO 1: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA QUILOMBOLA: DAS FUGAS AO ROMPIMENTO DO DESAPARECIMENTO FORÇADO**

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.  
(Paulo Freire)

Desde que foram trazidos à força para o Brasil, os africanos e as africanas criaram e criam estratégias para consolidar o rompimento com o sistema escravista. Entre as estratégias criadas pelos/as africanos e afrodescendentes destaca-se a formação das comunidades quilombolas. Essas, na maioria das vezes, se constituíram em locais distantes e de difícil acesso, para que não fossem encontradas pelos senhores de escravos e para que assim os escravizados pudessem viver em liberdade. Contudo, as perseguições eram constantes e quando localizadas estas comunidades, o fim era sempre trágico. Quando seus integrantes eram capturados, as punições eram severas. Quando esses reagiam, o massacre era o final mais comum.

Com o “fim” do sistema escravocrata, inicia-se, portanto, outro processo de violências contra o povo negro, com estratégias distintas às utilizadas pelo escravismo oficializado. Nessa fase da História do Brasil, o desaparecimento dessas comunidades atenderia aos interesses da classe dominante e com essa finalidade, fizeram com que os quilombos e os quilombolas fossem extintos das bases legais e também das narrativas clássicas.

Segundo Silva (2012):

Esse “apagamento/esquecimento” que se criou em relação às comunidades quilombolas durou séculos e as transformou em sujeitos de direitos “presentes/ausentes” perante as ações do Estado. Esses fatos fizeram com que as comunidades quilombolas sofressem perdas, tanto do ponto de vista material quanto imaterial, tais como: deslocamentos de seus territórios, deturpação dos bens herdados material e imaterialmente, cemitérios, sítios arqueológicos, territórios usurpados, conhecimentos tradicionais aliciados sem que pudessem recorrer às leis, pois sequer existiam perante elas. Isso contribuiu para que as comunidades quilombolas pertencessem a um mundo presente/visível/invisível – existem, produzem, preservam as áreas em que vivem, guardam saberes, mas durante séculos não pertenceram enquanto sujeitos de direito ao território ocupado e preservado, herdado ou conquistado por meio de seus processos organizativos. (SILVA, 2012, p.40)

Com isso, a existência desses grupos de forma positivada em alguns espaços da sociedade somente reapareceu no ano de 1988 com a Constituição Federal. O processo em questão fez “desaparecer” os quilombos e quilombolas também da mentalidade da maior parte da população brasileira. Apontamos como um aliado importante para a permanência dessa realidade o fato de as escolas brasileiras ignorarem a existência dos quilombos. Ademais, quando esses são eventualmente “incluídos” em atividades escolares é de forma estereotipada, pejorativa e vinculados à condição de escravo do “passado”. Diante do exposto, precisamos considerar o quanto esses procedimentos são estruturantes para a continuidade dos quilombos enquanto presente/visíveis/invisíveis.

A reafirmação de que estes pertencem ao passado alimenta o raciocínio de não que não há justificativas para o reconhecimento das populações quilombolas enquanto sujeitos de direito. Essas populações continuam estigmatizadas pela condição de escravo, logo, não se vincula aos quilombos a ideia de liberdade. Além disso, não se provocam reflexões que levem ao entendimento de que práticas e atitudes do escravismo continuam presentes no nosso meio, que as bases do racismo continuam inalteradas.

É importante destacar que a realidade descrita acima sobrevive mesmo depois das “mudanças” ocorridas nos sistemas políticos, nas formas e regimes de governos do nosso país como o “fim” do regime escravocrata, a consolidação do Brasil República e a constituição do “Estado Democrático de Direito”. Na verdade, o que ocorreu foi uma inversão nos interesses.

Nessa fase da história, a população quilombola compreendeu que a invisibilidade não seria mais necessária e, portanto, seria importante a sociedade saber da sua existência. Por sua vez, percebeu-se também que para tornarem-se verdadeiramente livres, conquistar e acessar direitos historicamente negados seria imprescindível atualizar as suas organizações.

No entanto, quando os/as quilombolas começaram a reivindicar o reconhecimento e exigirem seus direitos, novas estratégias foram/são criadas/utilizadas pelos dominadores no sentido de fazer com que as comunidades quilombolas continuem “invisíveis” e desta maneira, continuem sem acessar os serviços e políticas públicas.

O “desaparecimento” das comunidades quilombolas faz parecer que elas se tratam de formas de organização recentes. No entanto, o que é recente, são as

pesquisas que comprovam que o processo denominado por Clóvis Moura (2001) como *quilombagem*, se faz presente em nosso país desde o período colonial. As comunidades quilombolas mantidas na invisibilidade também são prova de que conceitos estabelecidos e que são baseados em princípios escravistas continuam predominando em nossa sociedade, que é elitizada.

Essas circunstâncias fazem com que práticas e atitudes discriminatórias no que se refere aos quilombos, aos quilombolas e à nossa história ancestral sejam naturalizadas por quem as pratica ou nunca sofreu esse tipo de violência. A negatividade atribuída aos quilombos faz com que a afirmação “sou quilombola” seja, em muitos casos, intimidada e/ou omitida.

É, portanto, através de muita luta que o “ser quilombola” vem aos poucos quebrando preconceitos e se tornando uma expressão menos estigmatizante. Entre outras razões, o artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (BRASIL, 1988), seguido pelo decreto nº 4.887 de 20 de Novembro de 2003<sup>16</sup>, instrumentos de alta significância para a garantia do direito de acesso à terra, esta que tem sido a mais importante bandeira de luta do povo quilombolas. Por ser considerada a principal conquista para se ter liberdade, é também o motivo maior para que os dominadores invistam todo o seu potencial, visando manter sob o seu domínio esse “bem”, que é o mais desejado pelas populações que há séculos são submetidas a condições desumanas.

---

<sup>16</sup> Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)>. Acesso em nov. 2016.



Partindo desse princípio, podemos entender de onde vem a bravura de tantas comunidades que resistem a todo tipo de opressão e que seguem firmes com o propósito de conquistar e/ou defender um pedaço de chão que possa ser chamado seu. Assim sendo, entendemos como as seis mulheres que deram origem à história de Conceição das Crioulas, encontraram forças para, não apenas conquistar, mas defender as terras que deixaram de herança para os/as seus/suas descendentes.

### 1.1 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS RESTABELECE SUAS ESTRATÉGIAS DE LUTA PELA GARANTIA DE DIREITOS

Os registros (orais e escritos) da nossa história atestam que, até o início da década de 1990, as circunstâncias vividas pela comunidade quilombola de Conceição das Crioulas faziam com que a luta pela permanência nos poucos espaços que ainda lhes pertenciam e/ou para reconquistar aqueles que haviam sido invadidos enfrentasse potentes obstáculos. A seu favor, os invasores tinham o coronelismo, a política local, os donos de cartórios, a colonização das mentes de algumas pessoas e a ausência de legislação favorável aos que haviam perdido ou que estavam prestes a perder suas terras.

Resultado da organização política e da resistência quilombola, conseguimos avançar bastante, principalmente no diz que respeito à tomada de consciência política de integrantes influentes da comunidade. Pessoas que antes se imaginavam inferiores ou que não percebiam a força da nossa organização passaram a acreditar e participar efetivamente da luta contra agentes e fatores causadores de opressão dentro e fora da comunidade.

Os avanços aos quais me refiro têm como base, mudanças ocorridas na conjuntura política nacional no período de 2003 a 2015 com a chegada do PT no governo federal e, em nível local, uma parceria frutífera com o governo municipal no período de 1992-1996 e de 2000 a 2016. Mesmo com as tensões próprias do processo de afirmação de direitos e disputa de poder, a comunidade conseguiu caminhar de forma mais estruturada, uma vez que o diálogo sempre fez parte dessa construção; ainda que em muitas horas esse diálogo fosse bastante tenso, prevalecia o respeito às opções da comunidade.

As conquistas obtidas nesse período tanto no campo da legislação quanto no desenvolvimento de políticas de redistribuição de renda direcionadas aos mais pobres despertaram nas populações marginalizadas a esperança de uma sociedade menos desigual. E, que os usurpadores dos direitos do povo e mantenedores das injustiças sociais, finalmente, seriam vencidos. Entretanto, estes que sempre ignoraram a democracia brasileira e defendem que o Brasil seja um país marcado pelas desigualdades sociais se reinventaram e novamente assumiram de forma violenta, os destinos da nação. Dadas às condições necessárias, esses reestruturaram todo o sistema político de forma que conseguem apagar, violentamente, muito do que foi conquistado pelo povo brasileiro, após séculos de lutas e resistência. E assim sendo, os reflexos dessas posturas são mais visíveis nos municípios brasileiros. Em Salgueiro/PE é bem acentuado, como podemos observar no atual momento, há sem dúvida, uma retomada da força dos fazendeiros locais, que também dominam diversos espaços de poder, seja no legislativo ou no executivo.

A indiferença do grupo de homens brancos que domina o nosso país, no que diz respeito às expressões de repúdio da sociedade brasileira aos desmanches de conquistas históricas de estruturas políticas importantes para as classes desfavorecidas, demonstra que estamos vivendo uma versão piorada do histórico de negação de direitos e de coisificação da população pobre, que também é majoritariamente negra.

Não podemos deixar de registrar o nosso posicionamento, no que diz respeito ao momento político que atravessa o Brasil. Entendemos que o disfarce de comprometimento com/por uma sociedade democrática, até então, ostentado por muitos/as, vem perdendo suas bases de sustentação. Para esse entendimento tomamos como referência as oposições ao projeto que se fundamenta em pautas e temas que ao longo da história do nosso país foram mantidos alheios ao mundo da política. A nosso ver, o fato de um projeto que tem como princípio incluir segmentos da sociedade mantidos às margens desde o início da História do Brasil ser eleito, consecutivamente quatro vezes, contribuiu para a efervescência da intolerância racial, de gêneros, de classes, regional e religiosa.

Com isso não estamos atribuindo a exclusividade do caos instaurado no nosso país ao contexto mencionado. Nossas ponderações têm como base os procedimentos adotados a partir de 2003 frente às iniciativas voltadas para mudanças nas estruturas sociais e políticas, que culminaram com o impeachment da

presidente Dilma Rousseff, para o qual, o fundamento jurídico, que seria o crime de responsabilidade fiscal, não foi comprovado. Este fato nos leva a considerar que o Brasil passou a ser assumido por um governo ilegítimo.

É importante frisar que os acontecimentos no âmbito da política nacional têm fortes repercussões no plano político local. Em Salgueiro/PE, o governo atual, que pertence ao PMDB/DEM<sup>17</sup>, mesma base aliada do governo federal que substituiu o governo da presidente eleita pelo voto popular, ao assumir o poder, seguiu a mesma lógica adotada pelo governo federal. Portanto, o desmanche das conquistas dos/as salgueirenses segue em ritmo implacável.

Esse é, portanto, um tema que interfere diretamente em nossas lutas, principalmente nas questões relativas às conquistas históricas dos povos e comunidades tradicionais. No entanto, nesse trabalho não enfocaremos esse debate, visto que o foco desta pesquisa é observar como a política de nucleação escolar afeta os direitos e nega a cultura e a educação escolar quilombola.

Contrariando os interesses dos poderosos, na história recente, temos conseguido mudanças importantes, causadas principalmente, pelo aumento da escolarização, aliado a investimentos na formação política da comunidade. Com isso, temos conseguido abalar, significativamente, a legitimidade de muitos dos fatores que enfraquecem a nossa luta, e, conseqüentemente obtido conquistas valiosas.

A realidade de vida do nosso povo tem sido alterada gradativamente a partir do momento em que a Educação Escolar começou a ser pensada e assumida por educadores/lideranças da comunidade. Portanto, o marco inicial desse processo de fortalecimento da nossa luta é a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental com a construção da Escola Municipal Quilombola Professor José Mendes no ano de 1995, conjugada com a elaboração coletiva do PPPTQ (Projeto Político Pedagógico do Território Quilombola) de Conceição das Crioulas.

Os acontecimentos acima mencionados provocaram na população quilombola de Conceição das Crioulas a certeza de que a história da comunidade poderia ser reconstruída e contada a partir dos conhecimentos que resistiam há séculos de ocultação e subjugação dos valores e da cultura dos nossos ancestrais. E que esses

---

<sup>17</sup> A definição de governo ilegítimo baseia-se no fato de o governo do Brasil atual não ter sido eleito como manda a Constituição Federal de 1988 e sim ser caracterizado como um governo fruto de um golpe parlamentar.

conhecimentos ocultados, subjugados não seriam encontrados, senão, na memória das pessoas mais velhas. A partir dessa percepção, somamos aos nossos objetivos: buscar, registrar e tornar visível o histórico de resistência, a perseverança e a sabedoria do nosso povo, que é, para nós, o que há de mais valioso para as nossas lutas.

Foi esse contexto que nos fez compreender que a negação da nossa história e da nossa cultura faz parte das estratégias utilizadas pelos colonizadores para provocar sentimentos de inferioridade e de incapacidade no nosso povo. Com base nesse entendimento, surgem diferentes questionamentos a respeito da educação escolar na comunidade relacionados aos materiais didáticos utilizados nas nossas escolas, aos componentes curriculares a serem estudados, às metodologias utilizadas, à rotatividade de professores/as devido ao fato de não pertencerem à nossa comunidade, entre outros.

Esses questionamentos provocaram sérias mudanças referentes ao futuro almejado pela comunidade de Conceição das Crioulas e fez despertar a crença de que a educação escolar seria o principal caminho para essas transformações. Para marcar o começo dessas mudanças partimos pela escolha do nome da escola, recém conquistada. Até então, as escolas do território recebiam nomes de fazendeiros ou de santos referendados pela Igreja Católica.

No ano de 1994/1995, depois de um conjunto de mudanças, a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas viu de perto a possibilidade de concretizar o sonho de ter os anos finais do Ensino Fundamental. Pela primeira vez a comunidade pode decidir quem seriam os homenageados (patronos e patronesses) através do nome da escola, que perfil de professores se defendia e que currículo deveria ser vivenciado, etc. Após um amplo processo de pesquisa, a maioria decidiu que a referida escola receberia o nome de um educador negro da comunidade - o professor José Mendes<sup>18</sup> - que apesar de não ter tido acesso a educação formal, conseguiu alfabetizar muitas pessoas na região.

---

<sup>18</sup> José Mendes se tornou um professor bastante considerado pelo nosso povo por ser um bom alfabetizador. Entre as pessoas mais velhas da comunidade há memórias referentes à forma como ele alfabetizava e também a como ele desenvolvia e utilizava estratégias metodológicas voltadas para a defesa do território de Conceição das Crioulas. (Fonte: História oral da comunidade)

Outra mudança importante foi a forma de nomeação da primeira diretora da escola. Essa, por sua vez, foi também a primeira professora negra quilombola<sup>19</sup>, da nossa região a ingressar numa faculdade, no curso de Letras, curso esse, historicamente, restrito à elite. Essa prática tomou corpo e valeu para a Biblioteca, espaços comunitários e para escola estadual quilombola do ensino médio que ganhou o nome de Escola Estadual Quilombola Professora Rosa Doralina. Rosa Doralina foi uma professora quilombola que perdemos em um trágico acidente em 2010.

Os dois primeiros anos de funcionamento da Escola Municipal José Mendes teve uma gestão marcada pela intensa participação da comunidade, pelo desejo de mudanças e pelo fortalecimento da crença de que a educação escolar poderia ser transformada em instrumento para o fortalecimento das nossas lutas.

Esse movimento marca, portanto, o início da luta da comunidade por uma educação específica, diferenciada e intercultural. A seleção e elaboração de materiais didáticos pela própria comunidade, as formações e os projetos construídos e vivenciados coletivamente pelos professoras/es e lideranças das escolas e dos núcleos comunitários do territórios, foram os principais motivos para a elaboração do diagnóstico<sup>20</sup> construído na/pela comunidade, com o objetivo de delinear uma proposta de educação escolar para o nosso quilombo que fosse condizente com as nossas aspirações.

Após dois anos de funcionamento, muda-se a gestão municipal, e conseqüentemente o projeto de educação escolar quilombola da nossa comunidade foi interrompido. A efervescência das discussões referentes à proposta de mudanças na educação escolar não agradavam à nova gestão do município. Por isso, durante quatro anos, no período de 1997 a 2000 fomos afastados das instituições públicas de ensino de Conceição das Crioulas. Porém, continuamos fortalecendo as nossas organizações internas, construindo parcerias externas importantes para os nossos

---

<sup>19</sup> A primeira diretora da escola Professor José Mendes, chama-se Givânia Maria da Silva. Ela, também foi a primeira professora negra quilombola da nossa região a ingressar numa faculdade. Enquanto estudante da FACHUSC (Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central) procurou dar visibilidade à causa e ao movimento quilombola; compartilhou e divulgou a experiências de educação vivenciada na comunidade de Conceição das Crioulas e teve expressiva atuação no movimento estudantil, integrando-se ao Diretório Acadêmico (DA) da referida faculdade.

<sup>20</sup> **Diagnóstico.** Conjunto de dados obtidos através de pesquisa realizada na/pela comunidade de Conceição das Crioulas com o intuito de elaborar o PPPTQ.

projetos e buscando a todo custo, suprir as lacunas existentes na comunidade, estas causadas pela negação histórica do direito de estudar, vivenciada pelo nosso povo.

O fato de sermos afastados forçadamente das nossas escolas fez intensificar as nossas inquietações e aumentar a necessidade de compreendermos a importância e a intencionalidade do projeto político pedagógico, motivo de violentas disputas. As circunstâncias da ocasião também nos proporcionaram o entendimento de que práticas e atitudes reincidentes nas instituições de ensino da nossa comunidade, ora refutadas pelas organizações sociais de Conceição das Crioulas, no âmbito geral da educação, continuam seguindo o ritmo da normalidade. E que, essas práticas e atitudes representam um pensamento de base colonial, que lamentavelmente, ainda se mantêm enquanto hegemônico.

Esse pensamento se materializa através de um modelo de educação, que se aplica a um projeto de sociedade estruturado em padrões consoantes com o que anuncia Walsh (2009):

A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional- racional, mágico/mítico-científico e tradicional- moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) – e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) [...] o valor humano destes seres, pessoas que, por sua cor e suas raízes ancestrais, ficam claramente “marcadas”, ao que Maldonado-Torres (2007a, p. 133, 144) se refere como “a desumanização racial da modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados”, que os distanciam da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas (WALSH, 2009, p. 4-5).

Com o propósito de nos contrapor ao modelo acima apresentado e com o entendimento, de que, para tanto, o caminho mais viável seria conhecer por dentro, as estruturas educacionais, nos sentimos estimuladas/os a fazer com que, quatro anos depois, quando reassumimos as nossas escolas, já contássemos, com um número bastante representativo de profissionais da própria comunidade. Alguns destes já efetivos no sistema de ensino do município e cursando o Ensino Superior. Outros/as, na maioria, integrantes do movimento quilombola, que, ao serem aprovados em vestibulares, foram recebidos pela comunidade nas escolas e assumiram-se, também, professores/as.

Esses foram os nossos primeiros passos destinados para romper com o modelo de educação colonial, que segundo (WALSH, 2009, p.29), “busca manter a dominação e desumanização”. São, portanto, as nossas bases para o processo de

ressignificação da nossa história, da nossa cultura, do ser quilombola, do ser professor/a quilombola de Conceição das Crioulas. São esses princípios que nos encorajam na luta e que, apesar dos obstáculos impostos pela classe dominante e de muitas vezes resultarem em retrocessos, persistimos na defesa dos direitos conquistados.

Entre as mais expressivas conquistas podemos citar: (a) o reconhecimento da modalidade educação escolar quilombola ocorrido em 2010, na CONAE (Conferência Nacional de Educação), incluindo a criação do cargo de professor quilombola e a realização de dois concursos específicos; (b) a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na comunidade; (c) a considerável redução do analfabetismo; (d) o quadro de profissionais da educação, constituído integralmente por quem vive no território; (e) a construção coletiva e implementação do PPPTQ; (f) a desapropriação de cerca de 60% do território que se encontrava sob o domínio de fazendeiros e (g) a elaboração de uma proposta de ensino a ser vivenciada nas escolas quilombolas do nosso território, por nós denominada *pedagogia crioula*.

## 1.2 PEDAGOGIA CRIOULA: MAIS QUE UM CAMPO EM DISPUTA

A concepção de educação escolar quilombola inaugurada pela comunidade de Conceição das Crioulas foi motivada pelo movimento anteriormente descrito e fundamentada nas vozes insurgentes e nos anseios do nosso povo, por essas mesmas vozes externados.

No decorrer de vinte anos, a educação escolar vivenciada na nossa comunidade tem provocado mudanças importantes na organização social, política, cultural, identitária e econômica do nosso povo. A partir dessas mudanças podemos realizar com sucesso, vários eventos de caráter político e/ou cultural em vários espaços da sociedade, objetivando dar visibilidade positiva à nossa história, à etnicidade quilombola e às nossas lutas.

As mobilizações da comunidade de Conceição das Crioulas propiciadas, principalmente, pela função a atribuída educação escolar, constituíram parcerias com diversas organizações da sociedade civil e promoveram diferentes acontecimentos de alcance local, regional e nacional. Entre tantos, destacamos a

fundação da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, que é a principal representante institucional do nosso povo.

A referida associação foi fundada, no dia 17 de julho de 2000, quando nos vimos diante da concretização de um sonho, resultado de anos de muita luta. Trata-se da conquista do título de posse do nosso território. No início da sua existência a AQCC tinha como objetivo central atender a uma das exigências básicas de uma instituição pública, a Fundação Cultural Palmares. Por se tratar de um título coletivo, a emissão deste estaria condicionada à existência de uma associação para ser gestora do território e do patrimônio (material e imaterial) da comunidade.

A AQCC foi constituída por dez Associações de Produtores Rurais representantes de dez núcleos comunitários do território. Importa-se dizer que desde o início do processo de fundação da AQCC foi definido que esta não substituiria suas constituintes, com também não tiraria a autonomia de cada uma destas. E que, o cumprimento do objetivo central, segundo a comunidade, não se restringiria à gestão. Isso significa dizer que, a AQCC cumpriria outras funções dentro e fora da comunidade.

Com essa perspectiva, fizemos constar no seu estatuto que a sua principal finalidade seria: “promover o desenvolvimento de Conceição das Crioulas, fortalecendo a organização política, a identidade étnica e cultural e a luta pela causa quilombola” (Art. 1º do Estatuto da AQCC).

Para atingir essa finalidade, definimos também, objetivos que seriam materializados através de parcerias com diversas ONGs (Organizações Não Governamentais) e instituições que tivessem objetivos e interesses afins, e, principalmente, pela estreita relação com as escolas quilombolas do território de Conceição das Crioulas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas das nossas escolas, passaram a ter como princípios, fazer valer o que dispõe o artigo 2º, sobretudo as alíneas:

- h) Desenvolver estudos e pesquisas que divulguem a causa quilombola; valorizem a memória histórica de Conceição das Crioulas e subsidiem práticas educativas e pedagógicas específicas para a comunidade quilombola;
- i) Valorizar e divulgar as diversas manifestações culturais da comunidade;
- l) Desenvolver proposta de educação específica, diferenciada e intercultural para as comunidades quilombolas e implementar a legislação própria;

Com base nesses objetivos, definimos os princípios que norteiam a Educação Escolar Quilombola, criados na/pela/para a nossa comunidade, que foram



sistematizados nos sete eixos norteadores do PPPTQ de Conceição das Crioulas. São eles: Território, História, Identidade, Organização, Saberes e conhecimentos próprios, Gênero e Interculturalidade. Os princípios aos quais nos referimos têm aporte teórico e ideológico, principalmente, em resultados de pesquisas realizadas na comunidade, que nos direcionam para práticas de ensino condizentes com a pedagogia crioula conforme a definição do PPPTQ:

A pedagogia crioula se desenvolve a partir da ideia de uma educação escolar que se baseia no fortalecimento da história e da identidade do povo de Conceição das Crioulas. Nessa perspectiva, se articula com questões simbólicas e culturais que são presentes no seio da comunidade e que expressam resistência ao sistema colonizador ao qual fomos impostos. [PPPTQ].

A pedagogia crioula, na efetivação dos seus objetivos enfrenta inúmeras adversidades. E, em meio a tantos obstáculos, neste trabalho enfatizo, principalmente, o fechamento das escolas quilombolas do nosso território e como a desterritorialização do ensino, causada pela nucleação escolar influencia negativamente na execução da proposta original da referida pedagogia.

Considera-se que, na pedagogia crioula, temas com terra e territorialidade permeiam as diversas áreas do conhecimento. Isso faz com que as crianças compreendam desde cedo o quanto a nossa história se relaciona com a luta pelo direito de sermos donos e donas das terras onde vivemos. Nesse sentido, as crianças que residem nas comunidades mais distantes, e, por causa disso, quase não convivem com suas famílias, não têm o domínio do território onde moram, não conhecem a história do seu lugar e saem em desvantagem com relação às que vivem perto da escola.

O diagnóstico antes citado nos revelou que a irrelevância do currículo ora vivenciado pelas nossas escolas era extremamente superior ao que imaginávamos. Demonstrou também, que as demandas apresentadas pela comunidade, não caberiam nas “grades” curriculares de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de base colonial. Para atender às demandas da comunidade caberia a nós mexer em estruturas que até então eram consideradas imutáveis. Por fim, as inquietações da comunidade de Conceição das Crioulas colocaram em debate temas e questões antes desconhecidas ou despercebidas pelo PPP que as nossas escolas “seguiram” até aquele momento.

Para a realização do diagnóstico ao qual nos referimos organizamos os instrumentos para a pesquisa, subdivididos em pontos específicos. Essa subdivisão tinha o objetivo de dar à comunidade oportunidades para avaliar, questionar, propor e reivindicar, tanto aos agentes externos quanto aos internos.

As informações obtidas através da pesquisa revelaram que, alguns elementos e algumas questões relacionadas à educação escolar quilombola precisariam ser questionados, repensados e ressignificados. Além do mais, essas informações, serviram de embasamento para a definição coletiva dos pontos seguintes conforme consta no PPPTQ:

#### **Nossa Educação Quilombola:**

Na nossa sociedade as práticas educativas acontecem em vários espaços do nosso território e são transmitidas principalmente, pela oralidade. O que significa dizer que os valores, as crenças, os conhecimentos e as histórias espalhadas pelo território têm significados muito importantes para nós . (PPPQT, 204/2015/2016)

Acreditando numa proposta de ensino que vise atender aos anseios da comunidade, temos nos esforçado para aprimorar nossos conhecimentos com intuito de dar visibilidade ao nosso jeito de pensar/fazer educação e assim, garantir os direitos achados/constituídos na comunidade, conforme define Araújo (2008), este que através de pesquisa realizada na comunidade de Conceição das Crioulas, afirma que:

A importância desse entendimento, é que nos permite considerar Conceição das Crioulas enquanto um quilombo em processo constitutivo de relações nos campos pedagógico, cultural, econômico, social e jurídico, pois as noções de identidade e território são vinculadas cotidianamente ao eixo da educação, que deste se transforma em resistência da memória enquanto afirmação de direitos. (ARAÚJO, 2008, p. 96).

#### **Nossa Educação Escolar Quilombola:**

Uma educação de qualidade, voltada para as especificidades quilombolas, principalmente no que se refere à concepção de ensino. A dinâmica de trabalho a ser utilizada deve ter como referência o contexto real e significativo, objetivando fazer com que os conhecimentos e habilidades desenvolvidas sirvam de instrumentos para a transformação e contribua com a valorização e com o fortalecimento da história de luta e resistência do povo quilombola". (PPPQT, 204/2015/2016)

As práticas educativas na comunidade de Conceição das Crioulas, que se afirmam como duas modalidades de ensino, não se configuram como divergentes. O que há é uma complementaridade simultânea.

Segundo, Silva (2012):

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. (SILVA, 2012, p. 140).

No tocante à educação escolar quilombola vivenciada nas escolas de Conceição das Crioulas, Araújo (2008), considera que:

Na mesma perspectiva, consideramos que a identidade, em Conceição das Crioulas, é um processo político de ancestralidade e construções cotidianas de fazer/ser diferenciado em relação às outras comunidades. Leva em conta a peculiaridade histórica, a cultura regional e especificidades locais, sem abrir mão de um ensino geral que possibilite o diálogo com outras realidades. Essas questões podem ser consideradas pontes que possibilitam a contextualização e a problematização das relações locais, elevando do espaço local as possibilidades de interferência em dinâmicas que se estabelecem nas escolas em comunidades quilombolas. (ARAÚJO, 2008, p. 95).

### **Função social da escola no Território de Conceição das Crioulas:**

A escola tem como principal compromisso com a comunidade, desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a superação dos processos de colonização, o que significa promover a ruptura com o machismo, a violência, o individualismo, o racismo, o capitalismo, as injustiças e a opressão. É compromisso também da escola se empenhar para o fortalecimento de valores, princípios e práticas voltadas para um projeto de sociedade no qual seja realidade a igualdade das relações entre homens e mulheres. O cuidado e o respeito com as crianças, jovens, idosos, e pessoas com deficiência; o respeito às pessoas e às famílias que têm modos de vidas diferentes; o fortalecimento da organização comunitária, dos princípios da coletividade no fazer do dia a dia, na economia, nas festas, etc. É importante também que a escola ensine a ler, escrever, contar e interpretar bem, de forma que esse tipo de conhecimentos possa contribuir no enfrentamento de todas as formas de injustiças e que, sobretudo, fortaleça o projeto de vida coletiva das pessoas que vivem nesse território”. (PPPQT, 204/2015/2016)

A *nova* perspectiva para a educação escolar em Conceição das Crioulas surge em consequência das insurgências da comunidade, que além, dos fatores internos, antes ressaltados, são motivadas pela efervescência dos movimentos

sociais em todo o país. Conseqüentemente, a educação escolar que, na nossa comunidade, historicamente tinha como função ensinar as pessoas a assinarem o seu próprio nome e assim poder votar e/ou para tirarem documentos indispensáveis aos deslocamentos dos/as jovens para os grandes centros urbanos, com a esperança de progredir financeiramente, é transformada em um forte instrumento de luta pela garantia de direitos, inclusive o de poder permanecer na comunidade e viver com dignidade.

Silva analisa que:

Meio a esse cenário, 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. (SILVA, 2016, p. 3).

Segundo Araújo (2008):

É necessário, que, também possamos visualizar o entendimento do direito enquanto um processo de conquistas e autonomia política que a Comunidade vem incorporando, através dos processos de construção pedagógica, que valorizam os aspectos abordados anteriormente, sendo a educação o meio de externar a resistência, mobilidade social, identidade e territorialidade, temas esses tão caros a uma perspectiva plural do direito, que podem auxiliar na formação de uma teoria do Direito Étnico/racial. (ARAÚJO, 2008, p. 105).

### **Perfil do professor e da professora quilombola:**

Não basta só o professor ou professora ser da comunidade quilombola. É preciso que ele ou ela tenha o sentimento de pertencer ao seu povo, a sua comunidade. É necessário também que os professores ou professoras participem da discussão, elaboração e vivência do PPPTQ. É preciso ainda que estes ou estas estejam diretamente ligados/as com a pedagogia crioula, ou seja, com o modo de fazer, de se organizar e viver do povo de sua comunidade como dizem os Princípios da Educação Escolar Quilombola do estado de Pernambuco “[ ] “Não basta ser professor ou professora na escola quilombola, é preciso que ele ou ela seja da própria comunidade, engajado na luta, pesquisador e pesquisadora da sua própria história, que trabalhe para o fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo e que, sobretudo fortaleça a luta pela regularização dos seus territórios” ”. (PPPQT, 204/2015/2016)

### **Currículo:**

“A escola tem o papel de planejar colocando em prática essas pesquisas criando estratégias onde os estudantes sintam a sua cultura e conhecimento comunitário valorizado, e tenha uma aprendizagem significativa e se tornem também pessoas críticas construtivas e conscientes de seus direitos e deveres”. (PPPQT, 204/2015/2016)

Como diz a nossa educadora e importante liderança da educação escolar de Conceição das Crioulas, Givânia Silva:

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. (SILVA, 2012, p.85)

### **Espaços Educativos no quilombo:**

No PPPTQ não se restringem à sala de aula. Portanto consta no mencionado instrumento que: “Os espaços educativos aos quais nos referimos são aqueles no dia-a-dia do povo de Conceição das Crioulas: são os terreiros, as celebrações religiosas, os mutirões, os açudes, as roças, as oficinas, as reuniões, os encontros, as assembleias, ou seja, são aqueles em que as sabedorias são partilhadas e vivenciadas por crianças, jovens, e adultos. São espaços de discussões, de tomadas de decisões e de encaminhamentos. (PPPQT, 204/2015/2016)

O sentimento de que os espaços significativos para as comunidades têm perdido as funções a eles atribuídas ao longo do tempo esteve presente nas duas rodas de conversas que realizamos quando Noêmia diz que “ninguém quer mais ir à roça e nem frequentar outros espaços da comunidade”. Mas, ao mesmo tempo, procura justificar dizendo que: “os seus filhos quando chegam da escola em casa, já chegam cansados e com fome”. Ela demonstra que esses espaços são importantes para as aprendizagens e para o desenvolvimento dessas pessoas.

As formas como as brincadeiras foram lembradas e descritas pelos/as participantes das rodas de conversas têm outro sentido além do prazer do brincar. Tanto nas falas espontâneas ou introduzidas por perguntas, como quando mobilizamos para que os/as participantes realizassem brincadeiras praticadas por eles/as durante a infância, as lembranças expressadas com palavras, risos, emoções foram reveladoras de que os momentos de brincadeiras eram também espaços de convivências, de partilhas, de desenvolvimento de amizades, de

conhecer o território e as “riquezas” nele existentes, de conhecer, criar e recriar significados para as coisas do lugar.

Nesse sentido, Faria, (2016), afirma:

Do comprometimento que devagar foi surgindo, aprendi que para desenvolver a pesquisa nas escolas da Conceição das Crioulas, era necessário desagarrar<sup>10</sup> das aprendizagens que a escola que frequentei me permitiram aprender para viver na escola diária da Conceição das Crioulas. Lembrando esse primeiro momento na comunidade, nessa festa, nesse calendário específico, nessas escolas feitas nas salas de aula, nos pátios da escola, na rua, nas instalações da AQCC, na igreja, na praça, no mercado, nas instalações do P.E.T.I.<sup>21</sup> (FARIA, 2016, p.176)

Ainda sobre os espaços educativos, utilizados pela pedagogia crioula, Antunes (2013), descreve:

A transmissão da “história de Conceição das Crioulas” se dá pela oralidade no cotidiano, durante um almoço, durante uma tarefa, como fazer uma arupemba<sup>99</sup>, numa viagem de carro, no terreiro da casa, lavando louça, preparando almoço e nas escolas. As lideranças detêm conhecimento sobre a história de Conceição, mas nem todas têm autorização para contá-la. Não autorização num sentido formal, mas de legitimidade porque aprendeu com o avô, a avó, o pai, a mãe. (Antunes, 2013, p.103)

### **Calendário Escolar e o tempo no quilombo:**

O PPPTQ reafirma que, a organização do tempo no quilombo é relevante para o processo de elaboração do currículo e para as práticas de ensino. Por isso, é imprescindível atenção constante com o tempo de trabalhar na terra, cuidar da criação de animais, dos afazeres domésticos, de ir à escola, às celebrações, aos casamentos, aos batizados, às reuniões, aos velórios, etc. Também aproveitamos o tempo para brincar, contar histórias, piadas, festejar as datas comemorativas, dançar, jogar bola, lutar pelas retomadas das terras do quilombo e reivindicar nossos direitos. Nosso calendário escolar é específico e diferenciado, porque se articula com o calendário sócio – econômico e cultural da comunidade. No calendário escolar as aulas começam em fevereiro e terminam em dezembro. [...] “É construído pelos coletivos das escolas e referendado pelas lideranças e pelas famílias”. Nele consta datas para reuniões ordinárias com as famílias, datas comemorativas vivenciadas nas escolas, agenda de formação com educadoras e educadores. É importante destacar que as datas vivenciadas pela comunidade não são necessariamente aquelas que fazem parte do calendário oficial do Brasil. Nele, constam preferencialmente, datas que tem importância social, cultural e histórica para a comunidade. (PPPQT, 204/2015/2016)

A conquista do calendário escolar específico para as escolas quilombolas de Conceição das Crioulas foi o marco principal da nossa luta por uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural. A referida conquista não significava

---

<sup>21</sup> P.E.T.I é um programa do Governo Federal que visa erradicar todas as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos e garantir que frequentem a escola e atividades socioeducativas. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br>>. Acesso em 05 de maio de 2017.

simplesmente uma distribuição diferente dos duzentos dias letivos, mas seria em fim, uma ruptura com elementos do escravagismo, sendo mais preciso, com o 2º Ato Oficial: Lei complementar à Constituição de 1824, por meio da qual a legislação do império proíbe os negros de frequentar escolas. A implementação do nosso calendário escolar fomenta inquietações e mudanças significativas dentro e fora da comunidade, conforme Faria descreve:

De maneira que em 1996, acontecia pela primeira vez na escola quilombola - com o turno da tarde e da noite – o acesso escolar para todos e todas, onde a maioria das lideranças conseguiam finalmente estudar. Ao mesmo tempo que se cumpria e se respeitava o contexto identitário e cultural da comunidade dentro do Município, a partir da construção de um calendário que cumprindo o horário obrigatório do calendário escolar municipal, cumpria também o horário obrigatório que a comunidade tem há muitas gerações de forma a preservar os seus costumes e os seus valores comunitários. Surgia assim o resultado obtido de uma luta assente no diálogo e permitindo a segunda conquista: o calendário específico. (FARIA, 2016, p. 166)

### **Gestão Escolar em nossas escolas:**

Por isso, a escola deve trabalhar o local, de forma a aplicar um currículo específico, e a gestão escolar precisa levar em consideração a organização social, os princípios da educação escolar quilombola, os valores e o jeito de ser, de gerir, de decidir, de escolher, de definir critérios, sempre levando em conta a participação dos/as quilombolas de cada quilombo. Significa dizer que, a gestão da escola deve ser referenciada pela comunidade, baseando-se na organização do quilombo e não na lógica do poder público apenas, seja municipal, estadual ou federal. É ter consciência da identidade coletiva do grupo, a autonomia e liberdade para planejar uma ação participativa, com práticas pedagógicas diferenciadas a partir dos nossos conhecimentos e saberes. (PPPQT, 204/2015/2016)

A educação pleiteada pela comunidade de Conceição das Crioulas não é adequada ao modelo de gestão estabelecido pelo sistema educacional vigente no nosso município. Este, por se tratar de um modelo padrão e hierárquico seria, portanto, um limite “intransponível” no processo de implementação do PPPTQ. No entanto, a comunidade não se intimidou diante desse obstáculo. Pelo contrário, procurou cada vez mais fortalecer a luta no sentido de superar essas dificuldades, que na sua maioria eram originárias do histórico processo de dominação, no qual se utilizava as mais cruéis formas para suprimir a voz do nosso povo.

É importante enfatizar que, até então, as decisões sobre o quê e como seria introjetado algo na comunidade, eram tomadas exteriormente, sem a participação da comunidade. Diante do impasse, seria imprescindível pensar e praticar outras

formas de gestão. Com base nesse entendimento, os planejamentos passariam a ser elaborados coletivamente na/com/pela comunidade.

No que se refere à educação escolar, a luta é para que os/as gestores/as das escolas necessariamente sejam pessoas participativas dos espaços de decisões políticas da comunidade para que esses/as se mantenham em sintonia com as pautas do movimento quilombola em geral e assim tenham condições de representar e defender os projetos e ações que sejam condizentes com os objetivos do coletivo, bem como participar das lutas contra qualquer tipo de ameaça aos direitos conquistados pela comunidade.

Esses são critérios definidos e defendidos pela comunidade. No entanto, ainda não conseguimos assegurá-los por lei. Essa ausência resulta numa fragilidade bastante considerável visto que é por meio dessa lacuna que os fazendeiros/as conseguem o maior poder de interferência nos espaços escolares da comunidade e, conseqüentemente, no nosso PPPTQ.

A autonomia da comunidade frente à gestão escolar ainda sofre alterações de acordo com as gestões do município. Quando este é assumido por governos, de bases mais populares, mesmo obedecendo a alguns critérios pré-estabelecidos, como ser efetivo, ter cursado ou estar cursando o Ensino Superior, as demais decisões são tomadas pela própria comunidade. No entanto, quando as bases do coronelismo reassumem o poder, as organizações sociais e políticas da comunidade são literalmente ignoradas.

Nesses casos, só não perdemos a gerência total de alguns dos nossos espaços, inclusive os educativos, devido ao fato de termos conseguido ganhos importantes como: a estruturação da AQCC, um quadro relevante de profissionais efetivos, a criação do cargo de professor/a quilombola e, com isto, a garantia de realizações de seleções e concursos específicos para quilombolas de Conceição das Crioulas.

Assumir a gestão das escolas da nossa comunidade tem um significado bastante relevante, o qual não se restringe ao *poder*. Mas, sobretudo às finalidades e aos direcionamentos. E, confirmando o nosso entendimento, no que se refere à questão, anteriormente mencionada, a pesquisa realizada por Faria, aponta que:

Quando a equipe gestora compreende a importância da escola na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, prepara-se e organiza-se para criar condições de trabalho entre todos os intervenientes da educação quilombola e a escolarização. Gestores e gestoras conscientes da especificidade da comunidade, planificam conteúdos, aplicam



metodologias diferenciadas, procuram estratégias coletivas, em busca de sentido para todas e todos. Primeiramente preocupam-se na preparação de professores e professoras capazes de se envolver com a causa quilombola, comprometendo-se na sua integração e desenvolvendo as competências específicas e diferenciadas de cada um e de cada uma. (FARIA, 2016, p.186)

Quanto à gestão escolar das escolas quilombolas de Conceição das Crioulas, ser assumida por integrantes da própria comunidade, Faria analisa que:

Por isso é que é importante que a gestão da escola acredite e confie a educação das suas crianças, dos seus jovens e dos seus adultos a educadores que formados dentro dos parâmetros e dos métodos da comunidade valorizem a educação quilombola, coletiva, de aprender a aprender a desaprender, que acontece fora das escolas e que continua a acontecer dentro das mesmas. (FARIA, 2016, p.187).

A pedagogia crioula é o método de ensino pensado, elaborado e vivenciado pela sociedade crioula que tem como fundamento, os conhecimentos ancestrais, a história e a cultura local, sustentadas, principalmente, pela oralidade e pela sabedoria das pessoas mais velhas. Na pedagogia crioula, as práticas de ensino, proporcionam o diálogo entre os saberes, conforme analisa Faria (2016), cruzando saberes que nos chegam a partir do conhecimento empírico com saberes do conhecimento científico.

Com essas conquistas, a Educação Escolar passa ser uma grande aposta da comunidade de Conceição das Crioulas como um dos principais instrumentos a ser utilizado para o fortalecimento da luta contra o histórico de negação de direitos. Foi nessa perspectiva que iniciamos um processo de ruptura com modelo colonial secularmente predominante em nossa sociedade. Processo esse que concorda com o argumento de Adolfo Albán (2008), trazido por Walsh (2009, p.10) que o entende como “um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência ‘outra’ de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade”.

No processo de (des)construção, construção e (re)construção de uma proposta de ensino capaz de provocar mudanças positivas em nossas vidas, precisamos contrariar o modelo educacional vigente. Para colocarmos em prática os anúncios da comunidade, no que se refere à função da escola foi necessário interferirmos em estruturas de poder cristalizadas, mas também, desaprender conceitos introjetados nas nossas mentes como verdadeiros e imutáveis. Isso acontece, pois o desafio ao qual nos lançamos exige mudanças consideráveis no jeito de ensinar e de aprender. Nesse sentido, espaços, temas e sujeitos antes

estranhos ao universo da pedagogia são transformados em marcas originárias da pedagogia crioula.

Conforme definições da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, a educação escolar não pode ser dissociada das questões relacionadas à terra e ao território. Para tanto, é imprescindível que haja estreita conexão entre a formação escolar e a formação política. É necessário também, que os saberes próprios da comunidade sejam compartilhados e não substituídos.

Assim como as demais frentes de lutas da comunidade, o início do processo de mudanças políticas e metodológicas na educação escolar nas escolas quilombolas do território de Conceição das Crioulas foi marcado pelo estranhamento e rejeição da sociedade envolvente. Sobressaiam-se neste conjunto: gestores e gestoras, professores e professoras, administradores e administradoras de instituições públicas e privadas. Estes/as se sentiram incomodados/as com as nossas intervenções no Sistema de Educação do nosso município, porque sabiam que cedo ou tarde a zona de conforto, na qual estavam instalados, seria afetada.

Quanto à pedagogia crioula, mesmo sendo legítima, era entendida como formação gueto e insultos à ordem social. Contudo, com persistência e, sobretudo, com a comprovação de competência, temos conseguido conquistar o reconhecimento de uma parcela significativa da sociedade e demonstrado que a construção de um projeto político pedagógico, fundamentado nos princípios da Interculturalidade crítica é possível. Conforme afirma Walsh:

[...] uma pedagogia é uma aposta e práticas pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009, p. 140).

A busca pela consolidação da pedagogia crioula consiste em dados concretos que confirmam o quanto as práticas de ensino desenvolvidas com base nos princípios que orientam o método referenciado estabelecem vínculo histórico-político-social entre a escola e a comunidade, colocando na prática os anseios por esta, apresentados no diagnóstico.

Diante da imposição do processo de nucleação escolar, conjecturamos que a execução deste afetaria a efetivação do projeto de educação proposto pela

comunidade de Conceição das Crioulas. Porém, os nossos argumentos, por vezes, foram desqualificados pelos gestores. Não fomos compreendidos quando chamamos a atenção para possíveis consequências que seriam “imperceptíveis” em curto prazo, principalmente, por quem não sofreria nenhuma influência relacionada ao fechamento das escolas.

É necessário registrar que, as bases que legitimam a nucleação escolar não condizem com os anseios das comunidades quilombolas. Incluem às nossas referências, as informações obtidas em audiências públicas realizadas em diferentes regiões do país, com o objetivo de subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola. É necessário registrar também, que foram esses debates que deram embasamentos teóricos e garantiram a legitimidade da educação escolar quilombola enquanto modalidade de ensino da educação básica.

Para visualizarmos a dimensão da incompatibilidade da nucleação das escolas, com as diretrizes supramencionadas, basta observar o que discorrem os artigos do instrumento em questão.

**Artigo 27.** Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

**Artigo 28.** Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança

**Artigo 30.** O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade

**Artigo 33.** O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais

**Artigo 34.** O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012)

Confrontar o que prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola com o cotidiano das escolas nucleadas na comunidade de Conceição das Crioulas e, mais ainda, com os relatos das famílias dos núcleos comunitários pesquisados; com os depoimentos das lideranças entrevistadas e com dados demonstrativos do desempenho dos/as estudantes oriundos das comunidades atingidas pela nucleação escolar nos causa muita revolta.

Por outro lado, o conjunto de informações obtidas nos espaços mencionados são reveladores de que, boa parte da comunidade tem consciência do quanto seus direitos estão sendo violados, e que, continua lutando por melhores condições de vida para a comunidade e reivindicando soluções satisfatórias para os problemas gerados pela nucleação das escolas.

### 1.3 PARA CALAR A NOSSA VOZ TENTAM DESESTRUTURAR NOSSAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

No que se refere à defesa do território quilombola de Conceição das Crioulas, o que Araújo (2008) denomina *a memória permanente das pessoas mais velhas da comunidade*, esta que também é coletiva, demonstra que, na condição de descendentes das crioulas fundadoras, não temos medido esforços para que o sonho de cada uma daquelas seis mulheres continue vivo. Pois, as nossas atitudes confirmam que, as relações construídas com este lugar, vão muito além de uma simples reivindicação por um pedaço de chão. Referimo-nos ao território, como algo indissociável de nossas vidas. É neste espaço que se encontram nossas raízes, nos afirmamos enquanto grupo e nos fortalecemos espiritual e culturalmente através do contato com a terra, da troca de afetos, nos gestos de solidariedade, nos entrelaçamentos familiares, nas práticas religiosas e festivas.

A organização social de cada núcleo que compõem a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas se materializa nas formas de fazer, viver e sentir cada um dos aspectos da cultura local, acima mencionados. Porém, essa forma de organização passou a ser alterada, no início da década de 90, devido à propagação do processo de fundação de associações de produtores rurais. Esse movimento é fomentado, principalmente, por imposição das instituições externas que condicionam o acesso das comunidades, aos serviços e políticas públicas à pessoa jurídica. Isso significa que para uma comunidade acessar a qualquer projeto, seja esse financiado

com recursos públicos ou por instituições pertencentes ao terceiro setor, obrigatoriamente, necessita ter uma associação legalmente institucionalizada conforme determina o modelo padrão.

É importante ressaltar que cada núcleo comunitário ao se constituir, cria, naturalmente, formas de organização adequadas à realidade e às necessidades de cada momento histórico por ele vivido. O modelo de associação padronizado impõe uma nova lógica de “organização”, obriga as pessoas à adaptações “indesejadas” por alguns membros da comunidade, e cria restrições entre os membros das comunidades.

#### Segundo Araújo:

Uma associação é um ente criado por normas jurídicas reguladas pelo Código Civil, ou seja, o Estado brasileiro apenas reconhece essa representatividade através de seu registro em cartório. A Associação é a pessoa jurídica que organiza, internamente (Direitos e Deveres dos/as Associados/as) as relações que se dão dentro do território e institucionalmente projetando-se para fora dele.(ARAÚJO, 2008, p.113)

De modo geral, este é o conceito desenvolvido e propagado, do que se considera ser uma associação na contemporaneidade. Porém, neste trabalho entende-se que o que há realmente de novo são as condições e a obrigatoriedade de que seja institucionalizada seguindo o modelo padrão, para que, conseqüentemente, possa ser reconhecida pelo Estado. No que se refere às suas funções, muito antes desta “novidade” as populações tradicionais, dentro de suas organizações, naturalmente, já exerciam esse papel, e com um diferencial importante: respeitando os princípios e as especificidades da comunidade.

Com base nessa definição, citada por Araújo (2008), a sociedade civil tem apostado no modelo contemporâneo de associações como um importante instrumento social, que, por ser reconhecido pelo Estado Brasileiro, seria o mais eficaz para o fortalecimento da autogestão dos coletivos por apresentar suas demandas e especificidades, aproximá-los às políticas públicas e desta forma reduzir as desigualdades sociais. No entanto, é preciso considerar que a padronização centraliza a visão no todo e reduz, significativamente, a capacidade de observar as particularidades. De acordo com Lüchmann (2011):

O problema de generalizar não é apenas o de apontar benefícios democráticos onde eles não existem, como alega Warren, mas o de não enxergar efeitos democráticos em associações que são descartadas a priori em função de perspectivas teóricas e ideológicas [...]. (LÜCHMANN, 2011, p. 12)

Outro fator que limita o valor social de uma associação é quando as perspectivas para a constituição desta surgem a partir de agentes externos. Pois, em muitos casos, os interesses desses agentes são seus e não das comunidades. Nessas circunstâncias, além de serem instituições desvinculadas da vida das populações envolvidas, ainda são obrigadas a adequarem-se a campos teóricos e ideológicos, muitas vezes desconhecidos pelas comunidades e também por aqueles/aquelas que se apresentam como especialistas no assunto. Razão pela qual estão “autorizados/autorizadas” a conduzi-los, processos de alta relevância, em nome das comunidades, conforme analisam Gurza Lavalle, Castello e Bichir (2008), referenciados por Lüchmann (2011), ao apontar que:

pouco sabemos, por exemplo, das hierarquias internas e da capacidade de ação desiguais das organizações civis, da sua diferenciação funcional e das clivagens políticas e conflitos internos, em suma, do modus operandi da sociedade civil. (idem, p. 49).

O desconhecimento ora apontado contribui para que em muitas situações, o representante jurídico de uma associação não seja verdadeiramente o representante da comunidade. O desconhecimento limita também a capacidade de percepção da pluralidade, complexidade e diferenças existentes no interior de cada coletivo, bem como, suas diferentes perspectivas e interesses. Portanto, a condução para um modelo homogêneo de associação, regimentado pelos princípios da globalização, tende suprimir as especificidades da organização social de cada núcleo comunitário ao tempo em que mantém distante do que, segundo Lüchmann (2011) seria a centralidade do conceito de sociedade civil.

Pluralismo, autonomia, solidariedade e influências/impactos na esfera pública figuram como características centrais desta concepção de sociedade civil que, identificando-se como modelo utópico autolimitado, procura compatibilizar o núcleo normativo da teoria da democracia com as complexas e diferenciadas estruturas da modernidade. (LÜCHMANN, 2011, p. 6)

As situações apresentadas como efeitos de práticas adotadas pelo associativismo contemporâneo apontam alguns fatores que explicam, de alguma forma, as razões pelas quais, o quantitativo de associações instituídas, porém, desacreditadas pelos seus associados tem aumentado.

A importância de buscar atualizar os espaços de organização instituídos pelas comunidades tradicionais é inegável. No entanto, tornar-se atual não significa ignorar as tradições, os costumes e a cultura de cada povo, nem eliminar os vínculos

com as experiências organizativas preexistentes visto que é a conexão com a vida de seus/suas associados/as que estimula a participação ativa destes e desenvolve o sentimento de pertença a uma determinada associação.

#### 1.4 ALIANÇAS ENTRE OS POVOS QUILOMBOLAS E INDÍGENAS INCOMODAM MUITA GENTE

A titulação das terras quilombolas de Conceição das Crioulas ocorreu no ano de 2000, cinco anos depois da demarcação das terras indígenas Atikum, que fazem fronteiras com as terras supracitadas. Os dois processos de delimitação foram efetivados pelo governo federal, diferenciando apenas os órgãos responsáveis.

As terras indígenas foram identificadas e demarcadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as terras quilombolas foram reconhecidas e tituladas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). E tanto a parte do território que já foi regularizada, quanto a parte deste que ainda falta para concluir o processo de devolução das terras aos legítimos donos, são de responsabilidade de Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA).

Porém, a titulação que ocorreu em 2000 (dois mil) não trouxe as terras de volta para os verdadeiros donos. Só em 2009, a área foi decretada como área de interesse social pelo então presidente Lula e o INCRA pode iniciar o processo de desintrusão (avaliação e pagamento das terras e benfeitorias) do território e tendo emitido os primeiros títulos definitivos das terras em setembro de 2014.

É importante registrar que a parte mais importante é, sem dúvida, o título definitivo e que esse só ocorre com a desintrusão das terras, momento em que os fazendeiros, por força da lei, recebem o que lhe é de direito e a comunidade retoma o domínio do território. Para se chegar a esse momento, muitas tensões e ameaças, inclusive de morte, foram vivenciadas pelas principais lideranças da comunidade.

Saliento, que, o processo de demarcação das terras indígenas-Atikum, bem como, o reconhecimento e a titulação do território quilombola de Conceição das Crioulas, ocorreram pacificamente. É necessário frisar que são processos que percorrem caminhos, por vezes distintos, mas que buscam atender os interesses de dois povos que ao longo da história conviveram harmoniosamente e que enfrentaram e enfrentam lutas comuns, além do parentesco muito próximo existente entre eles.

No entanto, ao verem os seus espaços de poder ser ameaçados, os fazendeiros passaram a investir muito mais nas estratégias de cooptação de algumas lideranças indígenas, resultando numa forte divisão de ideias. Esse é, portanto, um tema bastante relevante no que se refere ao processo de educação escolar da nossa comunidade, e mais ainda para os modos de vida do nosso povo. Contudo, não pretendemos aprofundar esse debate neste trabalho, uma vez que o nosso objetivo central é discutir, questões relacionadas ao fechamento das escolas do nosso território através da política de nucleação escolar.

Queremos então ressaltar, que, o movimento forjado pelos fazendeiros para desestabilizar as articulações instituídas pelos povos quilombolas e indígenas contribuiu para que, apesar do empenho da comunidade, após a titulação do território quilombola de Conceição das Crioulas, 12 anos se passassem sem que fosse iniciada a efetivação da regularização fundiária das terras dominadas por fazendeiros. Esse tempo foi suficiente para que as forças opressoras se reinventassem e reestruturassem outras formas para dar continuidade ao processo de dominação.

Durante esse período, através da AQCC, a comunidade ampliou suas estratégias de lutas referentes à posse das nossas terras, com destaque para as novas formas criadas para dar visibilidade à nossa causa e fazer com que outros setores da sociedade escutassem e entendessem a nossa voz. E que, mesmo aqueles que não se tornassem nossos aliados, passassem a demonstrar apreço pela nossa história de resistência.

Com o objetivo de fortalecer a causa quilombola, interna e externamente, achamos estratégico criarmos uma mídia local, considerando que a mídia preexistente sempre atendeu aos interesses dos dominadores. Como forma de divulgar a nossa luta e reafirmar a nossa posição perante o Estado, não só introduzindo nos debates questões relacionadas a terra, mas também, buscando positivar a nossa cultura e protagonizar a identidade quilombola.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da equipe de audiovisual, formada exclusivamente por pessoas da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas chamada *Crioulas Vídeo* e do *Jornal Crioulas: a voz da resistência*. O mencionado jornal foi lançado no ano de 2003, com recursos de projetos elaborados e executados pela AQCC. Destacamos que, todo o processo de edição era realizado pela própria comunidade.



No interior de comunidade o *Crioulas: a voz da resistência* tinha como público alvo, as escolas e as associações de produtores rurais do território. Fora da comunidade o seu público eram os parentes que se encontravam morando distante e também às instituições parceiras. A distribuição interna se dava pela vizinhança e pela circulação das pessoas dentro do território. Externamente, a circulação do referido jornal acontecia através de mala direta, endereçados tanto para os parentes quanto para instituições parceiras.

Devo registrar que a criação do *Crioulas: a voz da resistência*, foi uma resposta da comunidade aos meios de comunicação local, que só se dirigiu às pessoas e ao território de Conceição das Crioulas, de forma preconceituosa e discriminatória. A mesma proposta sustenta o “*Crioulas Vídeo*”. Sua criação tem servido como espaço de registro dos quilombolas e como material didático.

A pauta de cada edição contemplava temas atuais e também havia espaços dedicados aos registros da história da comunidade, dos conhecimentos e da cultura dos nossos ancestrais.

Devido a sua importância, com muito empenho, conseguimos atingir a marca de doze edições. A última edição aconteceu em 2009. Desde então, por falta de recursos financeiros, as edições foram interrompidas. Ainda assim, por se tratar do maior acervo de registros de memórias permanentes e coletivas, referentes há séculos de resistência, para nós, o *Crioulas: voz da resistência* continua atual e estratégico para as nossas lutas.

O intervalo entre a titulação das nossas terras e o início da fase de desintração destas foi marcado pela intensificação de todas as formas de violência (repressões, ameaças e cooptações de lideranças da comunidade, divisões entre os parentes). Apesar de tudo, não desistimos da luta. A força de nossa organização política e a nossa persistência no que se refere às reivindicações pela devolução do nosso território fez com que, no dia 01 de junho de 2012, a primeira fazenda tenha sido devolvida à comunidade. Depois dessa data, outras situações fundiárias do quilombo, também foram regularizadas. Porém, a conjuntura política atual do nosso país traz elementos que significam retrocessos e perdas de conquistas históricas e isso nos faz perceber que a nossa luta para reconquistarmos definitivamente a parte do nosso território que ainda se encontra dominada pelos fazendeiros, ganha novos complicadores.

## 1.5 IGNORAM-SE AS CONQUISTAS DO POVO PARA ENFRAQUECER SUAS LUTAS

A regularização fundiária de parte do nosso território é para nós um passo importante para vivermos em liberdade e com mais dignidade. Porém, as pessoas que analisam o “desenvolvimento” de uma sociedade a partir dos ideais do capitalismo criticam a não existência de grandes plantações ou grandes rebanhos de animais. Esses, por sua vez, centralizam seus argumentos contrários a nossa luta na questão “produtividade”. Segundo a visão do capitalismo ou da colonização, as terras que reconquistamos continuam “desocupadas” e “improdutivas”. O que essas pessoas não entendem é que a função social da terra para os quilombolas de Conceição das Crioulas não se limita aos conceitos estabelecidos pelo modelo colonial, modelo esse que continua resguardado pela legislação brasileira. O nosso conceito de produtividade condiz com a definição de Emerson Santiago:

Com efeito, a função social não se manifesta sempre da mesma forma. Ela se encontra na propriedade produtiva em virtude da contribuição que esta dá ao desenvolvimento da sociedade, reduzindo os custos de vida e ampliando o acesso aos bens de consumo pela população. O mesmo raciocínio se aplica ao caso das pequenas e médias propriedades rurais que possuem uma função social independente da produtividade por serem uma garantia de proteção do núcleo familiar.

No que diz respeito à legislação brasileira que trata de questões relevantes para a nossa luta pela terra, há uma observância explícita por parte dos grandes proprietários de terra e que mandam no nosso país, voltada para as lacunas que são utilizadas como elementos que dificultam a efetivação dos nossos direitos.

Começamos a nossa análise pelo art. 186 da Constituição Federal de 1988 dispõe que:

A função social é cumprida quando a propriedade rural atende simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I – aproveitamento racional e adequado;

II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. (BRASIL, 1988)

O referido dispositivo, aparentemente, não tem o que ser questionado. Porém, as definições dos §§ 1º<sup>22</sup>, 2º<sup>23</sup> e 3º<sup>24</sup> do artigo sexto do Estatuto da Terra que tratam especialmente da utilização das terras produtivas, apontam quais são de fato, os critérios que, qualificam uma terra que cumpre a função social, ratificando com isso, a coerência das leis brasileiras com o capitalismo colonial. Um olhar superficial a cerca dessa questão, não permite uma definição categórica de que a nossa terra está cumprindo ou não a sua função social.

Quando não há uma análise aprofundada sobre a questão em foco, surgem possibilidades para a interpretação de que o nosso conceito de produtividade não condiz com os dispositivos acima relacionados, ganhe sustentação. Portanto, é importante salientar que o nosso entendimento sobre produtividade está diretamente relacionado com os nossos ideais de identidade e liberdade. Isso se traduz também no fato de podermos acessar aos locais onde se encontram o caroá<sup>25</sup>, a palha de catolezeiro e a argila apropriada para o artesanato, para produção de tijolos e telhas. Traduz-se também no livre acesso aos umbuzeiros, tanto para a coleta dos frutos, como, para a realização de rituais religiosos, piqueniques e confraternizações. Além

---

<sup>22</sup> § 1º O grau de utilização da terra, para efeito do caput deste artigo, deverá ser igual ou superior a 80% (oitenta por cento), calculado pela relação percentual entre a área efetivamente utilizada e a área aproveitável total do imóvel.

<sup>23</sup> § 2º O grau de eficiência na exploração da terra deverá ser igual ou superior a 100% (cem por cento), e será obtido de acordo com a seguinte sistemática:

I - para os produtos vegetais, divide-se a quantidade colhida de cada produto pelos respectivos índices de rendimento estabelecidos pelo órgão competente do Poder Executivo, para cada Microrregião Homogênea;

II - para a exploração pecuária, divide-se o número total de Unidades Animais (UA) do rebanho, pelo índice de lotação estabelecido pelo órgão competente do Poder Executivo, para cada Microrregião Homogênea;

III - a soma dos resultados obtidos na forma dos incisos I e II deste artigo, dividida pela área efetivamente utilizada e multiplicada por 100 (cem), determina o grau de eficiência na exploração.

<sup>24</sup> § 3º Considera-se efetivamente utilizadas:

I - as áreas plantadas com produtos vegetais;

II - as áreas de pastagens nativas e plantadas, observado o índice de lotação por zona de pecuária, fixado pelo Poder Executivo;

III - as áreas de exploração extrativa vegetal ou florestal, observados os índices de rendimento estabelecidos pelo órgão competente do Poder Executivo, para cada Microrregião Homogênea, e a legislação ambiental;

IV - as áreas de exploração de florestas nativas, de acordo com plano de exploração e nas condições estabelecidas pelo órgão federal competente;

<sup>25</sup> O **caroá**. É um tipo de bromélia de poucas folhas, com flores vermelhas ou rosadas. Também conhecido como gravatá, gravá, caruá, croatá, caraguatá e Coroatá. Seu nome vem da palavra em tupi kara wã, que significa talo com espinho. É uma planta bastante resistente à seca. É típica das áreas de Caatinga. As folhas do caroá fornecem fibra para a confecção de barbantes, linhas de pesca, tecidos, cestos, esteiras e chapéus, além de outras peças artesanais e decorativas.

disso, os criadores de pequenos rebanhos são beneficiados pela vegetação nativa que alimenta seus animais.

A *memória permanente e coletiva* da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas confirma que, as funções atribuídas ao território e o sentido de territorialidade se assemelham desde o início da nossa história. As formas de utilizações da terra mencionadas acima continuam sendo as principais razões pelas quais resistimos tanto às invasões e cobramos incansavelmente que o Estado nos devolva o direito de poder acessar aos recursos naturais indispensáveis ao nosso jeito de viver e de ser quilombola.

Para ilustrar essa afirmação, tomamos como referência as atividades vivenciadas no I Encontro de Jovens Quilombolas de Conceição das Crioulas, realizado pela AQCC, nos dias 28, 29 e 30 de abril de 2006. As principais discussões do referido encontro foram norteados por cinco eixos temáticos. Entre esses havia o tema: Territorialidade e Meio Ambiente, que foi coordenado por João Alfredo de Souza, à época, subprefeito de Conceição das Crioulas, Aparecida Mendes, à época, coordenadora executiva da AQCC, e André Araripe, representando o CCLF.

A sala temática que discutiu o tema citado acima tinha como principal objetivo entender qual a definição da juventude participante do referido encontro sobre o tema em questão, e, a partir desse entendimento, analisar em que medida a legislação brasileira favorece ou se contrapõe às formas de relacionamento dos/as quilombolas de Conceição das Crioulas com a terra e com o território.

Os debates realizados na ocasião, bem como os desdobramentos relacionados às especificidades da nossa comunidade, tiveram como principal aporte a Convenção nº 169 da OIT, o decreto nº 4.887/03, bem como o artigo nº 68 do ADCT, buscando dialogar com a definição do território quilombola apresentada pela juventude, que, segundo esta:

[...] é todo espaço utilizado pelo povo quilombola para manifestar e cultivar sua culturalidade; rezas, artesanato, cultivo do feijão e do milho, a cacimba onde buscamos água, ou seja, é todo o território que percorremos em busca de meios de sobrevivência. É com posse desse sentimento que nós podemos ter força de vontade de preservar o nosso território, nosso meio ambiente. Se nos preocuparmos com ele, podemos ter menos lixo onde não deve, e mais espaço. *Jornal Crioulas – a voz da resistência, Ano 04, nº 10, p.4).*

Espaços de debates, de formação e de encaminhamentos como o apresentado acima, são algumas das estratégias em que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas vem investindo ao longo desses anos, com o intuito de nos qualificar cada vez mais para os diálogos e enfrentamentos junto ao Estado. Isso porque acreditamos que a nossa busca constante por conhecimentos, sobretudo, de dispositivos da legislação brasileira, favoráveis às especificidades dos povos e comunidades tradicionais, têm grande valia para o fortalecimento de nossas lutas.

**Figura 4:** Foto; outros espaços educativos do Quilombo.



**Fonte:** Arquivo da Escola Quilombola Professor José Mendes

**Figura 5** – Foto de lideranças quilombolas planejando o uso do território



**Fonte:** Arquivo da AQCC

**Figura 6** – A artesã Chiquinha processando a fibra do caroá



**Fonte:** Arquivo da AQCC

**Figura 7:** Exposição de produtos artesanais pela professora Lourdinha



**Fonte:** Arquivo da AQCC

**Figura 8** – Foto da coleção de bonecas (11 bonecas), feitas com a fibra do caroá<sup>26</sup>.



**Fonte:** Arquivo da AQCC

**Figura 9** –Foto de exposição de produtos artesanais de Conceição das Crioulas na FEART/PE



**Fonte:** Ytallo Barreto.

<sup>26</sup> As onze bonecas que compõem a coleção que contam a história de Conceição das Crioulas são: Mãe Magá, Lourdinha, Antônia, Madrinha Lourdes, Generosa, Ana Belo, Josefa Maria, Maria Emília(Dona Liosa), Chica Ferreira, Julia e Valdeci.

**Figura 10:** Crianças fazem trabalhos em grupos na escola



**Fonte:** Arquivo da AQCC

**Figura 11** – Foto de crianças quilombolas que ao brincar, vivem sua liberdade



**Fonte:** Arquivo da AQCC



**Figura 12** – Foto de apresentação cultural do grupo de jovens



**Fonte:** Josivan Rodrigues

**Figura 13** – Foto de lideranças reunidas (discussão do PPPTQ).



**Fonte:** Arquivo da AQCC

**Figura 14** – Foto de uma roda de trancelim



**Fonte:** Ricardo Moura

Comparando o conceito apresentado pela juventude crioula no I Encontro de Jovens Quilombolas de Conceição das Crioulas e articulando-o com as práticas e atividades do cotidiano da nossa comunidade, temos o entendimento de que as críticas relacionadas às formas de utilização das terras quilombolas de Conceição das Crioulas que já foram regularizadas pelo governo federal fazem parte do intenso conjunto de práticas e atitudes preconceituosas que a sociedade, habitualmente, destina às comunidades tradicionais.

A nosso ver, os comportamentos desrespeitosos diante de conquistas importantes para os quilombolas manifestam a intencionalidade de inferiorizar tudo o que diz respeito ao nosso povo, assumida pela burguesia brasileira. As formas como são conduzidas ações e serviços públicos são referências para essa afirmação.

Observando atentamente, podemos perceber o quanto é comum, nas instituições públicas (escolas, postos de saúde e bibliotecas), criadas para atender as populações quilombolas, serem desprovidas de equipamentos básicos para o seu funcionamento. Normalmente, a estas são destinados equipamentos já inservíveis às instituições que servem a elite. E, em muitos casos, são dispensadas funções cruciais para que os serviços prestados por esses estabelecimentos possam ser

considerados, minimamente aceitáveis. Na oferta do ensino público no meio rural, essa prática, se efetiva, quase que sem exceção. Principalmente, quando funciona em comunidades localizadas distantes dos centros urbanos.

Exemplificamos essa constatação usando as palavras de interlocutora Rute na roda de conversa “A”, que nos conta: a Escola Diocleciano Zacarias dos Santos foi construída no ano de 1994, mas, logo foi conduzida ao descaso. Por isso durante um longo período passou a funcionar numa casa particular em condições precárias. Continuando o assunto, Rute relata que, diante das mobilizações da comunidade pela reforma da Escola Diocleciano Zacarias dos Santos, pelas cobranças feitas pelo povo e depois da promessa de atendimento a essa reivindicação da comunidade ser adiada várias vezes, finalmente, no ano de 2009, a escola foi “reformada”.

Porém, segundo essa mesma Rute, apesar da reforma, continuou sendo uma escola desconfortável. Muito quente e sem as condições mínimas necessárias para o seu funcionamento. Não tinha banheiros, nem sanitários, as cadeiras escolares eram poucas, velhas e/ou quebradas.

Quanto ao fornecimento dos gêneros alimentícios para o preparo da merenda, se dava de forma bastante irregular. E para piorar a situação, a merendeira foi demitida, restando apenas a professora que passara a assumir também, o papel de cuidar da limpeza da sala de aula e do preparo da merenda. Mesmo assim, muitas famílias defendiam a existência daquela escola. Principalmente por ser perto de casa. O que possibilitava o acompanhamento dos filhos/filhas. O que a comunidade não aceitava eram as condições que aquela que era o único “bem público” existente na comunidade (a Escola Diocleciano Zacarias dos Santos) se encontrava.

O fato de a escola ser fechada, contrariando a vontade da comunidade, nos leva a entender que, para os gestores, criar as condições para que uma escola situada no meio rural, quando essa atende exclusivamente pessoas negras/pobres, funcione dignamente, se caracteriza como gasto e não como investimento. Portanto, ao invés de atender as reivindicações da comunidade, os gestores públicos “solucionam” o problema fechando-a.

Os esforços dos gestores públicos para silenciar a voz da comunidade são evidenciados nos encaminhamentos, semelhantes aos que foram dados pela secretaria de educação do município de Salgueiro-PE, conforme relatos de lideranças presentes na roda de conversas “A”.

A conversação alternada entre Bráulio, Rute, Priscila, Zelito, Matilde, Jordani, Eurides e Gisele ao analisarem o processo de fechamento da escola da comunidade contextualizou e descreveu como tudo aconteceu.

“Devido à precariedade da escola, algumas famílias começaram a colocar seus filhos para estudarem em outras escolas (Escola Municipal Quilombola José Nêu de Carvalho<sup>27</sup>, localizada na Vila Conceição das Crioulas e Antônio Pedro dos Santos<sup>28</sup>, localizada no Massapê). Para fechar a Escola Diocleciano Zacarias dos Santos, a secretária de educação do município de Salgueiro, à época, foi à comunidade com um documento elaborado para que as famílias assinassem que a referida escola só funcionaria naquele ano de 2013. Naquela ocasião, anunciou que independentemente das famílias assinarem ou não a escola seria fechada. O conjunto de lideranças acima mencionado contou que, mesmo antes dessa visita, algumas famílias que iam à secretaria municipal questionar as condições de abandono em que se encontrava a escola ou pedirem alguma declaração de cursando de seus filhos/as, eram informadas de que já se tratava de uma escola fechada apesar da existência de alunos nela matriculados.

Segundo relatos dos/as participantes da Roda de Conversas “A”, na ocasião da visita da secretária de educação à comunidade para anunciar o fechamento da escola Deocleciano Zacarias dos Santos, o diálogo com a comunidade foi introduzido através do seguinte questionamento feito pela autoridade acima mencionada: Quem nessa sala sabe ler? Como a maioria das pessoas presentes era analfabeta, ela passou a ignorar tudo o que elas falavam.

A forma como foi feito o fechamento da escola do Assentamento José Luiz de Barros, demonstra que a naturalização no que se refere à negação de direitos, torna usual, a sociedade estranhar quando as comunidades desfavorecidas reivindicam o acesso a direitos básicos como educação, saúde, terra, moradias dignas, bem como o acesso às tecnologias modernas. Contraditoriamente, estranhamento algum é causado pelo fato de essas comunidades não terem acessos aos serviços e políticas

---

<sup>27</sup> José Nêu de Carvalho. Fazendeiro branco, muito temido na comunidade. A homenagem recebida através do nome de uma das escolas do território foi concedida por uma de suas noras (branca) que foi professora na comunidade por muito tempo, sem consultar a comunidade.

<sup>28</sup> Antonio Pedro dos Santos. Um mestre natural da comunidade de Conceição das Crioulas, que assim como outros que existiram na comunidade, aprenderam a ler sem frequentar escolas, mas que se tornou referência como professor alfabetizador. Por isso foi homenageado através do nome de uma escola do território.

públicas conforme regem as leis do nosso país. Atitudes semelhantes a essas comprovam que os descasos vividos pelas populações tradicionais contribuem para que essas continuem rotuladas como miseráveis, desinformadas, atrasadas e incivis.

Vale salientar que as expectativas de mudanças positivas nas realidades dessas comunidades não são as mais otimistas. Uma vez que, predomina uma superficialidade no que se refere ao enfrentamento das desigualdades sociais. Por isso, as políticas criadas para promover o desenvolvimento dos povos e comunidades tradicionais são modeladas de forma que, na maioria das vezes, o acesso a essas é impedido pela burocracia ou são impostas políticas genéricas às comunidades sem considerar suas especificidades.

Como contraponto a séculos de inversão da história e de negação de direitos, destaca-se a luta contemporânea dos quilombolas. Esses, por sua vez, com o objetivo de tirar da invisibilidade suas culturas, suas lutas, suas formas de organizações sociais e suas ancestralidades, pautaram questões relevantes, do ponto de vista conceitual e, pleitearam também, mudanças nas estruturas legais. Como exemplo, pode-se observar a superação da vigência da Lei de nº 601, de 18 de setembro de 1850, que dispõe sobre as terras devolutas do Império. Destacadamente, o seu artigo 1º que dispõe: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. Essa condição por si só já eliminaria as possibilidades de o povo negro ter acesso à terra. Isso porque, o histórico do período do declínio do tráfico negreiro, expandido para o pós-abolição revela que, as referidas estruturas mantinham intactos os princípios legais do colonialismo e do imperialismo. Isto é, o acesso e o uso da terra, como exclusividade da classe burguesa, tinha fundamentação legal.

As mobilizações do movimento quilombola junto ao movimento negro urbano foram os principais fatores para que as resistências históricas dos quilombos começassem a ser percebidas numa perspectiva de ruptura com o regime escravocrata. Tal concepção, ganha mais força com a Constituição de 1988, nos artigos nº 215 e nº 216, bem com o Artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Este último, ao dispor que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, introduz no cenário político possibilidades “reais” de que uma das principais dívidas do

Estado para com a população do campo-negra- quilombola seja, finalmente, “sanada”.

Contudo, os dispositivos acima mencionados, e outros mais, criados para condicionar a implementação destes, tencionam a sociedade. De um lado se posicionam os que consideram legítimas as reivindicações dos/as quilombolas. Do outro lado, os que veem os quilombos como ameaças, reagem violentamente.

Segundo Cardoso:

[...] nesse percurso de amadurecimento das demandas socioterritoriais, empresas de capital nacional e internacional, fazendeiros e agroindústrias tentaram invalidar a existência desses grupos como sujeitos de direito. Para tanto, usaram de matérias televisivas, revistas de circulação nacional, livros e debates acadêmicos com a finalidade de divulgarem uma imagem das comunidades como simples invenção dos movimentos negros, das ONG's e de intelectuais. [...].(CARDOSO, 2008, p. 2-3)

As agitações da classe política conservadora, referentes ao artigo nº 68 do ADCT e as articulações contrárias ao decreto nº 4.887/03, levou o movimento quilombola ao entendimento de que a aprovação do artigo citado acima só foi possível, porque no imaginário da sociedade e inclusive dos legisladores havia um número insignificante de comunidades quilombolas e que consoantes a esse número de comunidades seriam os seus habitantes.

No entanto, a visibilidade dada pelo movimento quilombola aos povos e comunidades e bem como, a inserção de suas pautas de reivindicações nos espaço de debates e de decisões políticas, despertou o sentimento de perda e a fúria de todos/as que sempre mantiveram sob o seu domínio as riquezas existentes em nosso país. Principalmente, as grandes extensões de terras, enquanto a grande maioria da população brasileira, não tem onde morar e nem onde produzir o sustento para suas famílias.

## 1.6 MOVIMENTO QUILOMBOLA: DO LOCAL AO NACIONAL

Estimulado pelas conquistas históricas, sobretudo, no que se refere às bases legais, o movimento quilombola supera os limites da regionalização e se apresenta no cenário nacional. A força mobilizadora do movimento consegue alterar pautas de ações/políticas públicas, e colocar em debates, questões secularmente silenciadas. Essa mobilização se fortalece com a realização do I Encontro Nacional de Comunidades Rurais Quilombolas e com a Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o

Racismo, Pela Cidadania e a Vida em 1995. Esses dois eventos fizeram parte das homenagens aos trezentos anos da imortalidade de Zumbi<sup>29</sup>. Ambos foram realizados em novembro de 1995 em Brasília/DF. A abrangência atingida pelo movimento quilombola incitou suas lideranças para a criação de um mecanismo de organização que representasse a população quilombola em todo o Brasil. Foi esse contexto que propiciou a constituição da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que se consolidou no dia 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa/BA, numa reunião avaliativa do I Encontro Nacional dos Quilombolas.

Devido à expressiva participação de lideranças de Conceição das Crioulas nas articulações das comunidades quilombolas em todo o país, a nossa comunidade passou a ser referência de organização e luta o que resultou em inspiração e encorajamento de muitas comunidades. Conjugado ao movimento pelo reconhecimento e conseqüentemente por conquistas e garantia de direitos historicamente não reconhecidos, ganha destaque a luta por uma educação escolar que fosse articulada com a vida da comunidade. E, nesse processo de (re)construção e (re)conceituação das práticas de ensino nas nossas escolas, chegamos ao entendimento que estávamos praticando, o que teoricamente, é chamado de “Educação Específica, Diferenciada e Intercultural”.

Nessa perspectiva, e, contrariando o poder regional, a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas inaugura uma proposta de educação, que em pouco tempo passa a ser destaque na região. Esse reconhecimento se deu, segundo Silva:

“pelo processo de construção do projeto, envolvendo a comunidade desde a elaboração da proposta, definição de perfis de professores e professoras, o que seria considerado materiais pedagógicos, incluindo os materiais produzidos pela própria comunidade, a relação com o território e com suas lutas”. (Givânia Maria da Silva - em entrevista concedida em 27.01.2017).

O aperfeiçoamento organizacional da comunidade de Conceição das Crioulas contribuiu para que outras comunidades tradicionais despertassem para o engajamento na luta por uma sociedade mais justa. Para tanto, temas antes silenciados, passam a ser divulgados, discutidos e questionados e as agendas dos

---

<sup>29</sup> A Marcha dos 300 (trezentos) de Zumbi dos Palmares não foi visto como um aniversário de morte e sim, um momento para celebrar a imortalidade pelo o que significa Zumbi e o Quilombo dos Palmares para a organização e luta das comunidades quilombolas.

diversos segmentos da sociedade começam a ser, significativamente alteradas. As mobilizações das comunidades tradicionais ganham visibilidade no cenário nacional e internacional.

É importante ressaltar que, a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, enquanto protagonista do movimento quilombola, desempenha papéis importantes na CONAQ. Essa atuação deve-se à intensa participação de suas lideranças, através das instituições representativas do nosso povo, condições essas, bastante favoráveis ao fortalecimento do poder de articulação entre os movimentos sociais, fazendo nossas bandeiras de lutas ultrapassarem as fronteiras do nosso país.

A mobilização quilombola influenciou também no campo epistemológico. A conjuntura do momento provocou acadêmicos adeptos à causa quilombola não somente a reaprender a história do Brasil, mas também, a (re)ensiná-la. As descobertas feitas por esses estudiosos e pelos movimentos sociais, são instrumentos para a desconstrução de muitos dos conceitos que limitam os quilombos a ideia de um passado, obrigatoriamente, vinculado à escravatura. No entanto, muitos estereótipos construídos concernentes aos quilombos, ainda são reproduzidos nos mais diversos espaços sociais. Vale ressaltar, que a reprodução desses, sempre teve a seu favor a “eficácia” do capitalismo, da mídia, dos livros didáticos, entre outros.

Apesar de esforços do movimento quilombola, somados a apoios da sociedade civil organizada e de intelectuais, grande parte da população brasileira ainda legitima a ideia de quilombo como uma realidade estática. No imaginário de muitas pessoas, os quilombos são sinônimos de isolamentos: são agrupamentos de pessoas hostis, todos são originários de fugas de cativos, são formados por pessoas despolitizadas e sem nenhum contato com o mundo moderno. E isso faz com que, muitas pessoas (físicas e jurídicas) continuem buscando a autenticidade das comunidades quilombolas a partir da existência de vestígios da escravidão como correntes, troncos, pilões, gente usando vestes de algodão cru, andando descalços, morando em taperas. O preconceito preestabelecido acerca dos quilombos é essencial para a manutenção da colonialidade defendida pelos que lutam para impedir que a regularização fundiária nas comunidades quilombolas aconteça. Cardoso (2008) afirma que:



[...] grupos advogam uma dicotomia absoluta entre fazenda e quilombo, porquanto, consideram que este esteve sempre localizado em lugares remotos e de mata, distante da 'civilização' e, portanto, do mundo regido pelas grandes plantações (ALMEIDA, 2005, p. 6). Desconsidera-se, assim, um processo de construção histórica e a luta de tais grupos por direitos sociais, mesmo que se tenham construído de outras formas que não a imaginada por alguns agentes que possuem o monopólio do poder. (CARDOSO, 2008, p. 3)

A partir das mobilizações quilombolas, mais precisamente nos anos 70 e 80, novos conceitos foram construídos e introjetados no mundo acadêmico. Muitos desses, apesar de, aparentemente serem inovadores, mantiveram a essência consolidada nas bases coloniais. Todavia, vale salientar que, no processo de formulação de conceitos voltados para a desconstrução de estereótipos e resquícios criados e difundidos pelo eurocentrismo, alguns autores/as realmente, são fidedignos ao que são de fato, os quilombos.

Para reafirmar o que entendemos como distanciamento entre os conceitos de quilombos ora difundidos e o que estes são de fato, apresentamos a seguinte definição de Lopes (apud SOUZA, 2008, p.28):

“Quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos (...) Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa” (Lopes, 2006: 27-28). No Brasil, o termo "quilombo" passou a significar comunidades e agrupamentos autônomos de negros e negras escravizados fugitivos.

A definição apresentada acima, apesar da inserção de elementos considerados inovadores, quanto ao que historicamente foi entendido com características comuns dos quilombos, mantém a centralidade do conceito de quilombo homogêneo. Conceito esse que destoa totalmente da realidade de muitas comunidades quilombolas existentes no Brasil.

Para Silva (2012):

[...] 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/espço, 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. (SILVA, 2012, p.46-47)

Essa, portanto, é uma definição condizente com a realidade quilombola. Mas isso não significa dizer que os quilombos sejam singulares. Cada comunidade vive essas características de formas específicas. Além do mais, não podemos desconsiderar que haja riscos de que essa realidade pereça. Uma vez que, a

organização, a autogestão, os costumes, as tradições desses povos, vêm sendo forçadamente alterado, principalmente por intervenções e políticas de governos.

A pesquisa realizada na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas apresenta fatos e dados relacionados à efetivação da política de nucleação escolar, com potenciais devastadores para a vida da sociedade crioula. Baseando-se no resultado dessa pesquisa, podemos perceber que a desterritorialização dos processos educativos repercute em diferentes fatores específicos e estruturantes dos núcleos comunitários que compõem a comunidade em foco. Entre as circunstâncias que foram as mais apontadas pelas famílias destaca-se que ela (a) limita o tempo de convivência familiar, (b) provoca o desconhecimento da cultura local, (c) desprestigia os saberes próprios das comunidades, (d) impede a criação de vínculos com o território, (e) impossibilita a participação nos eventos realizados na comunidade, prejudica o desempenho escolar dos/as estudantes, aumenta os riscos de acidente.

O que presenciamos cotidianamente nas nossas escolas e ouvimos durante as nossas investigações, demonstram o quanto a nucleação escolar é mais uma forma perversa de infringir direitos, especialmente, das pessoas mais pobres, tirando destas, também a dignidade. Diante da complexidade própria do procedimento em questão, precisamos formular estratégias políticas que possam acionar instrumentos legais preexistentes, bem como constituir outros, com o intuito de impedir a continuidade dessa violência disfarçada de política pública. Para tanto a sociedade civil organizada precisa ser informada, instrumentalizada e provocada a, de maneira articulada, inserir nos debates e nas manifestações populares, o que de fato, significa o fechamento das escolas quilombolas e do campo de modo geral.

## CAPÍTULO 2: POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO: UM IMPASSE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber o que ainda não sabem, de saber melhor o que já sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (Freire, 2000, p.20)

A definição de Paulo Freire na citação acima nos leva a acreditar que a educação, no seu verdadeiro sentido, é um instrumento capaz de contrariar os interesses dos diversos segmentos da sociedade que lutam pela permanência das bases da colonialidade.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que, para impedir que haja interrupção no modelo colonial, antecipar-se a quaisquer formas de transgressões por parte das comunidades, continuam sendo estratégias utilizadas pelos dominadores. Sendo assim, garantir as condições para que a educação propicie liberdade e inclusão às populações que ao longo da história foram mantidas na exclusão, não faz parte do projeto de sociedade idealizado e implementado pelos colonizadores.

Tendo como base o modelo eurocêntrico, a educação escolar imposta às nossas escolas, durante anos a fio, impõe contundentes investimentos para sustentar a afirmação de que a eliminação das expressões culturais não credenciadas enquanto ocidentais é necessária à promoção do desenvolvimento de qualquer sociedade.

Nesse sentido, o fechamento das escolas do campo e quilombolas une-se aos esforços que há séculos a classe dominante, obstinadamente, destina a este fim. Isso porque ao extinguir a escola de uma determinada comunidade as crianças desta, forçadamente, passam a viver afastadas de suas famílias. Com a saída das crianças do seio familiar acontece o desligamento destas com a cultura local, ao tempo em que favorece as condições para que, inconscientemente, conhecimentos, valores e costumes específicos de cada comunidade sejam esquecidos ou não aprendidos. Nessas circunstâncias, passa a prevalecer a hegemonia da cultura

ocidental, considerando, que esta é predominante nos espaços escolares e nas práticas de ensino.

Segundo Freire:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar, hipóteses de ação, de programar e não de apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as habilidades não se constituem entregues em si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com quem dialeticamente se relacionam. (FREIRE, 2000, p.28)

A desterritorialização dos processos educativos é mais uma forma de negar direitos às crianças, conforme o grande mestre Paulo Freire (2000) na citação acima. É também uma maneira, de condicioná-las à mecanização do “conhecimento”.

O contexto estabelecido pelo fechamento das escolas, no que se refere às experiências educativas, torna as expectativas para a formação de seres humanos capazes de serem e de criarem projetos para a construção de um mundo melhor pouco provável. Levando em consideração a conjuntura que envolve o processo de nucleação escolar, podemos perceber que este dispõe de condições apropriadas para a continuidade do modelo de educação criado para dar sustentação aos fundamentos da colonialidade.

Embora vivendo um momento de profundas contestações, é válido considerar que a interrupção do modelo colonial é possível. E que, no contexto educacional, essa possibilidade pode ser efetivada por meio de propostas e práticas de ensino que contemplem a parte da sociedade que, historicamente, sofre consequências desastrosas influenciadas por projetos de educação escolar jamais pensados para atender à população negra/pobre. Menos ainda para o povo quilombola que vive no meio rural. Portanto, no processo de descolonização dos sistemas educacionais existentes no nosso município é importante considerar questões apontadas por Walsh (2009) como necessárias à implementação de uma educação descolonizante.

Nessa perspectiva, Walsh defende uma educação que:

[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p.13).

As formas como têm sido conduzidas as manifestações do povo relacionadas ao fechamento de escolas nos fazem pensar que mesmo se tratando de uma política com alto índice de rejeição, os gestores públicos estão dispostos a seguir adiante com o seu propósito. Podemos citar como exemplo o que aconteceu com as escolas de bairros periféricos de São Paulo no ano de 2016. Ocorre que, apesar da luta da população, que por sinal a mídia pouco divulgou, impedindo, portanto, a sociedade de acompanhar os desfechos dessa polêmica, o que se sabe é que o processo de extinção de escolas continua ininterrupto.

Diante desses fatos sabemos que os procedimentos são parecidos, mas as razões e as consequências, certamente, são outras. O que, a nosso ver, se apresenta de forma semelhante é a prepotência dos gestores em consolidar uma política destinada a determinados públicos contra a vontade destes. Bem como o fato de que, na efetivação desses procedimentos, os executores não deixam espaço para a possibilidade de redirecionamentos, caso os resultados destes não façam cessar as insatisfações das populações envolvidas.

A determinação para nuclear as escolas no município de Salgueiro-PE baseou-se nos argumentos de que as escolas dos núcleos comunitários precisariam sair do “isolamento”, que as professoras não desenvolviam um bom trabalho devido ao fato de estarem desarticuladas das demais escolas e que as secretarias não dispunham de estruturas para acompanhamentos sistemáticos, o que levaria as escolas a não seguirem as Diretrizes Nacionais da Educação, sobretudo, facultaria o descumprimento da lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Além destes argumentos, a ênfase maior para a nucleação se deu sob a ênfase na necessidade de o município precisar melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A medição deste é feita, com base nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aferidos pela Provinha Brasil (avaliação censitária) e pela a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é uma avaliação amostral. As argumentações para nuclear as nossas escolas, deram ênfase também, à melhoria dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), entre outros números obtidos através de instrumentos de avaliações, sejam estes, externos ou internos.

Vale salientar que os resultados mais acentuados destas avaliações têm sido o acirramento de competições entre os entes da federação (estados e municípios) e,

conseqüentemente, o aumento da exclusão e do preconceito entre as regiões do nosso país, bem como, a manutenção da hierarquia que reforça uma dicotomia histórica entre centros urbanos e periferias; cidade e campo; ricos e pobres; brancos e negros.

Além dessas constatações, identificamos outro agravante: o fato de não haver nenhuma forma de acompanhamento e/ou estudos com o intuito de avaliar os resultados do referido processo para além do que pode ser representado por números dispostos em gráficos, nem em curto, nem em longo prazo. Isso significa dizer que a vida das comunidades que se constituíram há décadas ou há séculos, como é caso de Conceição das Crioulas, não importa.

## 2.1 NUCLEAÇÃO ESCOLAR COMO UM PRINCÍPIO DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS

A pesquisa que realizamos no quilombo de Conceição das Crioulas confirma que a nucleação escolar transformou subitamente os modos de vida das comunidades que tiveram suas escolas extintas. Entre outros, foi apontado como fator dessas transformações, a distância entre as famílias e a escola haja vista a maior parte tempo dos/as estudantes ser ocupada com o percurso, não sobrando espaços para que haja a apropriação dos conhecimentos. Conforme argumenta o interlocutor Bráulio, na roda de conversas "A", "não tem nenhuma condição das crianças ainda irem à roça fazerem alguma coisa. [...] as crianças chegam de uma e meia, p'ras duas e meia da tarde. E que, para ir até a roça é mais dois ou três quilômetros. Não tem condição".

A interlocutora Gisele, na roda de conversas "A", acrescenta que "há muita preocupação ficar longe dos filhos. Quando chega a hora de iniciar os preparativos para a saída das crianças para a escola, começam também as preocupações". Quando elas saem de casa, os pais não sabem como estão". Sobre quando estão casa, Gisele diz "a gente manobra. Mas, quando sai de casa, a gente não sabe o que estão aprontando por fora". De todas as formas ela afirma que se preocupa.

As afirmações dessas duas lideranças explicitam suas preocupações com a continuidade dos saberes e valores existentes na comunidade. As questões apresentadas nas expressões dessas lideranças foram reafirmadas nas falas de todas as pessoas presentes naquele espaço. A partir desse momento, as conversas que fluíram foram sequenciadas por pontos comuns entre o que elas disseram.

Continuando a sua análise a interlocutora Gisele diz que “a gente nunca sabe a hora e como vão chegar”. Se vão chegar na hora certa ou não; se vão chegar bem ou; se vão chegar doente; se tudo vai correr bem, se não vai precisar ser chamada urgente na escola por causa de acidente ou de adoença [...]”. Ela diz: “vivo o tempo todo com essa agonia”.

Nas comunidades tradicionais, o fato de as crianças acompanharem pais/mães nas atividades diárias como semear, coletar os frutos, regar canteiros, cuidar dos animais, pegar água nas fontes, lavar de roupas, etc. não se caracteriza como a prática do trabalho infantil. São essas experiências que resultam em aprendizagens que a escola teria a função de aprimorar, ampliar, para que as soluções para os desafios que surgem no meio rural pudessem ser superadas com mais praticidade e de formas não agressivas ao meio ambiente. Porém, o urbanocentrismo do currículo escolar impede que a educação formal supere essa fragilidade.

Nesse sentido, a interlocutora Elisa, na roda de conversas “B”, diz que “por causa das distâncias e das dificuldades que os estudantes enfrentam para frequentar a escola, as novas gerações já não têm mais interesses pelas coisas da comunidade. Se referem aos afazeres diários das famílias como coisas do passado. Só que onde vivem, essas “coisas”, ainda são necessárias”. Então ela pergunta “como vai ser o futuro dessa comunidade, se o que a gente faz é visto como sendo do passado? Se, por outro lado, o que a escola ensina, os estudantes não têm tempo e nem incentivo para praticar”?

Essa preocupação também é expressa na fala da interlocutora Raquel, na roda de conversas “B”, quando ela comenta sobre a participação nos eventos da comunidade. Ela diz que hoje em dia, crianças, adolescentes e jovens não participam das atividades realizadas pelas comunidades.

De acordo com o depoimento de Raquel, o problema é que quando alguma atividade acontece no meio da semana, os públicos citados acima não têm como participar porque o tempo está todo comprometido com a escola. E quando as atividades acontecem nos finais de semana, também não participam porque estão cansados. Segundo ela, na maioria das vezes, preferem ficar em casa, descansando.

O que essas duas lideranças nos dizem demonstra que as interferências causadas pela distância entre a escola e a comunidade não se restringe apenas ao

aspecto físico. São, portanto, ampliadas para questões organizacionais, identitárias, culturais e econômicas.

Rute aponta uma situação que é bastante comum na comunidade. Ela conta que no ano anterior (2015), para que a sua filha de quatro anos de idade pudesse estudar, teve que praticamente morar na casa da sua mãe. Isso para que ficasse mais perto da escola. Essa prática na comunidade acontece, principalmente, com as crianças menores que são obrigadas a acordarem muito cedo, às vezes, enfrentando muito frio, pois algumas famílias preferem que essas crianças fiquem, durante a semana, em casas de parentes próximos (avós, tios/as, padrinhos/madrinhas). Essa é uma das formas encontradas para “amenizar” o sofrimento das crianças e também dos pais e das mães por “terem” que submeter seus/suas filhos/filhas a esses tipos de tormentos. Rute diz ainda que os prejuízos causados pela distância da escola vão aumentar e que as dificuldades vão piorar a qualidade de vida da comunidade.

Em se tratando de qualidade de vida, entre outras, questões relacionadas aos hábitos alimentares também foram destaque nas Rodas de Conversas. No que se refere a esse assunto, a ênfase maior foi dada ao horário que essas crianças saem para a escola. Em todos os relatos, o fator tempo, apareceu com uma das principais razões que aumenta as dificuldades para que as crianças consumam alimentos mais saudáveis. Nessas circunstâncias, a praticidade dos biscoitos e de pipocas industrializadas substituem o cuscuz, a tapioca e outros alimentos típicos da região. Há também relatos de que muitas crianças não se adaptam à alimentação da escola e que, por causa disso, chegam a desmaiar por causa da má ou pela falta de alimentação.

Entendemos que o sentimento de pertencimento a uma comunidade se inicia e progride, principalmente, pela vivência e convivência. Assim sendo, utilizar métodos que impedem a manutenção de vínculos entre a geração adulta, a geração jovem e destas com as futuras gerações é, também, uma forma de colocar histórias de vida, experiências, saberes e costumes na invisibilidade e, conseqüentemente, fragilizar processos históricos de organização socioterritorial de um povo, podendo conduzi-los ao desaparecimento.

O desligamento entre os gestores e as comunidades que tiveram suas escolas fechadas demonstra que, para o poder público, o problema da má qualidade do ensino foi resolvido. Porém, o que ouvimos nas comunidades, revela que há



muito para ser feito, para que de fato, tenhamos uma educação de qualidade. É o que revela o depoimento de Rute:

[...] tudo é prejuízo. Não só para o Assentamento José Luiz. É prejuízo para as famílias. Não tem mais infância. Não tem mais escola perto. Só tem escola longe. Mas que todas as dificuldades se devem aos políticos. Mas que esse é um ano de política... E é importante que todos vejam o poder que o voto tem. [...] porque os políticos nunca vêm na comunidade, pra sentar, pra ouvir as pessoas pra analisar se tá certo, pra saber se vai ficar melhor ou piorar, eu não vejo essas pessoas com o pensamento de melhorar. Melhorar pra mim, não é está em cima de um carro, novo ou velho [...].”

Reafirmando essa análise, o interlocutor Cristóvão na roda de conversa “A” menciona outras questões que expressam os descontentamentos das comunidades, referindo-se ao fechamento das escolas. Cristóvão fala que:

[...] o fechamento da escola foi através da política, que quem criou essa política foi pensando que ia fazer a comunidade se desenvolver. Mas, pelo contrário, a comunidade está diminuindo. Fecharam a escola que a comunidade tinha, certamente pensando que o povo daquela região ia diminuir. Mas está é aumentando [...]. O fechamento da escola trouxe mais dificuldade e quebra-cabeça para os/as estudante que vão para escola e também para os/as pai/mãe que fica na comunidade. [...]. O transporte escolar, por um lado, foi bom. Porque deu emprego a alguns. Mas, por outro lado causa muito sofrimento para a grande maioria das pessoas.

Importa dizer que desde que fomos informados do fechamento de sete escolas, das dez que na ocasião existiam no território, nos posicionamos contra ao referido procedimento. A nossa preocupação baseava-se, principalmente, no entendimento de que fechar as escolas alteraria significativamente nossas formas de vida e resultaria em fortes interferências no processo de educação quilombola.

Compreendíamos que, com a nucleação das escolas, as crianças, jovens e adolescentes dos núcleos mais distantes, seriam obrigadas a passar a maior parte do seu tempo, afastadas de suas famílias e do seu lugar de origem. E para as crianças que iniciariam a tal rotina desde os quatro anos de idade, certamente, as influências seriam bem maiores.

Neste caso, não é necessário ser especialista no assunto para perceber que, devido à pouca idade, estas ainda não teriam oportunidades de conhecer bem a si mesmas e nem características culturais que lhes identificariam como pertencentes a um grupo étnico específico. Assim como, não é difícil entender que a identidade cultural ocorre num processo em que o contexto social é determinante. Como afirma Maria Lúcia Montes (1996):

Ninguém leva todos os elementos que definem o seu cotidiano e sua experiência de vida, seu sentido de pertencimento, seus laços e seus sinais de identificação como membro de um grupo ou uma determinada sociedade. É impossível fazer a mala, botar tudo isso nas costas e levar embora; [...]. O que se leva são aqueles elementos que, na bagagem cultural, no estoque de vivências, prática, costumes e valores partilham em comum, podem ser re-significados no novo contexto, sendo aí escolhidos e rearranjados em função de um sistema de contraste sem o qual não é possível entender a identidade. [...] Pois ela tem uma base cultural absolutamente irreduzível. Entretanto, não se pode pensá-la sem contexto e sem história (MONTES, 1996, p.60).

Em consonância com esta concepção exposta por Maria Lúcia, nós (povo de Conceição das Crioulas) a partir do momento em que nos lançamos ao desafio de reconstruir a nossa história, centramos grandes esforços na revitalização de laços e sinais que nos identificam, na valorização dos saberes ancestrais, ao tempo em que buscamos a apropriação de outros conhecimentos com o intuito de ampliar nossas percepções acerca das estruturas sociais do Brasil e do mundo. Esse propósito também está relacionado com nossos embates políticos e ideológicos, frente aos poderes públicos e à sociedade em geral. Nos embates podemos perceber que argumentamos e reagimos melhor sobre algo quando somos bem informados sobre o mesmo. Percebemos também que nessas situações o poder argumentativo é preponderante.

Conforme afirma, Araújo:

[...] toda ação política é desenvolvida em vetores horizontais e verticais (gerados por uma ordem global hegemônica que provoca desordem nos planos locais). A dimensão primeira que nos interessa, configura-se no entendimento dos lugares (localidades): “os lugares também se podem fortalecer horizontalmente, reconstituindo, a partir das ações localmente constituídas, uma base de vida que amplie a coesão da sociedade civil, a serviço do interesse coletivo.” (ARAÚJO, 2008, p.95)

Considerando as circunstâncias estabelecidas pela nucleação escolar, o contraste que a educação formal impõe a essas comunidades se dá numa relação de poder desigual. Para ilustrar essa disparidade, uso como referência dados obtidos em estudos feitos nas comunidades quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, situada no município de Itapecurumirim, no Maranhão, de Mato do Tição, em Jaboticatubas, em Minas Gerais, e de Aguapé, no município de Osório, no Rio Grande do Sul, pela doutora Glória Moura (2005). Com base no material recolhido nessas comunidades, ela afirma que:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, [...].(MOURA, 2005, p. 71-72).

A análise feita pela professora Glória Moura, acerca da imposição da educação formal sobre as aprendizagens que acontecem no cotidiano das comunidades quilombolas, estudadas por ela, converge com a análise feita pelas famílias quilombolas de Conceição das Crioulas envolvidas no processo de nucleação escolar. Ela serve também como referência para a educação escolar quilombola, vivenciada pela comunidade de Conceição das Crioulas, visto que as nossas mobilizações por uma educação que respeite e contemple as vivências do nosso povo são consequências de percepções relativas ao distanciamento e às contradições entre a educação formal e a vida da comunidade.

Reiteramos que foram essas percepções que motivaram a nossa reação às contrariedades da educação escolar ao nosso jeito de viver e ser quilombola, permitindo assim que pudéssemos iniciar o processo de reafirmação e ressignificação dos espaços ocupados pela educação formal. Nessa trajetória, são registradas pendências da educação formal e destinados esforços para corrigi-las. Almejando esse fim, várias estratégias são criadas e colocadas na prática. A começar pela profissão de professor/a, historicamente desprestigiada pelo poder público, não apenas pelos baixos salários, mas também, pela desvalorização profissional e pela pouca importância dada a tudo que envolve a educação escolar. No nosso projeto, ser professor ou professora, significa assumir papéis importantes na comunidade. A valorização desses/as profissionais se dá em função dos princípios da educação escolar quilombola definidos pela comunidade.

Voltamos a nossa atenção também para os ambientes educativos próprios do nosso povo. Os espaços antes, utilizados para reprimir as nossas lutas e negar a nossa história, foram transformados em lugares de trocas de saberes, de articulação e organização comunitária, onde as demandas e inquietações das populações

passaram a ganhar impulsos e chegar às autoridades. Aquilo que os governantes pensaram ser um eterno instrumento de alienação foi transformado pelo povo em instrumento de lutas.

Quando as insurgências populares despertadas pelas mudanças ocorridas na educação começaram a perturbar o grupo que sempre decidiu os destinos da comunidade, acirraram-se mais ainda os embates políticos entre dominadores e dominados.

Outro passo importante na nossa caminhada foi quando grande parte da população de Conceição das Crioulas passou a votar declaradamente em candidatos de oposição aos subordinadores, lançar candidatos/as da própria comunidade, chegando a eleger uma mulher, negra e quilombola<sup>30</sup>, vereadora por dois mandatos consecutivos. Entendemos estas como ações que se somaram aos motivos que *justificaram* o fechamento das escolas dos núcleos comunitários.

É incompreensível a urgência que se tem para fechar as escolas. Mais incompreensível ainda é a forma como a nucleação escolar tem sido imposta nas comunidades. Pensar sobre isso nos leva ao entendimento de que uma comunidade organizada representa ameaças às estruturas dominantes. Tendo como referência a forma como esse processo aconteceu no Quilombo de Conceição das Crioulas, evidencia-se que esse entendimento não é infundado.

A nucleação escolar atingiu as três comunidades quilombolas existentes no município de Salgueiro-PE. É necessário considerar que essas comunidades, ao serem informadas do fechamento de suas escolas, reagiram contra e propuseram como solução investimentos para a melhoria das escolas, como reformas, ampliações, aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos de qualidade, valorização e formações para professores/as, entre outros. Porém, essas propostas, em nenhuma das negociações do poder público com o povo, chegaram a ser cogitadas como possibilidades.

---

<sup>30</sup> Em 1996, a comunidade de Conceição das Crioulas, decidiu construir mais um espaço de luta. Desta vez por meio de uma vaga no do legislativo. Foi aí que discutiu e indicou a professora Givânia Maria da Silva para disputar uma vaga na Câmara de Vereadores pelo Partido dos Trabalhadores/PT. Nesse ano a mesma chegou a ser anunciada como eleita, mas logo após o encerramento da apuração dos votos, inexplicavelmente, o resultado foi modificado e a vaga foi ocupada por um representante do então Partido da Frente Liberal/PFL. Em 2000, Givânia novamente disputou a eleição para o legislativo e teve a 2ª maior votação do município de Salgueiro. Em 2004 foi reeleita. Esse foi um espaço que contribuiu significativamente com a luta do território, principalmente nas áreas de educação e saúde, bem como no fortalecimento do movimento quilombola em nível nacional.

O fechamento das escolas dos quilombos Contendas e Santana, ambos pertencentes ao município de Salgueiro, fez o público estudantil pertencente a essas duas comunidades tornar-se *presente/visíveis/invisíveis*. Consta-se que, ao terem suas escolas fechadas, os/as estudantes das comunidades mencionadas, foram conduzidas para as escolas das sedes dos distritos de Umãs e do Pau Ferro. É válido frisar que, nestes dois distritos, a maioria da população é branca e com condições financeiras mais elevadas, se comparada aos demais distritos.

O preconceito e a discriminação preexistentes da população desses dois distritos contra os quilombolas das comunidades em foco, somado ao racismo, inclusive o institucional, serviram de base para que os gestores das escolas que receberam esses estudantes tratassem essas crianças de forma desumana, chegando ao ponto de obrigarem ao/as quilombolas a omitirem o seu lugar de origem. Em algumas ocasiões, gestores/as enfatizam esse tipo de atitude como uma das estratégias mais sensatas para diminuir as hostilidades contra os/as estudantes quilombolas dentro e fora das escolas.

Realidades semelhantes ao que vivem os/as quilombolas de Contendas e Santana vivem os estudantes oriundos das escolas do campo, que passaram a frequentar as escolas da cidade. Entretanto, a indiferença dos gestores municipais frente a essas situações faz parecer que se trata de uma questão natural, portanto, não havendo nada que possa ser feito.

Nos discursos dos governantes sobre a educação apenas se menciona a preocupação com a elevação estatística do IDEB. Não há por parte destes o entendimento de que a forma como esses números são obtidos não serve de parâmetro em avaliações qualitativas, uma vez que em todo o processo avaliativo, aspectos relevantes na educação escolar, conforme estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, são desconsiderados. Também não há expectativa de que, em algum momento da história, seja levado em conta o que as referidas diretrizes orientam:

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos. (BRASIL, 2012, p. 32).

A confirmação de que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola não são consideradas encontra-se, inclusive, no fato de que as avaliações externas são padronizadas e são também elaboradas com base nas propostas curriculares urbanas, sendo estas originárias do Sul e Sudeste do nosso país.

Partindo do princípio de que no sistema de educação vigente no Brasil o que importa é a quantidade e não a qualidade, o projeto de educação escolar quilombola, desenvolvido em Conceição das Crioulas, que tem como base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, sai em desvantagem. Isso porque no modelo de avaliação crível para a educação brasileira, os conhecimentos construídos a partir de componentes flexíveis e variáveis que buscam atender às especificidades locais são descartados.

Ignorar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola e investir num modelo único de educação cujo padrão só se aplica às normas, às práticas e à seleção de conteúdos a serem ensinados tem o propósito, também, de conter a resistência e silenciar cada vez mais a voz do povo.

Restringir a função da educação escolar à verificação de aprendizagens relacionadas a temas e situações fora do contexto de vida do nosso povo é um dos mecanismos historicamente utilizados pelos dominadores. As grades que protegem as bases do modelo colonial de educação não permitem que as lutas, as experiências de vida do povo, as ciências e sabedorias populares coexistam.

Estamos tratando de estratégias importantes vivenciadas através da educação quilombola e que não são aceitas na educação escolar, pensada e desenvolvida para extinguir tudo o que pode ser potencializado para provocar incômodo aos interesses dos que dominam e oprimem as categorias marginalizadas. Incluem-se nesse contexto as relações de reciprocidades construídas cotidianamente entre os povos e comunidade tradicionais.

Particularizando a história de resistência, de lutas e conquistas da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, reafirmamos que as relações recíprocas, entre os/as próprios/as quilombolas e entre estes e os/as indígenas Atikum, têm sido importantes para garantir a existência e a permanência dos grupos referenciados em seus territórios. São relações consoantes com a definição de Castel (apud SABORIN, 2008, p. 2), quando este diz que:

reciprocidade é o princípio pelo qual a produção é dada a outros num espírito de solidariedade, quer dizer no marco de uma relação entre pessoas tendo consciência de uma comunidade de interesses que leva a uma obrigação moral de apoiar os outros [...].

Vale salientar que desconsiderar as especificidades de um povo que resistiu a todo tipo de violência e que, mesmo diante da pretensão do processo de globalização de homogeneizar as culturas, esses continuam afirmando suas diferenças, nada mais são do que atos atrozes. Portanto, quando essas atitudes são tomadas por gestores que se apresentam como os mais zelosos dos princípios legais, nos causam mais estranhamentos e revoltas.

Consideramos que, numa sociedade que enxerga as injustiças sociais como fenômenos naturais, há espaço suficiente para que a falta de respeito, evidenciado na forma de tratamento das questões que afetam direta ou indiretamente as comunidades tradicionais, continuem. São demonstrações incontestáveis de que apesar de a Constituição Federal do nosso país, em seu artigo 5º, assegurar que “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988), o seu cumprimento ainda é bastante desigual, sobretudo no que diz respeito às populações constituídas nas bordas da sociedade.

No que se refere ao processo de nucleação escolar, não é a ausência de bases legais que reduz significativamente as forças do povo do campo e de quilombolas ao terem suas escolas fechadas. Podemos afirmar que um dos elementos que opera fortemente em favor do poder dominante é o desconhecimento dos instrumentos legais por parte da população envolvida. E, sobretudo, os interesses políticos, individuais ou de pequenos, porém, poderosos grupos.

Nesse sentido, vale observar o art. 4º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) nº 2, de 28 de abril de 2008. Neste é assegurado que “quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”. E, no Parágrafo Único deste artigo consta que, “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do

campo para o campo". Em nenhum dos casos de fechamento das escolas de Conceição das Crioulas, essas condições foram consideradas.

Além do artigo supracitado, há também outros dispositivos que asseguram os direitos das crianças e adolescentes de estudarem o mais próximo possível de suas residências e de suas famílias, para que esses se apropriem da forma mais natural possível da sua cultura. Em meio a essa variedade de dispositivos, podemos citar o artigo 5º da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002. Este ordena que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/1996 (LDB), contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Diante do exposto, é importante reafirmar que a distância criada pelo Programa de Nucleação Escolar, entre pais e mães e filhos e filhas reduz significativamente a convivência familiar e comunitária. E que, os sentimentos, valores e habilidades que seriam construídos e consolidados nesses espaços as escolas não são capazes de ensinar.

Outro dispositivo importante para ser considerado é o art. 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Este dispõe que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. No § 1º deste artigo afirma-se que “os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades”.

A garantia do princípio da convivência familiar e comunitária está previsto na Convenção 169 da OIT (Organizacional do Trabalho), no artigo 27-1, que afirma que “os programas e serviços de educação destinados aos membros dos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais”.

Com o mesmo direcionamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no artigo 15, parágrafo 2º reza que “na oferta da



Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito de permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento”. O artigo 26 diz que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas”. O Parágrafo Único, desse mesmo artigo afirma que “as escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais”. E o artigo 32, parágrafo 3º dessas mesmas diretrizes, afirma que “a questão da territorialidade, associada ao Etnodesenvolvimento e a sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico”.

A definição das lideranças quilombolas na Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola de Pernambuco enfatiza que “os espaços escolares precisam ser também espaços educativos e acima de qualquer coisa, precisam dar ênfase à vida, à luta e à cultura das comunidades quilombolas”. E que “a vida das comunidades é intrinsecamente vinculada à cultura, às crenças e aos fazeres do cotidiano”. Nesse sentido, o processo de nucleação das escolas torna impossível a garantia desse princípio e distancia cada vez mais a efetivação dos direitos conquistados pelos povos tradicionais. Podemos afirmar que, no processo de nucleação das escolas, todos esses dispositivos são totalmente desconsiderados.

Após a realização da pesquisa podemos constatar que algumas questões relacionadas à nucleação escolar são analisadas de formas divergentes, de acordo com o local de fala, dos integrantes das comunidades. No entanto, a precariedade da educação escolar ofertada às comunidades negras/quilombolas/rurais continuam sendo destaque nos espaços de discussões.

Em alguns momentos esse assunto aparece como superado, como na descrição feita pela colaboradora Rebeca, na roda de conversa “B”, quando ela diz que na época que ela estudava, também trabalhava na roça e que passava fome. Que a escola onde estudava era distante e que ela ia a pé porque não tinha transporte escolar, além de o professor ser um só para ensinar todas as séries. Ela afirma ainda que não tinha materiais e que as famílias compravam um lápis, cortava e dividia entre os filhos/as e que nem os governos nem a prefeitura davam alguma

coisa e mochilas eram artefatos impensáveis. No seu discurso ela ressalta: *“o pouco que eu sei é porque foi sofrido. Sofrido mesmo. Todo mundo via”*.

No entanto, para a maioria da população, a precariedade da educação é vista como um problema atual. As questões analisadas têm como base outras circunstâncias, que vão se somando aos problemas das estruturas antigas. Conforme acentua Cléo, na roda de conversas “B”, “o fato das crianças saírem muito cedo, passar fome, sede, frio, calor..., é o que faz com que elas demorem tanto pra desenvolver a leitura. As crianças já saem de casa revoltadas. Quando chegam à escola, não conseguem prestar atenção aos estudos, e, às vezes descontam suas raivas nas professoras e nos colegas”. Para ela é desse cenário que surgem a indisciplina, as reprovações e as revoltas dentro de casa.

As contradições existentes entre a política de nucleação escolar e a educação escolar quilombola foram verbalizadas e representadas através de relatos de variadas situações e em diferentes contextos, nas rodas de conversas realizadas com as famílias envolvidas no processo em questão.

Podemos observar que a incompatibilidade da educação escolar ofertada nas escolas núcleos com os modos de vidas das comunidades transforma-se em lacunas nos processos educativos das crianças, adolescentes e jovens, difíceis de serem superadas.

Embora estejamos envolvidos diretamente com a realidade estudada, não estávamos preparados, o bastante, para não ter receios aos resultados encontrados com o aprofundamento no tema da nucleação escolar. À medida que avançávamos nas investigações, as expectativas em torno da gravidade do problema iam sendo ultrapassadas, negativa e positivamente. Eram negativas no que se refere aos sofrimentos em que vivem as comunidades, em especial as crianças, percebidos através das expressões das famílias participantes das rodas de conversas. Também, pela falta de expectativas para o futuro, externada por este mesmo público. Eram positivas pelos depoimentos das lideranças entrevistadas, que reafirmam a importância das escolas nas comunidades, pelas histórias de vida compartilhadas, e, sobretudo, por perceber que o nosso povo não perdeu a capacidade de se indignar e de resistir às injustiças.

### **CAPÍTULO 3: A IMPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA ÀS NOSSAS ESCOLAS SUBJUGA A CULTURA E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

A hegemonia do modelo colonial eurocêntrico é o principal responsável pela invisibilidade e desvalorização das formas tradicionais de ensinamentos dos costumes, tradições, valores, crenças e saberes ancestrais da nossa comunidade. Ressalto que em tempos bastante recentes, também em nossas escolas, os elementos referenciados acima não eram percebidos ou considerados importantes para o processo educativo institucionalizado e, por isso mesmo, a educação não refletia sobre tais elementos e buscava atender aos padrões impostos pelo sistema educacional regente nas nossas escolas.

Nesse sentido é importante considerar que na educação escolar brasileira, projetos, propostas e práticas de ensino que priorizam a inclusão dos componentes acima mencionados, com o intuito de estabelecer e reestabelecer vínculos entre a educação formal e as formas de vida das populações envolvidas, apesar de se tratarem de uma questão extremamente relevante, ainda se encontram na lista das exceções.

Além do mais, de modo geral, a sociedade procura demonstrar que se trata apenas de mais um processo sem expectativas de um “futuro” promissor. Outra questão que merece ser considerada são as referências feitas à “educação escolar”, quando as práticas de ensino se diferenciam por fazerem oposição ao modelo colonial. Nesse caso, frequentemente, são chamadas de experiências exitosas. O que atribui a essas, restritivamente, conceitos que as condicionam enquanto folclóricas e exóticas.

É importante ressaltar que a resistência quilombola é o que tem conseguido fazer com que o nosso jeito próprio de ensinar e de aprender ainda não tenha sido suprimido pela hegemonia do padrão eurocêntrico. A vizinhança, a convivência entre pais e filhos, entre avós e netos, as brincadeiras nos terreiros das casas é o que tem proporcionado a continuidade da nossa história. Realidade esta bastante comprometida pela nucleação escolar.

O agravante dessa questão pode ser compreendido a partir do depoimento de Dona Mara, na roda de conversas “B”, quando ela nos diz que o fato de as crianças estudarem muito longe de suas casas faz com que elas não tenham tempo para as brincadeiras como era antigamente. Ela acrescenta que muitas das brincadeiras

praticadas na comunidade no passado, hoje são desconhecidas para boa parte dessa nova geração. Matilde, na Roda de Conversas “A” relata que em muitos encontros da comunidade, como nos festejos religiosos, havia diversas formas de diversão. As principais eram contação de histórias, cantigas de roda, adivinhações. E que no dia a dia da comunidade eram comuns também outras brincadeiras de crianças e os pais/mães contarem histórias para os/as filhos e filhas na roça, nas lavagens de roupas, nos terreiro em noites de lua. E que, sem a vivência desses momentos, o que se aprende é o que a escola ensina.

Ela demonstra também, muita preocupação com o número de crianças da sua comunidade que têm dificuldades para aprender aquilo que a escola, nas circunstâncias em que se encontra, tem para oferecer.

O baixo desempenho escolar dos/as estudantes foi mais um problema que as famílias participantes das rodas de conversas relacionaram ao fechamento das escolas. Uma das formas pela qual esse tema foi encadeado nos diálogos, foi a partir da citação de um exemplo de duas crianças que têm a mesma idade e que iniciaram estudando juntas numa escola multisseriada. A interlocutora Noêmia, na roda de conversas “B”, nos contou que atualmente uma dessas crianças continua estudando na escola onde iniciou e que já está bem “desenvolvida” nos estudos. Enquanto a outra, que teve que estudar numa escola seriada, porém muito distante da comunidade (Escola José Nêu de Carvalho), não tem aprendido mais. Pelo contrário. Tem desaprendido, apesar do esforço da mãe que lhe ajuda e incentiva.

Nas duas comunidades por mim pesquisadas através de Rodas de Conversas (Assentamento José Luiz de Barros e Região de Queimadas) as realidades vividas pelos estudantes são bastante semelhantes. Segundo representantes das famílias presentes nos referidos encontros, a única certeza que eles têm é quanto ao horário que os filhos saem de casa. O horário de chegada é o mais incerto possível.

As famílias demonstram muitas preocupações e medo. Medo que os filhos se desestimulem por causa do deslocamento diário e que sejam vencidos pelo cansaço, medo que não consigam ter uma boa aprendizagem, medo que façam coisas que contrariem os seus ensinamentos e seus valores e medo que ocorram acidentes.

Há também uma grande preocupação com o futuro das novas gerações, pois afirmam que a convivência familiar tem sido bastante abalada. Enfatizam, portanto, que as crianças são impossibilitadas de viverem a infância. Que o diálogo entre pais

e filhos já não mais existe. Que os costumes vivenciados pelos mais velhos não fazem mais parte do cotidiano da comunidade.

Essas preocupações são externadas recorrentemente e por diferentes participantes das rodas de conversas. A expressão desse sentimento fundamenta a fala de Rute, na roda de conversas “A”, quando ela diz que a escola ser longe de casa faz com que as crianças de hoje, já não tenham mais infância. Ela enfatiza com muita tristeza o fato de os estudantes ficarem mais tempo dependendo do transporte escolar para chegar à escola. Afirma também que quando os/as estudantes chegam em casa vêm estressados, uns chegam dormindo, outros se queixam com frequência de dor de cabeça, com fome. Afirma que muitas vezes as crianças nem conseguem mais almoçar depois que chegam da escola, pelo fato de ter passado do horário ideal para a refeição. Segundo Raquel, não há mais conversa entre pais e filhos e que o costume das famílias sentarem-se a mesa juntos nos horários das refeições não existe mais. A referida interlocutora afirma que o modo de vida a comunidade “*Disandou*”.

Quanto à irregularidade nos horários das refeições dos estudantes que residem distante da escola, os seus reflexos nos chamam a atenção, uma vez que na escola, há uma quantidade bastante significativa de estudantes obesas e uma quantidade bem maior de estudantes com baixo peso. Diante essas situações, a AQCC, em parceria com as escolas quilombolas do nosso território, tem desenvolvido ações voltadas para essas questões. Com o objetivo de ajudar a solucionar os problemas causados pela má alimentação, temos investido na (re)educação alimentar, inclusive das pessoas adultas.

Nessa perspectiva, campanhas educativas relacionadas a hábitos saudáveis de alimentação e adesões a programas são algumas das estratégias utilizadas por nós para esse fim. No entanto, os resultados obtidos por meio dessas intervenções, na maioria das vezes, não têm sido os esperados. As causas não só apontadas pelas famílias, mas, entendidas a partir da realidade, são o tempo que esses estudantes passam sem o acompanhamento de seus responsáveis, sem acesso a alimentos saudáveis, e, mais ainda, pela quantidade e qualidade da alimentação ofertada nas escolas. Nesse processo, este último fator é o que mais contribui negativamente, pois diante do contexto apresentado, não dispomos de estruturas que apoiem as famílias a colocarem na prática o que aprendem sobre alimentação saudável.

Entre algumas das ações desenvolvidas na comunidade, destacamos o Programa Crianças com Todos os seus Direitos. O programa era gerenciado por representantes das seguintes organizações: Save the Children/Abring; Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF); Centro Nordestino de Medicina Popular (CNMP); Programa Internacional de Desenvolvimento Infantil (ICDP); Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC); Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CLADE) e Programa Mãe Coruja Pernambucana.

Por meio do programa Crianças com Todos os seus Direitos, foram realizadas formações envolvendo mães de estudantes, professoras, educadoras sociais e lideranças da comunidade sobre diversos temas relativos aos direitos das crianças. O programa ao qual me refiro, fez com que tivéssemos acesso a informações, reveladoras do quanto a nossa comunidade, principalmente as crianças, ainda continuam tendo os seus direitos negados.

Não é nossa pretensão demonstrarmos que a nossa comunidade é imune aos efeitos da globalização. Entendemos que, entre muitas influências, os hábitos alimentares, a cultura, a identidade e a relação familiar também são afetadas. A nossa discussão é direcionada para questões que não apenas violam direitos das pessoas, mas, sobretudo, tiram dessas a dignidade humana. Quanto às crianças que enfrentam diariamente dezenas de quilômetros para chegar à escola, questões relacionadas à alimentação, além de ter interferência direta na aprendizagem e na saúde dos/as estudantes, se confundem com violência.

Durante a pesquisa percebi muitas semelhanças entre os dois núcleos na forma de como as famílias avaliam o fechamento das escolas. Nas duas Rodas de Conversas que realizei, ouvi semelhantes comentários referentes à convivência familiar e comunitária. As mudanças observadas e comentadas pelas famílias são reveladoras de que há bastante preocupação com as circunstâncias que estão vivendo no momento, mas, sobretudo, com as consequências futuras.

A constatação das grandes preocupações por parte das comunidades se fizeram presentes em depoimentos de diversas pessoas. Celi, na roda de conversas “B”, nos diz que: “as conversas espontâneas que havia entre pais e filhos, não acontecem mais. E que quando acontecem, geralmente, são motivadas por acontecimentos que ela não queria. Como por exemplo, quando as crianças não estão aprendendo bem na escola, quando acontecem indisciplinas e brigas na escola ou no transporte escolar”.

Descontentamentos semelhantes aparecem na fala de Gisele, na roda de conversas “A”, ao nos dizer que sente falta de uma maior aproximação entre as escolas e as famílias. Ela comenta que, por conta da distância, as famílias não participam como deveriam. Ela afirma ainda que nem as crianças que estão dentro da escola são reconhecidas, muito menos as famílias e suas realidades. A interlocutora Gisele afirma que as escolas não conhecem as comunidades. Diz também, que para ela, estudar longe da família é prejuízo. E que o prejuízo é bem maior para quem estuda nas escolas da cidade.

A nosso ver ficou evidente que a rotina das famílias é alterada significativamente para se ajustar às condições impostas pela nucleação escolar. O relato de Jordânia na roda de conversas “A” dá sustentação a essa afirmação.

Ao se referir à infância, Jordânia nos conta que os seus filhos acordam 8h horas da manhã e que, segundo ela, esse seria o horário certo. De 8h às 10h horas, fazem as atividades da escola, quando tem. De 10h às 11h vão brincar um pouquinho. No máximo 10h40min ela dá banho nas crianças para que, às 11h horas eles possam ir para escola. A partir desse momento, ela só vai se encontrar com elas à noite. O horário que ela tem para contar histórias para seus filhos é quando eles deitam para dormir. Todo dia eles trazem livros da escola, pois ela sempre pede para eles trazerem. Na hora que eles deitam, ela lê historinhas para eles, conta histórias que seus pais contavam. Ela diz que eles não têm, realmente, a infância que ela teve porque quando era criança ela tinha mais tempo. Ainda assim, ela se esforça para que seus filhos eles tenham infância e diz que tem tempo para eles, só que é corrido. Jordânia diz que “O aprendizado é dificultoso” porque eles vão para Conceição, mas, como mãe ela ajuda no que pode. Busca informações na escola, no carro dos alunos, procura sempre saber como eles estão. Jordânia conclui sua fala dizendo que “É difícil. Mas, é preciso adaptar o meu tempo para poder ser mãe e eles serem crianças”.

Na mesma ocasião, o senhor Bráulio afirma que as gerações do futuro não vão ter condição de se desenvolver no campo, pois as crianças não têm tempo de aprender o que as familiares têm para ensinar e na escola, o que se ensina não chega às comunidades. Muitas famílias não sabem nem o que seus filhos estão aprendendo, se o que estão estudando tem alguma relação com as coisas que as famílias fazem ou não. Isso acontece porque as crianças acordam muito cedo para ir à escola e quando chegam à tarde não têm mais disposição e nem vontade de se

envolver em nenhuma atividade. Seja na agricultura, no cuidado com os animais, na coleta de frutos, na extração de matérias primas para a produção do artesanato, nem mesmo em atividades recreativas como faziam as pessoas mais velhas.

Ao relatarmos situações de extrema violação de direitos vivenciadas pela sociedade crioula, relacionadas à educação escolar, não estamos atribuindo o início das nossas contestações ao modelo de educação vigente e às repercussões causadas pelo fechamento de escolas do nosso território. Assim afirmamos porque desde o início do funcionamento da Escola Professor José Mendes, bem como na elaboração do PPPTQ, tivemos vários apontamentos para o ensino nas escolas quilombolas do território de Conceição das Crioulas que demonstraram claramente o quanto a educação escolar imposta às comunidades é contraditória ao que verdadeiramente importa para a vida do nosso povo.

Entre vários e distintos apontamentos, o mais contundente e ao mesmo tempo o mais desafiador é criar as condições para que a história, as lutas, os costumes, as práticas e os saberes tradicionais da comunidade sejam eixos norteadores das práticas pedagógicas. Isso porque no modelo de educação imposto às comunidades tradicionais, os temas acima citados não fazem parte das propostas curriculares das escolas. Sabemos também que não se trata de uma escolha ingênua. Nos referindo à política educacional do estado de Pernambuco, dar continuidade à práticas de ensino que sejam desrespeitosas aos conhecimentos próprios das comunidades quilombolas significa contrariar um conjunto de princípios<sup>31</sup> estabelecidos através de escutas realizadas em todo o estado, das quais participaram diferentes tipos de lideranças. A partir dessas escutas, foi elaborado um documento norteador da educação escolar quilombola, denominado Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola de Pernambuco.

Ressaltamos que, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os ganhos dessa experiência respondem mais significativamente aos anseios das comunidades que residem mais próximo das escolas. A proximidade física entre a escola e a comunidade viabiliza as mais variadas formas de interação. Quanto às comunidades mais distantes, há uma série de fatores que não permitem que o envolvimento dessas comunidades, aconteça com a mesma intensidade das comunidades locais.

---

<sup>31</sup> Princípios da Educação Escolar Quilombola conforme definição das comunidades.



Nesse sentido, os resultados da pesquisa contam que a nucleação das escolas, por não propiciar vínculos entre a instituição, escola e as comunidades e impor limites para a continuidade ou constituição de laços das crianças com o seu lugar, torna-se capaz de consolidar gestos de atrocidades iniciados há mais de 500 anos pela colonização europeia, fazendo desaparecer *memória permanente e coletiva* da comunidade.

O cotidiano vivido na Escola José Nêu de Carvalho, onde estive gestora de 2011 a 2016, é um dos fatores que me motivam a pesquisar o processo de nucleação escolar nas escolas do território quilombola de Conceição das Crioulas. Entre as diversas motivações proporcionadas pelas adversidades enfrentadas diariamente, o nível de desempenho dos/as estudantes me despertou várias inquietações. Isso porque o perfil de cada turma, desde que a nucleação escolar se consolidou em todo o território, apresentou dados que aguçaram a hipótese de que o número de estudantes que chegam ao 3º ano do ciclo I do ensino Fundamental - Anos Iniciais não alfabetizados são constituídos principalmente por aqueles/as que residem nos núcleos comunitários mais distantes.

A referida hipótese se confirma através da análise realizada em atas finais dos anos letivos do período entre 2008 e 2016 e também em avaliações diagnósticas realizadas em todas as turmas da Escola José Nêu de Carvalho em 2016. Os números obtidos com a pesquisa revelam que enquanto a escola núcleo recebia estudantes de comunidade próximas o desempenho dos/as estudantes era mais equiparado. Porém, quando o processo de nucleação se estendeu às mais longínqua comunidades, a disparidade tornou-se perceptível, mesmo antes da realização de estudos sobre a questão.

Somando-se ao descaso histórico com o ensino público, ao urbanocentrismo do currículo, à colonialidade metodológica e pedagógica predominante no sistema de educação formal, o fator deslocamento diário se apresenta como um forte instrumento para o insucesso dos/as estudantes.

Procuramos ilustrar esta constatação através de gráficos com os resultados referentes à matrícula e à reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental a partir do ano de 2008, por considerar que até o ano de 2007 a nucleação havia atingido somente escolas dos comunitários localizados não muito distante do núcleo escolar José Nêu de Carvalho.

A pesquisa foi feita na escola José Néu de Carvalho com a finalidade de apoiar em dados numéricos o que, baseado na experiência, todas as pessoas envolvidas com o projeto de educação de Conceição das Crioulas já observam.

Durante o processo, pesquisamos, ano a ano, a contar de 2008. Porém, vamos demonstrá-los apenas de dois em dois anos.

Tabela (1): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar - 2008

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
36	18	50	18	50

Fonte: Autora da Pesquisa.

Tabela (2): Estudantes que necessitam do transporte escolar - 2008

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
13	4	30,76	9	69,23

Fonte: Autora da Pesquisa.

Tabela (3): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar - 2010

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
29	16	55,17	13	44,82

Fonte: Autora da Pesquisa.

Tabela (4): Estudantes que necessitam do transporte escolar - 2010

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
33	11	33,33	22	66,66

Fonte: Autora da Pesquisa.

Figura (5): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar - 2012

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
24	15	62,5	09	37,5

Fonte: Autora da Pesquisa.

Tabela (6): Estudantes que necessitam do transporte escolar - 2012

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
25	8	32	17	68

Fonte: Autora da Pesquisa.

Tabela (7): Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar - 2014

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
22	17	77,27	5	22,72

Fonte: Autora da Pesquisa.

Tabela (8): Estudantes que necessitam do transporte escolar - 2014

<b>Matrícula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>%</b>	<b>Reprovados</b>	<b>%</b>
32	20	62,5	12	37,5

Fonte: Autora da Pesquisa.

Através destas tabelas podemos comparar e comprovar a disparidade existente entre o rendimento escolar dos /as estudantes que não dependem do transporte escolar e aqueles que, por residirem distantes, dependem obrigatoriamente de meios de transporte para o seu acesso à escola.

As tabelas a seguir demonstram que o quantitativo de estudantes que chegam ao 3º Ano do ciclo I dos anos finais do Ensino Fundamental no padrão **Elementar I**<sup>32</sup> ou **Elementar II**<sup>33</sup>, conforme são estabelecidos pelo SAEPE, é exageradamente superior entre os que precisam percorrer longas distâncias para chegarem à escola, quando comparado ao número correspondente às crianças que residem próximas da escola onde estudam.

É preciso constar que o número de estudantes que chegam ao final de cada Ciclo do Ensino Fundamental apresentando um dos padrões mencionados acima é um valor estimativo para o número de reprovações. Da mesma forma, as aprovações também são estimadas pelo número de estudantes que finalizam cada Ciclo do Ensino Fundamental apresentando o padrão **Básico**<sup>34</sup> ou **Desejável**<sup>35</sup>.

Conforme podemos analisar nas tabelas abaixo:

**Tabela (9):** Estudantes que não necessitam do Transporte Escolar - 2016

Ano/Ref.	Matrícula	Elementar-II	Elementar-II	Básico	Desejável
2016	16	03	03	06	04

Fonte: Autora da Pesquisa.

**Tabela (10):** Estudantes que necessitam do transporte escolar - 2016

Ano/Ref.	Matrícula	Elementar-II	Elementar-II	Básico	Desejável
2016	35	18	07	04	06

Fonte: Autora da Pesquisa.

<sup>32</sup> **Elementar I.** Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de estudantes necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

<sup>33</sup> **Elementar II.** Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.

<sup>34</sup> **Básico:** Os estudantes que nele se encontram já têm desenvolvido habilidades de leitura que permitem considerá-los alfabetizados, embora sua capacidade de interação com os textos não seja, ainda, satisfatória para essa etapa de escolarização.

<sup>35</sup> **Desejável:** Os estudantes que apresentam esse padrão já desenvolveram habilidades de leitura compreensões satisfatórias ao sistema de educação.

Traduzindo esses dados em números percentuais, temos valores impactantes. Todavia, esses números, ao longo desses anos, só têm servido de base para as rotulações criadas pelos/as gestoras municipais, assim como por gestores/as das escolas urbanas, quando deveriam servir de indicadores de que a política de nucleação escolar não deu certo.

Apesar do histórico de mudanças efetuadas no modelo de educação escolar no Brasil, a forma como essa tem sido ofertada às comunidades quilombolas, na verdade, representa uma nova forma de negação, contrariando o Plano Nacional de Educação-PNE. Levando em conta a realidade atual do ensino no Brasil, pode-se afirmar que as teorias se renovam, mas as práticas, em sua maioria, ainda são arcaicas.

Outra questão que para muitas pessoas pode parecer irrelevante, mas que para o povo quilombola não é, é o fato de muitas pessoas (físicas e jurídicas), organismos (públicos e privados), ainda comungarem da ideia de que ao se tratar da Educação do Campo automaticamente as especificidades das populações tradicionais são contempladas. Essa situação é agravada pela falta de perspectivas para a agricultura familiar e pela substituição do trabalho humano pelas máquinas. Como as pessoas já não são mais consideradas necessárias para o “desenvolvimento rural”, a escola se encarrega de acelerar o desenraizamento dessas, através da urbanização e colonização de suas mentes. Nesse sentido, é importante considerar as reflexões trazidas por Bresolin (2008), ao citar Manfio e Pacheco (2006), a respeito da imposição dos currículos das escolas urbanas sobre as escolas do campo.

A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionariam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. (BRESOLIN, 2008, p.5)

Sendo assim, o que se ensina e o que se aprende, na maioria das vezes é desarticulado da vida dos/as estudantes e de suas famílias. Essas são, portanto, características próprias do modelo colonial, no qual, há exclusividade para a cultura, as ciências e os valores eurocêntricos que, apesar do fim do colonialismo, continuam sendo seguidos. Para isso, o referido modelo se reinventa em suas ações, mas, os meios para alcançar seus objetivos são tão perversos como antes. Na coletânea *Terra, território e sustentabilidade*, realizada pela Fundação Carlos

Chagas (2011) há resultados de pesquisas sobre os impactos causados a partir da chegada da empresa Aracruz Celulose (ARCEL), que implantou a monocultura do eucalipto nas terras indígenas e quilombolas do Espírito Santo. A referida coletânea traz informações que confirmam que nas estruturas políticas, fundiárias e sociais do Brasil não ocorreram rupturas com o modelo colonial.

Com ingredientes modernos e desenvolvimentistas, a relação entre os povos tradicionais [...] reedita a história colonial – alguns a chamariam de relação pós-colonial, ou seja, formas de dominação que caracterizaram o período colonial, reelaboradas e transportadas para a contemporaneidade – e impõe às comunidades indígenas e quilombolas perdas materiais e simbólicas irreparáveis. [...] (ANJOS et.al., 2008)

Com o propósito de evitar que o vínculo com o colonialismo seja interrompido, o progresso de inovação nas formas de neutralizar as diferenças continua. Nesse sentido, preocupações com consequências danosas aos grupos historicamente excluídos inexistem. Quando grandes empreendimentos são destinados a determinados locais ou regiões, os interesses do capitalismo se sobrepõem a todo o contexto local. Nessas circunstâncias, vidas, histórias, culturas, valores, religiosidade, cosmologia, formas de organização e de trabalhos das pessoas que vivem nesses espaços, não fazem partes das discussões, tampouco das decisões.

O modelo de educação vigente em nosso país segue essa mesma lógica. Por isso, os investimentos para que a homogeneização das culturas e dos valores se consolide são constantes e diversos. É importante enfatizar, que isso ocorre apesar de o contexto atual evidenciar que cada vez mais a diversidade se apresenta e reivindica seu lugar no mundo.

A colonização das mentes das populações historicamente dominadas potencializa o desenvolvimento do sentimento de que são culpados pelas condições desumanas em que se encontram. A negação de direitos básicos, como o acesso a uma educação de qualidade, é vista como normal. E, quando são respeitados alguns dos seus direitos, tais ações ainda são entendidas como gestos de benevolência por parte dos gestores públicos. As marcas do colonialismo são tão profundas a ponto de fazer com que algumas lideranças façam apologia aos sofrimentos como condições necessárias para que sejam dados os devidos valores às “conquistas”.

Alguns dos representantes que participaram das Rodas de Conversas nos dois núcleos comunitários que pesquisei atribuíram o fato de a comunidade não ter uma escola no seu interior à desorganização das pessoas do próprio lugar.

Essa afirmação é exemplificada com as explicações de Rute:

“mas a escola ter sido fechada a culpa maior foi da comunidade. Porque muitos já estavam tirando os filhos p’ra outras escolas”. [...] “e quando o número de alunos diminui... a escola logo vai ficando lá embaixo,,,”. [...] “o problema é que todos que estavam na reunião assinaram aquele documento... se não nós não tivesse assinado, ficava mais fácil pra gente lutar”.

A exposição de argumentos de Rute foi arrematada por opiniões divergentes, como o que expressa Gisele:

[...] mas não foram todos que assinaram... eu mesma não assinei. Meus filhos só foram estudar fora quando a escola foi fechada mesmo [...] além do mais, ela disse que, de qualquer forma a escola ia ser fechada (se referindo à secretária de educação). Porque o ensino ia melhorar. Cada criança ia estudar com outras da mesma série”. Seria uma professora pra cada série. Pra cada turma”. [...] as mães começaram a tirar os filhos, quando as mães viam as outras escolas melhoradas, sendo melhor atendida, queriam também uma escola melhor para os seus filhos”.

Muitos participantes comentaram situações relacionadas ao descaso dos gestores municipais para com o ensino público. Outros, recorrentemente, relataram fatos e fatores que, na verdade, representam os interesses dos dominadores, inclusive, de integrantes da própria comunidade. Como exemplo, citamos o fato de algumas famílias, mesmo percebendo que os/as estudantes que são transportados/as para as escolas cidade viverem situações muito mais deploráveis, se comparando com quem estuda dentro do território, continuarem matriculando seus filhos/filhas nessas condições.

Ao falar sobre a realidade vivida por seus filhos/as, que estudam em escolas da cidade do Salgueiro-PE, Priscila introduz ao debate questões que nos permitem esse tipo de interpretação, ao relatar que:

[...] lá em Salgueiro, o público deles é o pessoal da cidade. Que não tem nem noção como foi que foi, se chegou, não estão nem aí. Diferente das escolas de Conceição e do Massapê, que entendem, esperam, sabem se o carro não veio, se chegou tarde porque quebrou, se chega atrasado, porque baixou o pneu, abrem o portão e os alunos entram. Estudar em Salgueiro é um prejuízo. Porque sair daqui chegar lá por causa de dez minutos perder. Se o aluno faltar, tem que avisar no mesmo dia. Se ficar para o outro dia não justifica mais. Tem que ser no mesmo dia em que o carro quebrou. Quando o orelhão está bom a gente liga. Quando não está bom fica sem justificar. O estudante fica com falta mesmo.

Esse tipo de depoimento, entre outros que se assemelham a este, dão margem ao entendimento de que, em muitos casos, se decide a escola onde as crianças são matriculadas obedecendo a interesses de pessoas ligadas às famílias por vários e distintos motivos ou de pessoas com influências na política local. Nesse caso a nossa interpretação tem como principal fundamentação o fato de ser uma

avaliação feita por uma mãe com vínculo familiar muito próximo a um dos proprietários do transporte escolar.

A introdução do transporte escolar tem a intenção de fazer cessar as reivindicações das comunidades por melhorias nas escolas e afastar, cada vez mais, a gestão pública dos problemas das comunidades. Esses interesses foram dissimulados por discursos mirabolantes de que o principal objetivo do fechamento das escolas seria melhorar a qualidade do ensino público no município.

Algumas situações que analisamos nas comunidades explicam muito a falta de comprometimento dos que conduzem as políticas públicas e mostram a forma como os gestores continuam negando os direitos do nosso povo. Podemos perceber também que há uma supervalorização dos serviços já “ofertados” à comunidade por parte de uma categoria de liderança, popularmente chamados de cabos eleitoreiros, aliados ao grupo político que se encontra no poder. Para nós ficou visível o quanto essas “lideranças” se esforçam no sentido de demonstrar sentimento de gratidão pelos “serviços existentes” na comunidade. Merece destacar que são posturas assumidas, predominantemente, por membros da própria comunidade, mas que de certa forma se beneficiam das estruturas criadas pela nucleação escolar, principalmente, pela existência obrigatória do transporte escolar.

Discursos de algumas lideranças participantes da roda de conversa “B” são reveladores de que o desconhecimento de direitos básicos é substancial para a permanência da exclusão. Tomamos como referência, parte do pronunciamento da interlocutora Rebeca, quando na ocasião, faz questão de relembrar as condições do ensino na comunidade no passado, mostrar o quanto as famílias são culpados/as pelo fraco desempenho das crianças na escola e que as condições em que vivem hoje são dignas de agradecimentos.

Se referindo ao baixo rendimento escolar das crianças da comunidade, Rebeca relembra circunstâncias vividas no passado e lista, enfaticamente, uma série de atribuições, que, segundo ela, as famílias precisam fazer para as crianças aprenderem:

“não tenho filho estudando nas escolas de Conceição. A minha estuda aqui na escola pertinho. **(se referindo a escola do Massapê que fica perto da casa da avó da filha da criança, com quem esta mora)**. É série separada, é pequena, mas desenvolveu. Graças a Deus! Mas esse negócio de dizer: ah é porque levanta cedo. Ou ah, é porque trabalha... não! Nós estudamos, terminei. Não tô aí pra frente é porque não tenho vontade. Não é nem dizer que não tem condição. É vontade que eu não tenho de fazer faculdade. Já comecei a fazer faculdade e já desisti. Mas assim... nós mais velhos, da

minha idade não estudava dentro de casa não! Nós estudava na Barreira, município de Mirandiba. 12 km, a pé, era tão pequeno, Neto, que ia montado num carneiro, puxando uma cachorra. [...]. Não tinha merenda naquela tempo, era uma vez no mês, aí aquele negócio todo. E, a merenda, quem era matriculada era eu. Porque eu não ia só. E eu dividia a comida com Neto e a cachorra. Pra estudar! E graças a Deus eu aprendi. Nós não tinha carro, não tinha nada, e pra começo... nós trabalhava até meio dia, na roça, lá no Serrote. Nós levava uma cabaça com água. Mamãe levava o almoço, lá nós se banhava, assim meio que por cima... nós não voltava. Nós ia pra escola de lá. Nós entrava 1 hora. Nós tinha que chegar 1 hora e era sofrido. Sofrido. Multisseriada. Todas as quatro série juntas. Mas assim, só quem não aprendeu de lá de casa foi Quito, porque não deu. Ele não teve cabeça... mas nós cinco, todos nós estudamos. Eu fiz a 1ª série no Rodeador. Olha onde é que fica o Rodeador! E que lá eu já sabia ler. A 2ª série eu fiz na Barreira. Terminei na Barreira o ensino primário. E graças a Deus... e fome nós passava. Naquele tempo, quem disser que comia bem é mentiroso. Porque ninguém comia bem não. Se almoçasse, não jantava; se jantasse não tomava café. Tinha que fazer um balanceamento pra comer. E nós aprendemos. E Saara, Saara sabe. Mas é porque eu tô em cima! Eu tô em cima! Eu que sou mãe... tô todo dia. De dia eu tô não. Mas de noite, eu tô em casa. É brigando, é forçando... a gente que é mãe tem que ajudar. Se eu não sei, sou analfabeto, sou. Mas o meu filho mais velho sabe, o menorzinho sabe. Então vamos se reunir, vamos tirar da televisão, do Cúmplice. Não é? E vamos botar as crianças pra estudar! A outra menina minha mais velha, sabe a outra pequena não sabe... vamos juntar! O vizinho sabe... pois vamos juntar o vizinho, e, vamos fazer com que essas crianças possa aprender a ler! Não é bom assim? Não é por causa da distância, não porque trabalha de roça, porque hoje ninguém mais trabalha. Mas na época de nós, nós trabalhava de roça! Nós passava fome. Que todo mundo sabe que passava, que passava. Não é mentira. E de pé. Porque ônibus nós não tinha, professor era um só, não tinha material, o lápis era cortado. Pra durar o tempo que fosse [...]”.

Seguindo o mesmo raciocínio, o interlocutor Zeu descreve o dia a dia das crianças antes do fechamento das escolas e elenca uma série de ações governamentais que, segundo ele, significa melhorias e conquistas importantes para a comunidade. Chama a atenção da população para o reconhecimento pelo muito que foi feito e alerta as pessoas para que tenham cuidado ao avaliarem os serviços prestados à comunidade, bem como ao cobrarem benefícios desejados, para não magoar os gestores, que no seu entendimento, já fazem demais. Os argumentos de Zeu dão a entender, que aquela comunidade já se beneficia de direitos, que vão além do que necessitam e do que merecem.

Num tom exaltado, Zeu diz:

“Quando começou as escolas em Conceição, daqui iam pegar o carro lá no Angico, os do Sítio, iam pegar o carro lá no Rodeador... saiam daqui de manhazinha, pra ir pegar o carro lá no Rodeador, as de comade Zefa, ia lá pro Angico, pra pegar Valdo lá, era de manhã. Tinha que sair cedo. E quando chegava lá. Descia, meio dia, era de pé! Hoje, caminha 100 braças, duzentos metros, só. Ainda é ruim. E quem caminhava lá pra o Angico e tinha que vir e ir no pingo da mei dia, de pé, porque lá do Angico e do Rodeador? Mas o povo acha ruim porque tem que pegar na porta, porque não vai pegar na porta de cada um! Mas o direito é um quilometro que um



aluno tem de caminhar pra ir pegar o carro! Porque eu sempre, desde que Neto começou a carregar aluno, eu assistia as reuniões. Toda vez que Neto ia, eu ia também. E o que diziam lá é que o direito do aluno, era caminhar até um quilometro pra pegar o carro. Hoje os carros vem pro pé da porta! E ainda acham ruim! Hoje em dia, menino não aprende, não porque não estuda não! É porque não se interessam! É porque não sofrem! Se eles fossem daqui pro Angico de pés... eles diziam: home eu vou me interessar pra aprender! Porque é longe...”

Diante das colocações da interlocutora Rebeca e do interlocutor Zeu, vários participantes da roda de conversa “B” demonstraram sentimentos de revolta. No mesmo instante, retomaram o debate, reafirmando as questões que consideram relevantes e que são influenciadas pelo fechamento das escolas.

A interlocutora Elisa, por sua vez, se posiciona, categoricamente, contra os discursos das lideranças citadas anteriormente. Ela afirma que não podemos querer que os nossos/as filhos/as continuem vivendo situações iguais as que vivemos durante toda a nossa vida. Confirma que o que eles disseram é verdade e que, naquela época isso era considerado normal. Mas, continua argumentando:

Mas, na época de hoje, precisamos lutar por condição melhor para os nossos filhos. O tempo de hoje está diferente. Que se tivesse um colégio perto de casa se tivesse uma coisa melhor para nossos filhos, é claro que a gente ia querer. Porque as criança se levantam cinco horas da manhã p’ra ir p’ra a escola... a gente fica imaginano... quando o carro atrasa, será que aconteceu alguma coisa? Se o carro quebrar no caminho, se for longe e demorar... eles passam sede, ficam com fome, uma criança, [...]. os que já são grandes sofrem muito também. Mas tem vários que ainda são pequeno. Aí vou dizer que se tivesse uma escola perto, seria muito melhor, seria sim [...].

As análises dos depoimentos das pessoas que participaram das rodas de conversas promovidas nas comunidades anteriormente identificadas apresentaram algumas questões que chamaram nossa atenção. Destaca-se (a) a participação e a determinação das mulheres em traduzir o cotidiano de suas famílias, ao tempo em que expressavam suas indignações com as condições de vida que seus/suas filhos/as são submetidos para poder estudar; (b) a coragem demonstrada por essas mulheres ao reagirem aos comentários das pessoas que, de alguma forma, se beneficiam com a nucleação escolar e (c) a importância que elas dão à educação escolar, sobretudo, à educação familiar, com ênfase, nos valores culturais, nos conhecimentos próprios da comunidade, nas formas de organização e de autossustentabilidade das novas e futuras gerações.

A firmeza nos argumentos, principalmente das mulheres, concernente às dificuldades enfrentadas pelas comunidades antes do fechamento das escolas,

foram esclarecedores de que houve um agravamento considerável. Não havendo intervenções concretas capazes de reverter as condições que lhes foram impostas, as expectativas de que a educação escolar “oferecida” ao nosso povo possa contribuir, efetivamente, para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, mais inclusiva, com menos analfabetos e menos alfabéticos funcionais, torna-se cada vez mais remota.

Nesse sentido, podemos afirmar que as situações provocadas pela nucleação escolar ao cotidiano das comunidades não são favoráveis ao “desenvolvimento” comunitário, ou melhor, ao *envolvimento comunitário*<sup>36</sup>, se assim entendermos. O que significa dizer que considerando o modo como as famílias estão sendo obrigadas a viver, o mais provável é que, num futuro bem próximo, a palavra “comunidade” perca o sentido que tem para o nosso povo, passando a significar, apenas, “morar perto”.

As experiências vivenciadas durante a pesquisa empírica nos dão razões suficientes para refutarmos a política de nucleação escolar. Os dados encontrados confirmam que esta é uma perversa forma de tirar das crianças o direito à infância e ao tempo necessário para o sono. Além disso, essa política não permite que as crianças tenham regularidade nos horários das refeições, nega o direito a essas de ter uma alimentação saudável e de acordo com a sua cultura alimentar; impossibilita o tempo para convivência e para aprendizagens entre as famílias e entre as comunidades e não proporciona tempo nem oportunidades para que as crianças possam conhecer o território onde vivem, as suas histórias e as histórias do seu povo. Ao adotar uma política de educação cuja razão de ser desconsidera a integralidade da vida humana, se reduzem consideravelmente as possibilidades para a construção de uma sociedade com mais justiça social.

Contudo, em meio a tantos desafios e numa conjuntura totalmente adversa às nossas demandas, os ambientes de conversação e de partilha de saberes, principalmente com aquelas mulheres presentes nas rodas de conversas, aumentam a crença que temos na ancestralidade crioula que nos fortalece na luta em defesa dos nossos direitos.

---

<sup>36</sup> **Envolvimento comunitário.** Expressão utilizada por lideranças de comunidades indígenas e quilombolas, numa crítica ao desenvolvimento capitalista, entendendo que, as formas como as políticas desenvolvimentistas, impedem o envolvimento da maioria dos/as integrantes das comunidades tracionais, nas atividades e nas organizações dos próprios povos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ouvirmos mães, pais, irmãs, avós e tias responsáveis por estudantes que vivem o dilema de serem obrigados/as a percorrer longas distâncias diariamente para poder frequentar a escola, termos assistido, ao som de murmúrios e vozes embargadas pelo choro junto às famílias e lideranças participantes das rodas de conversas, o vídeo *Rio de Saberes, Educação do Campo na Amazônia*, baseado na pesquisa de políticas de nucleação e de transporte nos municípios de Currealinhos e Acará, não restaram dúvidas do quanto é perversa uma política de educação que, para atingir seus objetivos, fecha escolas, sem dar importância às consequências possíveis para as vidas das pessoas, para as comunidades envolvidas e para o futuro do nosso país.

Portanto, concluo este trabalho estimulada por dois sentimentos opostos: um deles despertado pela emoção da certeza de que a concepção de educação “construída” a partir da nossa realidade conquista o reconhecimento acadêmico e se transforma numa referência evidente para o que a teoria há “pouco” tempo vem anunciando enquanto possibilidades. O outro é derivado de uma mistura de: angústia, preocupação e revolta.

Estes sentimentos foram despertados ao perceber que a hipótese que me motivou a estudar os efeitos da desterritorialização das práticas educativas através da nucleação escolar não apenas se confirmam, mas, também revelam que, além dos danos causados às comunidades que são obrigadas ao afastamento diário em decorrência da distância que separa a escola da comunidade, por sua vez, interfere negativamente na efetivação da pedagogia crioula. Isso acontece uma vez que esta tem como principal eixo estruturador, o vínculo direto com a memória *permanente e coletiva* do nosso povo e com a realidade local.

Os estudos realizados através do meu projeto de pesquisa demonstram que muitas situações vividas pelos núcleos comunitários que constituem a sociedade crioula, causadas pela nucleação escolar, evidenciam questões para as quais Santos (2007) aponta e convoca a sociedade para o debate, ao discorrer, por exemplo, sobre a sociologia das ausências e sobre a racionalidade ocidental, mais precisamente, sobre os desperdícios das experiências.

Reforçando esse entendimento, os diálogos fomentados nas rodas de conversas, realizadas nas duas comunidades que pesquisamos, apresentam e

traduzem questões que se assemelham aos argumentos e conceitos desenvolvidos por Santos (2007) ao discutir os termos ecologia e monocultura, relacionando-os, ao/s saber/es.

No que diz respeito à nucleação escolar, é inegável o seu potencial para o fortalecimento das raízes da monocultura do saber e que, e, assim sendo, na mesma proporção se opõe aos ideais da sociedade crioula, que, analogicamente, têm como base o que o referido autor chama de ecologia dos saberes.

Nesse contexto, Santos (2007) explica que:

[...] o que vamos tentar fazer é um uso contra hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. (SANTOS, 2007, p. 32-33)

O diálogo entre os saberes é a base da organização sociocultural da comunidade de Conceição das Crioulas. Fazer com que esse diálogo seja, também, a base da nossa educação escolar é um dos fatores que marca o diferencial da pedagogia crioula. Para ilustrar essa afirmação, trago o depoimento de Marinalva Rita, que é liderança/professora da comunidade, e que atualmente trabalha na Escola Bevenuto Simão de Oliveira. Esta, por sua vez, é a única escola quilombola do nosso território que ainda não foi nucleada. Marinalva fala que:

[...] “a escola assume muitas responsabilidades dentro e fora da comunidade. Ela cita o exemplo do processo de indenização da terra. Diz, que a escola participou de todo o processo ajudando a decidir, junto com a comunidade e descreve os detalhes dessa participação. [...]. Ela nos conta que, em todas as atividades realizadas pela escola, não tem o envolvimento apenas dos pais e das mães. Os estudantes também participam. A comunidade vai pra dentro da escola. Vai o presidente da associação, a diretoria [...]. Outro ponto que ela aponta e diz ser positivo o reconhecimento que a escola conquistou, dentro e fora da comunidade. Ela comenta sobre as pessoas que procuram a escola/comunidade para fazer pesquisas. Para isso as pessoas fazem entrevistas, escutam as pessoas da comunidade e procuram conhecer a experiência da escola. [...]. (Recorte da entrevista realizada em 06.09.2016).

Ainda se tratando da sociologia das ausências, Santos (2007) desenvolve argumentos e conceitos que são coerentes com as análises feitas a respeito da nucleação escolar. Através dessas, podemos confirmar que a desterritorialização das práticas educativas<sup>37</sup>, por meio do fechamento das escolas, promove a

<sup>37</sup> Entendemos enquanto desterritorialização das práticas educativas, a retirada das crianças, adolescentes e jovens da sua família, da sua comunidade e do seu território, condicionando estes a apenas aprendizagens externas e desvinculadas da sua realidade.

assimilação de culturas, bem como, silencia e despreza as diferenças. A partir desse entendimento, podemos confirmar que o fato de as crianças se referirem às práticas cotidianas das famílias como “coisas” do passado, conforme depoimento da colaboradora Elisa na roda de conversa “B”, é uma constatação de que, em situações como essa, houve assimilação de culturas, em detrimento de outras. Chega-se a esta conclusão considerando que o termo “do passado” não deveria ser atribuído aos saberes, costumes e práticas que continuam presentes no dia a dia das comunidades.

De acordo com as pessoas que participaram das rodas de conversas, essa definição é influenciada pela falta de convivência familiar. E, tendo como referência os contextos descritos pelas famílias presentes nos referidos espaços de diálogos, não é exagero afirmar que os/as pais e as mães daquelas comunidades, realmente, não sabem o que os/as filhos e filhas praticam no espaço de tempo destinado à escola e, se referindo aos filhos e filhas, a recíproca também é verdadeira.

Sendo assim, os saberes, as crenças, os valores e os costumes ancestrais, que ainda são vivenciados pelas pessoas mais velhas, são “desconhecidos” pelos mais novos. Por outro lado, muitos dos conhecimentos que as crianças, jovens e adolescentes adquirem na escola, através das mídias, e que, comentam, apresentam, utilizam e/ou praticam em casa e/ou na comunidade também são “desconhecidos” pelos pais e pelas mães.

Santos (2007) discorre ainda sobre aspectos que chamam a atenção para o fato de que as estruturas das escolas, especialmente as transformadas em núcleos, não possibilitam que a Interculturalidade Crítica, encontre espaços nas instituições de ensino. Este fato soa contraditório, uma vez que estas, inevitavelmente, passam a receber estudantes de diversas comunidades, que vivem realidades específicas.

Ao afirmar que sente falta de uma maior aproximação, entre as escolas e a comunidade e que nem as crianças que estão dentro da escola são “reconhecidas”, muito menos as suas famílias e suas realidades, a colaboradora Gisele, na roda de conversa “A”, está anunciando o quanto essa lacuna é prejudicial para o processo de sociabilidade das crianças, jovens e adolescentes e, também, denunciando a incapacidade das escolas diante da necessidade de se conhecer a realidade de cada estudante para poder fazer com que suas experiências, seus conhecimentos e os conhecimentos da sua comunidade façam parte das propostas de ensino e assim sejam compartilhados, complementados e não suprimidos.

Vale considerar que se trata de escolas condicionadas a um sistema de educação que continua recíproco aos ideais do colonialismo. Portanto, o mais provável é que essas continuem mantendo as estruturas favoráveis à cultura eurocêntrica. Essas condições são propícias e suficientes para que o ensino nas escolas seja coerente com o que Santos (2007) chama de monocultura. O referido autor é enfático ao afirmar que a supremacia dos conhecimentos dominantes faz com que muitas experiências sejam desperdiçadas e muitas expectativas desprezadas.

Segundo Santos (2007):

[...] essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, [...], mas que não são avaliados como importantes [...]. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. (SANTOS, 2007, p. 29)

Considerando os inúmeros fatores que o cotidiano escolar nos faz perceber, bem como as histórias de vida contadas pelas famílias nas rodas de conversas, não deixam dúvidas de que a nucleação escolar é um reforço a mais para o sistema de ensino criado para manter as bases do colonialismo. Isso porque as condições impostas ao funcionamento das escolas tornam estas cada vez mais imergidas pela incapacidade de ensinar aquilo que poderia interferir positivamente na vida das comunidades.

A escuta sensível que fizemos nos núcleos comunitários nos mostrou o quanto as comunidades estão preocupadas com a realidade vivida pelas crianças, jovens e adolescentes. Os depoimentos, quase que sem exceções, apontam que a continuidade dos conhecimentos antes transmitidos pela oralidade e/ou pela prática, que os valores, costumes, crenças e tradições aprendidas no cotidiano, como diz Paulo Freire, “aprender fazendo”, está sendo bastante prejudicada. Nesse sentido, os prejuízos apontados pelas famílias não são causados somente pelo distanciamento existente entre a educação formal e as práticas tradicionais de ensino. Em grande parte, são causados pela desterritorialização do processo educativo que foi consolidada pelo fechamento das escolas.

No geral, as expectativas das comunidades no que se refere às ancestralidades têm perdido forças pela arbitrariedade que prevalece nos processos de elaboração de projetos e políticas públicas. No entanto, o desejo de mantê-las

ainda persiste e coincide com a crença de que a educação escolar é capaz de fortalecer o vínculo entre a tradição e a modernidade e entre o local e o global.

Os estudos realizados com a finalidade de atingir os objetivos propostos no meu projeto de pesquisa são reveladores de que os propósitos da nossa comunidade, relacionados à educação escolar, passam a coexistir com as incertezas provocadas pela nucleação das escolas.

Com relação à pesquisa diagnóstica realizada para a elaboração do PPPTQ foram utilizados instrumentos diversificados no sentido de oportunizar crianças, adolescentes, lideranças jovens e as mais velhas a expressarem quais seriam as funções da “escola” do nosso território. Por meio desses instrumentos definiram, também, o quê, como e quem deveria ensinar nas escolas quilombolas.

Foi a partir dessas informações que iniciamos um processo educativo que se diferencia do modelo colonial, principalmente, pela participação da comunidade. Para tanto, a reciprocidade estabelecida pelos dois segmentos da sociedade crioula é o que possibilita o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais.

Embora revestidos de muitos outros desafios, esse tipo de posicionamento se fez presente em todos os espaços de diálogo destinados a analisar os processos educativos vivenciados no território, tendo como base o distanciamento físico/geográfico entre a escola (prédio) e as comunidades.

Portanto, não concluo com frustrações pela oposição anunciada dos sentimentos, mas, com muito mais convicção de que a nucleação escolar é uma política pública pensada a partir de gabinetes e por quem pouco conhece a realidade das escolas, principalmente as escolas situadas no meio rural, ou ainda, usando um termo de Silva (2012), “de que educação precisa conhecer o chão na escola: o lugar que as crianças vivem”. Portanto, os sentimentos em oposição serão alimentos e combustíveis para continuar perseverando na luta pela pedagogia crioula, para fazer valer as diretrizes nacionais curriculares para a educação escolar quilombola e pela não desterritorialização das práticas educativas nos territórios quilombolas. E assim, se ainda há algo para dizer é que continuemos na luta firmes e fortes e cada dia mais resistentes em nome de nossas ancestralidades.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael S. A. dos, ROSEMBERG, Fúlvia; SOUZA, Luís A. F. de (Orgs.) **Coletânea: Terra, território e sustentabilidade**. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS: São Paulo, 2011.

BRASIL. **2º ato oficial: Lei complementar à constituição do império de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro, 1850.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Terra – Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil, Quilombo de Conceição das Crioulas, Salgueiro-PE**. Brasília, abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, Brasília – DF, 2012.

ANTUNES, Marta de Oliveira. **A terra que volta: Gerindo territórios, memória e conflitos e normas em Conceição das Crioulas**. 2016. 516 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

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.

ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS. **Estatuto da Associação quilombola de Conceição das Crioulas**. Salgueiro/PE, 2007.

\_\_\_\_\_/Comissão de Educação. **Projeto Político Pedagógico das Escolas do Território** Quilombola de Conceição das Crioulas. Salgueiro/PE, 2014/2015/2016.



BRESOLIN, Paoline; ECCO, Adenir. **Ser escola rural: da historicidade, das características e das representações** - SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Ser Professor na Sociedade Contemporânea: Desafios e Contradições, 2008.

CARDOSO, L. F. C. e. **A constituição local: direito e território quilombola na comunidade de Bairro Alto, na Ilha de Marajó** - Pará. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Centro de Cultura Luiz Freire/Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. **Carta de Princípio da Educação Escolar Quilombola de Pernambuco**, 2009.

**CRIOULAS: A VOZ DA RESISTÊNCIA**. Salgueiro, ano 2, n. 6, dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Salgueiro, ano 3, n. 8, agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Salgueiro, ano 4, n. 10, agosto de 2006.

FARIA, Elisabete Mónica Moreira. **Educação Artística Diferenciada: contando e recontando a história**: Aprender fazendo com/para/na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, 2016, 465 f, Tese (Doutorado) – Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto, Portugal, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 17, n. 26, 2016.

LÜCHMANN, Lígia Helena. Associativismo e democracia no Brasil contemporâneo. **Periódico de Opinião Pública e Conjuntura Política**, Ano III, n. IV, dez. 2011.

MONTES, Maria Lúcia. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In SCHWARTZ, Lília; QUEIROZ, Renato (orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MOURA, Clóvis. **A quilombagem como expressão de protesto radical. Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Alagoas: Edufal, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2007.

Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 133-155.

**RIOS DE SABERES - EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA.** Documentário – nucleação e transporte escolar na Amazônia Ribeirinha no município de Curralinho, Marajó-Brasil. Direção: por Francisco Weyl e Ronaldo Marcos de Lima Araujo. Financiamento: CAPES-Obeduc. 2015. Port.

SABOURIN, Eric. Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares. **Jornal do Mauss latino-iberoamericano**, Ano 1, n.4 , jan-fev. 2008.

SANTIAGO, Emerson. **Terras ociosas ou improdutivas.** Disponível em: < <http://www.infoescola.com/agricultura/terras-ociosas-ou-improdutivas>>. Acesso em 22 de fev. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Givânia Maria da. O currículo escolar e as destoantes vozes dos quilombos no Brasil. In: XIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPÉD, 2016, Brasília-DF. **Anais...** Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas.** 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA. B. O. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro.** 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista educação intercultural hoje em América Latina**, La Paz, Bolívia, 2009.