

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA FERREIRA GOMES COELHO

**AS EDUCAÇÃOES ESCOLAR E SOCIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE
JOVENS NOS QUILOMBOS DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ**

TERESINA - PI

2013

RAIMUNDA FERREIRA GOMES COELHO

**AS EDUCAÇÃOES ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS NOS
QUILOMBOS DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas. Orientador: Pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari – PPGEd/UFPI.

TERESINA-PI

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

C672e Coelho, Raimunda Ferreira Gomes.

As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí / Raimunda Ferreira Gomes Coelho. – 2013.
229 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

CDD 370.981 22

RAIMUNDA FERREIRA GOMES COELHO

**AS EDUCAÇÃOES ESCOLAR E SOCIAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS
NOS QUILOMBOS DE SÃO JOAO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a avaliação da seguinte banca examinadora:

Data de aprovação: 29/ 09/ 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francis Musa Boakari –/UFPI (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Maria Sueli Rodrigues de Sousa – DCJ/PPGS/UFPI (Examinadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito – UFPI (Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes (Examinadora Interna)

A minha mãe e primeira professora, Maria Gomes Ferreira, com quem aprendi as primeiras lições de vida e da escola; a meu pai, a meu esposo, meus irmãos e minhas irmãs;

A minha irmã-mãe Angélica, fonte de inspiração, de motivação e de apoio para as principais decisões importantes na minha vida;

Aos descendentes de Ancelmo Rodrigues e Justa Rodrigues, exemplos de sabedoria e resistência na formação do Quilombo Riacho dos Negros;

Ao Movimento Quilombola e ao Grupo Capoeira de Quilombo, referência de luta pela reconquista das terras quilombolas e pela ressignificação da identidade e da cultura afrodescendente no Município de São João do Piauí;

Aos amigos(as) Beronisa Cronemberger, Patrocínio Reis, José Maciel, Espedita Alves, Teresinha Jovita e aos companheiros do MST e da Associação Comunitária de Rádio, representando as pessoas estimuladoras da minha iniciação em atividades sócio-comunitárias e referência na minha formação social;

A todos os educandos de quem fui mediadora da formação e com quem tanto aprendi durante toda a minha trajetória na educação escolar.

À professora Raimunda Silva, exemplo de superação de barreiras e do preconceito, representando todas os professores(as) de São João do Piauí;

À Professora Maria Gessl, ao professor Deibson, aos estudantes e às demais pessoas de apoio da Escola Municipal do Junco, que tanto me apoiaram na realização desta pesquisa;

Ao professor Francis Musa Boakari, meu orientador;

Ao Padre Solon, a minha irmã Iara, ao Ancelmo Rodrigues e Justa Rodrigues(in memoriam), exemplos de cidadania;

Em especial, aos meus filhos Nilo Júnior e João Pedro e às minhas filhas Eulina Maria e Emília, cujas existências me fortalecem a cada dia;

Ao senhor Pompílio José da Silva, símbolo da luta contra todos os preconceitos e pela promoção dos grupos sociais excluídos em São João do Piauí;

Enfim, a todos os que se dedicam às lutas para a superação do racismo e para a construção da justiça social.

Dedico, carinhosamente

O racismo mal disfarçado

O racismo no Brasil
Nunca foi erradicado
Aparece nitidamente
Às vezes mal disfarçado
Crime previsto em lei
Porém muito praticado.

Ninguém afirma ser racista
Mas pratica a discriminação
Que se manifesta diariamente
Dentro de qualquer instituição
Na escola, no trabalho
Na família e na religião
[...]
Dizem que “a coisa tá preta”
Na hora da dificuldade
Colocam na “lista negra”
Quem lhe causou contrariedade
E “um preto de alma branca”
É um negro que tem bondade

Em cada canto do Brasil
Está presente a discriminação
É chamado de “lado negro”
A parte ruim de uma situação
Mesmo sendo provocada
Por um “branco” cidadão.

Foi instituído o feriado
Para que o trabalhador descansasse
Porém Deus não imaginou
Que o homem denominasse
Dia do trabalho como “dia do branco”
Como se o negro não trabalhasse

Quantos negros há no Brasil?
Quantos estão na Universidade?
Quantos presidentes negros tivemos?
Pergunta a sociedade
Temos poucos bispos negros
Esta também é uma verdade

No Brasil não há racismo?
Questiona o cidadão
Por que só o negro e pobre
É condenado à prisão?
Por que nas favelas o negro
É maior parte da população

E assim cresce a humanidade
Estabelecendo diferenças
Entre pessoas, condição social
Cor da pele, sexo e crenças
Gerando cada dia mais
Um mundo de desavenças

(Josefina Ferreira Gomes de Lima)

AGRADECIMENTOS

Quando se conquista algo tão desejado, mediante um percurso sinuoso, marcado por incertezas e impedimentos, a sensação é que esse algo tem um valor mais profundo. E tem, porque cada etapa é intensamente vivida. E nesse viver intensamente, as pessoas vão chegando cada uma do seu jeito em nossas vidas e se tornando eternas. Nesta caminhada, foram muitas as pessoas que me ajudaram a alimentar os meus sonhos e minhas esperanças. A elas, os meus agradecimentos. Primeiro, ao ser supremo transcendental e aos orixás, pela força espiritual. Depois, a minha família: pai e mãe, irmão(ãs), cunhados(as), esposo pelo apoio: a meus filhos, que souberam renunciar a muitas coisas para me apoiar; aos professores e coordenadores, ao pessoal de apoio do CCE e do Mestrado em Educação, que dispensaram os cuidados para que eu chegasse ao final deste Curso. De modo especial, agradeço ao Professor e orientador Francis Musa Boakari, por ser esse professor humano e ético, que faz ciência pensando na vida; às professoras Antônia Edna e Bárbara, por participar da avaliação deste trabalho; à professora Sueli, pelo seu compromisso com as lutas dos povos quilombolas; aos colegas da 19ª turma, especialmente quem esteve mais próximo: Ana Carolina, Luciênia, Ranchimith e Haldaci; aos participantes do Núcleo de Estudos RODA GRIÔ, pelas aprendizagens nas Rodas, principalmente, pelo carinho e companheirismo.

E profundos agradecimentos às pessoas dos quilombos de São João do Piauí, que me motivaram e me apoiaram para realização da pesquisa de campo, em especial José Francisco, Nascimento, Francisca, Cleide, Bonifácia, Emídia, Honorinda, Djusa, Eliete, Albertina, Chiquim e Neta; aos jovens estudantes da comunidade Junco João Vitor e Thiago; à professora Maria Gessi e ao professor Deibson; a Antônio Bispo, grande incentivador desta pesquisa; às crianças e aos jovens da capoeira de quilombo, em especial aos entrevistados desta pesquisa: Tizil, Potira, Pirata, Chitara, Pavão e Bordon; e ao Francisco Borges, Assessor Técnico da Secretária de Educação de São João do Piauí, pelo apoio no acesso aos dados da educação escolar.

Enfim, agradeço a todos e a todas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta conquista.

Muito obrigada!

RESUMO

O pensamento ocidental colonialista desenvolveu a tendência do olhar unilateral sobre o mundo diverso, o que gerou a concepção das generalizações, da negação da diversidade. Do ponto de vista epistemológico, impôs-se um paradigma que, assentado na classificação dos povos em superiores e inferiores, criou uma hierarquia entre os saberes, considerando os mais relevantes, ou válidos, os construídos segundo o referido paradigma, e menos relevantes, ou não válidos, os outros saberes. Tal visão continua a referenciar a nossa forma de ver e interpretar o mundo, de forma que a educação escolar ainda existente nos quilombos estudados apresenta dificuldade de dialogar com as realidades cotidianas vivenciadas pelos jovens e silencia-se sobre os processos históricos geradores da sua condição de quilombolas, dificultando a formação da sua identidade racial. Por meio deste estudo, investiguei como se dão essas educações e suas inter-relações, tencionando saber se e como as educações escolar e social, com seus conteúdos e práticas, influenciam na formação da identidade racial dos jovens. Objetivei compreender as contribuições da educação escolar e dos saberes locais na construção da identidade racial dos jovens. Adotei a abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e a entrevista não estruturada. Como campo de pesquisa, escolhi os quilombos Riacho dos Negros e Saco/Curtume, tomando como referência principal a comunidade Junco. Para a compreensão da questão, dialoguei com os seguintes autores: Boakari (1994; 2000); Boakari e Gomes (2005); Gomes (2005); Brandão (2003; 1993; 2007); Castro e Abramovay (2006); Cavaleiro (2005; 2006; 2010), Cunha Jr (1995; 2005); Falci (1995; 2001); Fiabani (2012); Freire (1983; 1987; 1991; 1996); Fanon (2008); Leite (2000), Lima (2005); Munanga (2003; 2005); Moura (1988); Santos (1997; 2004; 2010); Santos (2007), entre outros. Os resultados apontam que há uma dissociação entre educação escolar e o cotidiano dos jovens quilombolas. As questões raciais vivenciadas por eles são negligenciadas na escola, o que lhes dificulta a formação da identidade racial. Por sua vez, a educação social, com todos os desafios políticos, sociais e culturais que apresenta, parece contribuir de modo marcante na construção das identidades e conquista da cidadania de jovens quilombolas de São João do Piauí.

Palavras-chave: Educações. Afrodescendência. Quilombo. Identidade racial. Jovens

ABSTRACT

The colonialist Western thought developed the trend of unilateral look upon the world differently, which led the design of generalizations, denial diversity. From the epistemological point of view, has set a paradigm that sat in the classification of people into superior and inferior, created a hierarchy of knowledge, considering the most relevant or valid, built according to that paradigm and less relevant, or not valid, other knowledge. This vision continues to refer to the way we see and interpret the world, so that education still exists in Quilombo studied has difficulty dialogue with the daily realities experienced by young people and is silent about the historical processes generating their condition Maroons, hindering the formation of racial identity. Through this study, I investigated how to give these educations and their interrelationships, intending to find out if and how the school educations and social, with their contents and practices, influence the racial identity formation of young people. Objectivei understand the contributions of schooling and local knowledge in the construction of racial identity of young people. I adopted a qualitative approach, using participant observation and unstructured interview. As a field of research, I chose the Quilombo dos Negros Creek and Saco / Tannery, taking as reference the main community Junco. To understand the issue, dialogued with the following authors: Boakari (1994, 2000); Boakari and Gomes (2005), Gomes (2005); Brandão (2003, 1993, 2007); Abramovay and Castro (2006), Knight (2005, 2006; 2010), Cunha Jr (1995, 2005); Falci (1995, 2001); Fiabani (2012), Freire (1983, 1987, 1991, 1996); Fanon (2008); Milk (2000) Lime (2005); Munanga (2003, 2005); Moura (1988), Santos (1997, 2004, 2010), Santos (2007), among others. The results show that there is a dissociation between school education and the daily lives of young Maroons. Racial issues experienced by them are neglected in school, which hinders their racial identity formation. In turn, social education, with all the political, social and cultural features, seems to contribute to the construction of identities remarkable achievement and citizenship among young Maroons of São João do Piauí.

Keywords: Educations. Afrodescendência. Quilombo. Racial identity. Young

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECOQ/P	Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística
IFARADÁ	Núcleo de Pesquisas sobre afrodescendência e africanidades da
UFPI	Universidade Federal do Piauí
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INTERPI-PI	Instituto de terras do Piauí
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MNU	Movimento Negro Unificado
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
RODA GRIÔ	Núcleo de Estudos RODA GRIÔ: GEAfro - Gênero, Educação e Afrodescendência
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA QUADROS

Quadro 1 – População afrodescendente do Brasil, do Piauí e de São João do Piauí – 2000/2010	46
Quadro 2 – Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo a cor ou raça – Brasil – 2010	67
Quadro 3 – Quadro da distribuição das terras em São João do Piauí	107
Quadro 4 – Quadro-síntese das educações: caracterização, realidades, inter-relações e contribuições na formação da identidade racial	127
Quadro 5 – Desempenho Escolar da Unidade Escolar do Junco	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Vista panorâmica do Território Quilombola Riacho dos Negros	106
Figura 02 – Comercialização dos objetos de cerâmica na Feira de São João do Piauí	142
Figura 03 – Unidade Escolar do Junco	146
Figura 04 – Desenho sobre a concepção de “bonito” e “feio”	148

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Comunidades e territórios quilombolas Auto-identificados pela FPC no Piauí	99
Mapa 02 – Comunidade Junco	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2. LEITURAS BÁSICAS: EDUCAÇÃO, AFRODESCEDÊNCIA, IDENTIDADE E QUILOMBOS:	35
2.1 Educações: a “monocultura do saber” e a “ecologia de saberes”	35
2.2. Diversidade epistemológica do mundo e a escola	43
2.3. Identidades e Afrodescendência: quem somos?	45
2.3.1 As nomenclaturas e suas cargas semântico-ideológicas.....	50
2.3. 2 Negro, preto, pardo: bases históricas e ideológicas das nomenclaturas.....	57
2.4. Afrodescendência e Educação	65
2.5 Territórios quilombolas: o que foram e o que são hoje?	70
2.6 Quilombos no Piauí: existiram e anda existem	88
2.7 Quilombos em São João do Piauí	100
2.8 Jovens afrodescendentes quilombolas: quem são?.....	108
3 “EM MOVIMENTO” PELO TERRITÓRIO QUILOMBOLA RIACHO DOS NEGROS: O QUE FOI POSSÍVEL REVELAR ATRAVÉS DESTA PESQUISA?	110
3.1 Explicando a Metodologia	110
3.1.1 Abordagem: quando as lentes entram em cena	111
3.1.2 Contexto geográfico: onde o encontro com as liberdades superam as fronteiras cartográficas	116
3.1.3 Participantes da pesquisa	119
3.1.4 Acessando às informações relevantes	123
3.1.5 Organização, análise e interpretação das informações	126
3.2 Realidades: Realidades: Histórica, Geográfica, Socioeconômica, Sociocultural e sociopolítica.....	128
3.3 Educação escolar: conteúdos e práticas	146
3.4 A educação social e formação “em movimento”: reconquistando o Território e ressignificando os modos de vida quilombolas por meio das expressões culturais e da educação para a cidadania.....	152

3. 4.1 O Batuque: tradição e resistência na preservação da cultura de raiz e da identidade racial	160
3. 4. 2 Capoeira de Quilombo: encontro e reencontro dos jovens com a identidade racial	162
3. 4. 3 Os terreiros de Umbanda: a resistência da religiosidade do povo afrodescendente nos quilombos de São João do Piauí	167
4. EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA RIACHO DOS NEGROS.....	171
4.1 As práticas educativas sociais e escolares: inter-relações, rupturas e permanências	171
4.2 As educações escolar e social e sua influência na formação da identidade racial dos jovens	185
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES	214
ANEXOS	217

1 INTRODUÇÃO

O pensamento ocidental colonialista desenvolveu a tendência do olhar unilateral sobre o mundo diverso, o que gerou a concepção das generalizações, da negação da diversidade do mundo sob os aspectos epistemológico, cultural, sócio-político e religioso, de forma que as histórias dos povos do mundo se reduzam a uma única história, contada de um único ponto de vista por alguém com autoridade inata. Por mais que, nos dois últimos séculos, principalmente, tenha-se tentado desconstruir essa visão, ela continua a referenciar a nossa forma de ver e interpretar o mundo, englobando as várias realidades numa só realidade, as várias histórias numa história única, protagonizada por heróis, singulares e faculdades eurocêntricas conservadoras. Isso tem contribuído para as invisibilidades e a negação das existências diversas.

Do ponto de vista epistemológico, essa visão fez com que os olhares se voltassem para o conhecimento único, construído segundo um paradigma considerado padrão por quem o impôs. Trata-se do paradigma da ciência moderna ocidental, a partir do qual se construíram historicamente as definições de conhecimento e suas formas de produção, criando-se, assim, uma hierarquia entre os conhecimentos, para então se considerarem os mais relevantes, ou válidos, os construídos segundo o padrão dominante referenciado acima; e os menos relevantes, os “saberes”, que, dentro dessa concepção, nem chegam à categoria de conhecimento.

Essa visão foi e tem sido contestada por diferentes autores, cujas produções se avolumam na perspectiva de superação do “saber único”, ou seja, na superação desse olhar unilateral para um mundo constatado imensamente diverso.

Essa oposição, contudo, vem-se dando a partir daqueles que, conscientes da sua existência no mundo e do seu protagonismo, reivindicam o reconhecimento dessa existência, da sua atuação, das suas formas de viver e produzir conhecimentos. Essas reivindicações por parte dos diferentes sujeitos, organizados em grupos sociais, são respaldados por pensamentos como o de Freire (1989, p.36), segundo o qual o ser humano possui “ontológica vocação de ser sujeito”. Para ele, o ser humano tem as possibilidades de construir o mundo e modificá-lo, dando-lhe uma direção consciente, mesmo sabendo das limitações impostas pelos

condicionamentos do processo histórico. Concebe que, para o ser humano “o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida” (FREIRE, 1989, p.39) e que, sendo um ser de relações, acessa os elementos dessa realidade de forma reflexiva, com capacidade de ir além dessa realidade objetiva, transcender “porque existe e não só vive” (Idem, p.40). É essa existência do ser humano que dá sentido à vida. Logo, nesse existir, cria e recria o mundo, integra-se às condições do contexto e lança-se no domínio da História e da Cultura.

Nesse sentido, não se podem conceber lugares sem cultura e sem conhecimentos, nem conhecimentos inferiores, como também não se pode aceitar sem questionar a produção do conhecimento fora de um contexto, já que viver e existir não se podem dissociar. Nesse aspecto, Santos; Meneses (2010), questionando a lógica da produção do conhecimento, mediante a separação objeto e contexto, chamam a atenção para a existência de um contexto, constituído por uma “diversidade epistemológica”, de “experiências sociais compostas por vários conhecimentos” (p. 16) e que, devido ao aparato institucional montado pela ciência para validar os conhecimentos, “desperdiçou-se muita experiência social, cultural e política do mundo”. Logo, os saberes originais, ricas experiências de vida, ficaram fora da produção acadêmica, o que tornou “cada vez mais impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16-17). Passou-se a valorizar apenas os novos conhecimentos validados pela ciência, o que se torna bastante preocupante e significa a supressão de muitos e até mesmo a extinção dos saberes originais.

Historicamente predominou, e ainda predomina, a supervalorização de um tipo de saber: o escolar, fundado nos princípios colonialistas e capitalistas. Os saberes cotidianos das comunidades originais e tradicionais, construídos a partir das suas vivências, não são desconsiderados pela educação escolar e nem reconhecidos como conhecimentos. Esse processo pode dificultar a formação das identidades das gerações futuras, já que os elementos constituintes das suas vivências não são considerados de relevância social. Percebe-se forte o silenciamento da escola em relação à cultura e à história dos afrodescendentes, aos elementos constituidores das africanidades, ou seja, dos traços, ainda bem vivos, da cultura africana no cotidiano dos quilombos.

Este trabalho representa um pouco dessa preocupação e foi motivado pela necessidade de problematizar a relação entre os saberes ensinados pela escola e

os saberes vivenciados no cotidiano dos quilombos de São João do Piauí e traz como título “As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí”.

Por meio deste trabalho, investiguei as educações escolar e social, seus conteúdos e práticas, suas inter-relações bem como a sua influência na formação da identidade racial dos jovens, nos quilombos de São João do Piauí, tomando como referência a comunidade Junco, que integra o quilombo Riacho dos Negros, no município de São João do Piauí. Chama-se aqui educação social as práticas e atividades sociais, políticas, culturais e econômicas cotidianas, (BRANDÃO, 2012, p 24-25) desenvolvidas pelos afrodescendentes dos quilombos em estudo, formados a partir do Riacho dos Negros, ambos já certificados pela Fundação Palmares: Saco/Curtume e Riacho dos Negros, este último, no momento, encontra-se em processo de regularização fundiária.

Tornou-se complexa a demarcação geográfica precisa desta pesquisa, devido à condição de itinerância de alguns de seus participantes, que, no processo de reconquista do seu território, movimentam-se dentro dos dois quilombos e em outros espaços geográficos. Por ser extenso o espaço que envolve os dois quilombos, escolheu-se como referência a comunidade Junco, uma das mais tradicionais da “*Região de Baixo*”, do conjunto de comunidades do quilombo Riacho dos Negros. Uma das escolas que atendem à comunidade é a Unidade Escolar do Junco, situada na comunidade Junco, que oferta educação infantil e Ensino Fundamental. Os estudantes que cursam a partir do quinto ano do Ensino Fundamental estudam em outras localidades: os de 6º ao 9º ano, na comunidade Malhada dentro do Quilombo Riacho dos Negros; e os de Ensino Médio, no Assentamento Lisboa, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, localizado na chamada “*Região de Baixo*”.

Um fator instigante para esta pesquisa foi a incontida inquietação diante do distanciamento entre as práticas educativas escolares e as vivências cotidianas dos jovens dos referidos quilombos, o que vem contribuindo para o desinteresse e o acesso à escolaridade, visto que os conhecimentos transmitidos pela escola não têm relação com essas vivências e, por isso, sem significados para suas vidas. Outro fator foi a percepção das invisibilidades em relação aos modos de vida, cultura e conhecimentos existentes nos quilombos, bem como sobre as lutas pela ressignificação desses territórios, as quais são preocupações com que os jovens se

ocupam. As escolas onde estudam as crianças e os jovens, além de se silenciarem acerca dos processos históricos de povoamento da região e das relações racistas nas quais se fundaram, silenciam-se sobre os fatos presentes, não tematizando o aquilombamento, a ressignificação dos quilombos, realidades em que essas pessoas estão envolvidas, e, conseqüentemente, contribuindo para que fiquem à margem da educação escolar. É o predomínio da lógica da fatalidade histórica, em que sendo originadas de quem sofreu a escravidão e o racismo, tivessem que carregar para sempre o fardo do racismo. O que se observa é a tendência de continuidade das relações de dominação, fato que sempre me remete às minhas experiências de vida.

Essas experiências de vida, marcadas por uma infância sofrida e uma travessia para a vida adulta permeada de desafios e superações, concorreram para a construção de uma consciência da recusa à ideia de fatalidade, ao “discurso fatalista, imobilizador da história” (FREIRE, 2000, p. 20), ao “lugar comum” reservado àqueles que nasceram em situação geográfica e socioeconomicamente desprivilegiada. Cresci ouvindo, na pequena localidade onde morava, que ir além da quarta série do antigo primário era “coisa de gente rica”, como bem dizia minha mãe. Era bastante comum a aceitação da falta de escolas de níveis mais avançados no campo. Logo, concluir a quarta série do “primário” era já “de bom tamanho” para quem não tinha as condições econômicas suficientes para prosseguir os estudos em outros lugares. Era como se, nascer no campo, fosse o problema, e não a falta de assistência às pessoas do campo.

A inconformidade com a lógica perversa do sistema excludente no nosso país, que se faz sentir bem no sistema educacional, sempre mexeu com os meus sentimentos, a ponto de alimentar certa indignação e vontade imperiosa de contestar tal lógica. Até parecia ter sido contagiada pela Pedagogia da Indignação de Paulo Freire e refletia sobre a ideia da “fatalidade histórica”, segundo a qual “[...] o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela” (FREIRE, 2000, p. 20). Mesmo não tendo nítida e conscientemente a compreensão da exclusão social, das regras do sistema social brasileiro, eu já percebia as desigualdades sociais e que o estudo era um caminho para a superação da pobreza, razão pela qual resisti intensamente à ideia de me conformar em encerrar os meus estudos na quarta série.

Em 1983, diante da falta de perspectiva de ir estudar na cidade, reagi chorando, num grito de dor comovente, o que fez minha mãe mudar de ideia, “fazer das tripas coração”, como se dizia sabiamente por lá, e me matricular em uma escola da cidade de São João do Piauí. Era uma escola pública, chamada “Anexo”, que funcionava no prédio da Escola Normal Senador José Cândido Ferraz. Naquele tempo, as crianças que chegavam do “interior” eram muito discriminadas pelos colegas, seria o que hoje chamam de “bullying”. Havia também o forte preconceito racial expresso por apelidos pejorativos, fato que sempre me incomodou, como me incomodava o silenciamento dos professores diante de tais comportamentos. Ali eu já percebia a indiferença do sistema educacional com as crianças e jovens das classes populares e afrodescendentes. Pouco refletíamos sobre esses fatos. As atitudes que hoje concebo como racistas eram consideradas brincadeiras “bobas” de meninos mal comportados”.

O contato, pois, com a realidade da cidade me fez observar que as injustiças sociais eram mais amplas e que, perversamente, atingiam também a cidade, que antes para mim era o ideal de vida, lugar bonito em que todas as pessoas viviam muito bem do ponto de vista socioeconômico. Nos noticiários, por exemplo, ouvia que as pessoas da cidade enviavam alimentos para quem vivia no campo, sofrendo a fome provocada “pela seca”, discurso bem assimilado sobre a identidade de quem vive no campo, assim como a identidade estereotipada sobre o Semiárido e sobre o Nordeste de que fala Sousa (2005). Senti que naquela escola reuniam-se crianças com o meu mesmo perfil socioeconômico e racial. Passei a sonhar mais com as transformações sociais, sentindo que

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente *sonhos* por cuja realização nos batemos (FREIRE, 2000, p. 17).

Tais sonhos envolviam o alcance de uma vida melhor, que na minha concepção, bastante influenciada pelo discurso da escolaridade como instrumento de ascensão social, a escola era o espaço com que eu poderia contar para realizar tal sonho. Era como se a escola fosse a minha salvação. Realmente, a escola me aliviou do trabalho infantil e me fez sonhar em construir boas perspectivas de futuro. Contudo, sempre senti grande vácuo não preenchido pela escola no que diz respeito

à ausência da relação dialógica, do trato das questões sociais, interpessoais e raciais, da preocupação com as situações socioeconômicas dos(as) estudantes Era o despertar para a necessidade de participar de outros espaços que contemplassem também a minha condição não só de “existir” no mundo, mas de “viver” neste mundo (FREIRE, 1989, p.40), envolver-me nele, para ajudar a reordenar as estruturas sociais, entendidas por mim como injustas.

Em 1984, recebi uma bolsa de estudo para estudar no “Ginásio Frei Henrique”, escola particular mantida pelo Instituto São João Batista, ligado à Paróquia de São João Batista, em São João do Piauí. Por ter sido agraciada pela oportunidade de estudar numa escola considerada boa e por isso sonho de muita gente, entendia que eu apenas sendo beneficiada, não me satisfaria. Dediquei-me a partir desse tempo a realizar alguns trabalhos sociais, como: aulas de reforço, de 1985 a 1986, como voluntária na FUNABEM¹, em parceria com o referido Instituto; e catequese, de 1986 a 2001, influenciada por uma professora de Religião do Ginásio Frei Henrique. O vínculo familiar com o Padre Solon, vigário da referida Paróquia, e me oportunizava participar dessas atividades, as quais me ajudaram a ampliar o conhecimento sobre as realidades das crianças e jovens, suas carências, como também entrar em contato com temas sociais não enfocados pela escola. Um desses temas foi a questão racial no Brasil, quando, em 1988, sendo catequista, comprometi-me com a Campanha da Fraternidade, cujo lema era “Ouvi o clamor desse povo”. Esse povo era o chamado povo “negro”, os afrodescendentes.

Naquele tempo, a minha postura era a passada historicamente nos bancos escolares: afrodescendentes como povo fraco, que foi violentamente escravizado e, por isso, clamava por justiça social e dependia da piedade de outros para viver melhor. Só hoje, a partir das reflexões já feitas nos diferentes espaços de educação não oficial, e depois que ingressei no Mestrado, foi que reli que sentimentos despertei com a Campanha da Fraternidade. O primeiro, a piedade; outro, a ideia de fatalidade: “nascer negro” teria sido o problema, a miséria (Fanon, 2008).

Lembro bem algumas falas de pessoas que, piedosamente, coordenavam os encontros de reflexão sobre a temática, as quais diziam “eles não tiveram culpa de nascer negros”; “o sofrimento foi grande”, “o nosso Papa já pediu perdão pela Igreja,

²Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), uma instituição social normativa e centralizadora das políticas públicas para a infância criada em 1964.

que na época apoiou a escravidão”, “ainda bem que houve a abolição”. A ideia de que os afrodescendentes lutaram e reagiram intensamente ao sistema escravista ficava sufocada pelos demais discursos. Pode até ter sido intenção da Campanha provocar a reflexão acerca da importância política dos afrodescendentes, mas eu não atingi, na época, essa compreensão. A Campanha me provocou alguns conflitos, principalmente, por constatar que, apesar de tantas discussões nos encontros de reflexão, muitas posturas racistas não se modificaram, nem no plano das relações interpessoais, nem no plano institucional. Eu sentia necessidade de uma discussão mais política das questões que chegasse a refletir sobre as causas do racismo e possíveis caminhos para a sua superação.

Em 1989, a inquietação por debater politicamente as questões sociais me fez ingressar num grupo de jovens da Igreja católica, a partir do qual tive contato, no mesmo ano, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - que chegara ao Município para organizar a primeira ocupação no estado do Piauí. Percebi a força da organização civil e social. Tendo como referência o MST, passei a ter melhores expectativas com possíveis mudanças ideológicas em São João do Piauí. O discurso da “fatalidade histórica” parecia ter sido mais abalado.

Já na condição de professora, nos meus primeiros anos de atuação, em 1989 a 1994, senti necessidade de buscar leituras que me ajudassem a fundamentar teoricamente e respaldar as minhas inquietações. Nessa busca, acessei Paulo Freire, lendo inicialmente suas entrevistas, até chegar às obras, entre elas “A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam” (1988). Mesmo sem ter base teórica, nem tanta capacidade de reflexão, entendia que as palavras do autor reafirmavam o meu pensamento. O que ele dizia eram coisas que também sentia e queria ouvir, debater, vivenciar. Aí foi que o espaço escolar se tornou mais limitado e insuficiente para o que eu gostaria de observar, e me convenci de que, como professora, com pretensão de ser educadora, seria importante entender

[...] que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental (FREIRE, 2000, p. 17).

Ler Paulo Freire me fez despertar para o reconhecimento da dimensão política de educadora, impulsionando-me a direcionar o olhar para as crianças e os

adolescentes em situações de exclusão. Desde 1994, mesmo trabalhando como professora no Ginásio Frei Henrique, uma escola particular, que atendia pessoas de situação socioeconômica privilegiada, não me limitava àquele espaço e me integrava às instituições e movimentos sociais que se organizavam para a construção de uma rede de proteção à criança e ao adolescente em São João do Piauí. O Instituto São João Batista, entidade mantenedora do Ginásio frei Henrique, desenvolvia seu trabalho social, e um deles era a defesa dos direitos da criança, participando da Campanha Nacional pela criação dos conselhos municipais. Interessante o dilema vivido por mim: cuidava do preparo intelectual de uma pequena elite e aprendia a dispensar “assistência social” aos “pobres”. Inconscientemente dentro dessa contradição, eu buscava algo. Tudo isso me fez perceber que as crianças e adolescentes mais agredidos nos seus direitos eram, em sua maioria, afrodescendentes. Durante os quatro mandatos como conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, no período de 1997 a 2010, atuando junto às escolas e às famílias na identificação dos problemas vivenciados pelas crianças, sobretudo nas escolas públicas, constatei que os consideradas “alunos-problema”, na sua maioria, eram, além de extremante carentes do ponto de vista socioeconômico, afrodescendentes. Entre as situações mais frequentes em que o Conselho era solicitado a intervir, destacavam-se os casos de agressividade, indisciplina, ausência às aulas, falta de interesse pelos estudos e falta de acompanhamento familiar, baixo desempenho escolar situação que é alvo de reflexões nos estudos de Boakari (1994):

Em 1997, após participar da criação da Associação Comunitária de Rádio, coordenei a programação infanto-juvenil da Rádio Comunitária Malhada do Jatobá, no município de São João do Piauí, cujo objetivo era discutir a criação de uma rede de proteção à criança e ao adolescente e os elementos do universo infanto-juvenil. Apesar de um olhar ainda imaturo sobre a temática, debatia-se o preconceito racial sofrido pelas crianças nos diferentes espaços, o que me levou a buscar, por meio de leituras e participação em eventos, mais informações sobre as relações étnico-raciais. Tais informações me despertavam para a questão racial na escola onde eu atuava, unindo a educação popular, os conhecimentos socioculturais da comunidade com a educação escolar.

Nos anos de 1998 a 2000, como professora e coordenadora do Colégio Frei Henrique, onde estudei e iniciei minha atuação como educadora, percebia

fortemente o preconceito racial no ambiente escolar, fruto de um processo histórico de discriminação das populações afrodescendentes componentes do Município. Só o fato de haver um número reduzido de estudantes e professores afrodescendentes na referida escola, já denunciava a desigualdade social e racial. Significava que a considerada melhor escola servia a uma pequena parcela da população, eurodescendente e socioeconomicamente privilegiada. Foi ficando mais nítida a exclusão social e racial do Município de São João do Piauí. Mais ainda quando ouvia falar nos “negros do Riacho”, na “Região de Baixo”, na pobreza e atraso daquelas populações afrodescendentes.

Chamam-se populações afrodescendentes aqui o conjunto de populações situadas às margens do Rio Piauí, que compõem a “Região de Baixo”, cujos moradores são referidos pejorativamente por parte da população da cidade, sobretudo pelas famílias eurodescendentes dominantes, como

[...] sendo ‘os negros de baixo’, referências inequívocas fundamentadas na cor da pele e em sua localização espacial, qual seja, na parte de baixo do rio Piauí e à sua margem direita. Tal designação é uma evidente atitude discriminatória não é difícil de ser ouvida. INCRA (2011, p. 29).

Em 1998, propus ao grupo de professores a inclusão da temática das relações raciais no currículo da referida escola, como parte da programação, mesmo que em atividades pontuais, como a “Semana de Consciência Negra”, e o objetivo era também alcançar a comunidade local. Por isso na programação constavam momentos de sensibilização, palestras e um programa de rádio, apresentado no dia 20 de novembro daquele ano. Os conteúdos das falas já eram permeados por certa visão crítica, principalmente, provocada por uma professora de história, recém chegada à cidade de São João do Piauí, que se somou ao grupo de professoras, propondo um estudo da disciplina História com abordagem mais crítica. Era a tentativa de construir novas experiências na discussão da temática. Para uma palestra foi convidado o ativista afrodescendente Antônio Bispo dos Santos², cujas questões levantadas, fizeram-me despertar para releituras da história sobre as

² Um dos articuladores da luta quilombola no estado do Piauí, iniciou o processo de discussão da territorialidade e das questões raciais na região, pretendendo organizar as populações afrodescendentes para a retomada de suas terras. A partir das experiências vivenciadas na articulação das comunidades quilombolas da região, escreveu o livro “Quilombos: Modos e significados”, publicado em 2007, cuja temática é a relação entre os povos e os processos de colonização de ontem e de hoje.

relações raciais no Brasil, em São João do Piauí no Piauí, contadas nos livros e na tradição oral. Passei a participar das atividades culturais e sócio-reivindicatórias junto ao Movimento Quilombola, tanto locais quanto estaduais..

Essa caminhada me fez voltar o olhar para o contexto mais amplo (a origem e a formação do Município de São João do Piauí, as relações sócio-históricas de dominação, as situações de exclusão e desrespeito às populações afrodescendentes) e aumentar a convicção da necessidade de compreender mais esse contexto. Para isso, integrei-me a um pequeno grupo de professores já preocupados com as questões raciais na escola, à equipe de Rádio Comunitária Malhada do Jatobá e, principalmente, ao Movimento Quilombola, que iniciara as articulações das comunidades da “Região de Baixo” para a regularização fundiária do que hoje é o Território Quilombola Riacho dos Negros, em São João do Piauí, promovendo interação desses grupos com as escolas, principalmente, na escola pública estadual, na qual atuava já como professora efetiva, no Ensino Médio.

Ajudando a coordenar a “1ª Semana da Consciência Negra” na Unidade Escolar Deputado Antônio Paes Landim Neto, em 2001, percebi a superficialidade com que nós, educadores, tratávamos o tema, e a necessidade de buscar mais elementos explicativos problematizadores, conhecer as experiências das comunidades quilombolas do Município, os movimentos que compuseram e que compõem a história das populações afrodescendentes. Percebi que o “ser negro” em São João do Piauí envolvia vários aspectos e estava relacionado às desigualdades sociais.

A referida Semana da Consciência Negra naquele ano foi mais organizada, ganhou mais notoriedade, e as discussões foram mais além ainda dos muros da escola, envolvendo atividades diversas, interagindo com a comunidade. Além da programação de rádio, das atividades interdisciplinares em sala de aula, debates no pátio da escola que constavam no pequeno projeto pedagógico, teve como inovação uma sessão solene na Câmara Municipal em comemoração ao “Dia da Consciência Negra”. A partir das contribuições de estudantes e educadores, a equipe coordenadora, da qual eu fazia parte, sistematizou o pequeno Projeto, cujo título era “Outro mundo é possível: sem discriminações social e racial”, e apresentou ao vereador Osmar Lopes Junior, que defendendo e fazendo aprovar o requerimento, possibilitou a realização da referida Sessão Solene.

No ano de 2003, ao assumir a Coordenação de Ensino-aprendizagem na 12ª Gerência de Educação no município de São João do Piauí, permanecendo na referida função até 2008, dediquei-me a conhecer de perto a realidade das relações raciais nas escolas, como também tive mais oportunidade de participar de atividades acerca das relações raciais como conferências, fóruns, seminários e formação de educadores. Participando ao mesmo tempo da organização da educação institucional e da promoção da educação social, pude, junto a movimentos comunitários e escolas, participar do desenvolvimento de pequenos projetos de intervenção, como “Pacto Pela Paz” (2003) e “Em Sintonia com a Escola” (2005 – 2007). Este último patrocinado pela Petrobrás e desenvolvido em uma escola pública estadual, justamente devido ao fato de se terem constatado índices elevados de evasão e repetência de crianças afrodescendentes, oriundas da comunidade Juazeirinho. Consistia em trabalhar os elementos culturais da referida comunidade, as relações família-escola-comunidade, atividades de lazer, ressignificação das identidades afrodescendentes e vivências das manifestações culturais da realidade das crianças. Conheci, a partir dessa experiência, essa comunidade, com seus modos de vida, o que me ajudou a compreender por que aquelas crianças, mesmo dentro da escola, pareciam estar tão distantes dela.

A partir do contato com o Movimento Quilombola, com o Grupo de Capoeira de Quilombo e com o apoio a projetos sociais do Governo Federal como o Projeto Cravo, aproximei-me das duas comunidades quilombolas: Saco/Curtume; e Riacho dos Negros, na qual se localiza a comunidade Junco, sede principal desta pesquisa.

Em 2007, em visitas à comunidade Junco, na ocasião em que se desenvolviam, por meio do Projeto Cravo, umas oficinas de capoeira e de artesanato com cerâmica, senti-me instigada em saber como a comunidade conseguiu manter vivas as tradições culturais, mesmo sendo invisibilizadas e desvalorizadas pela escola local e população da cidade, predominantemente eurodescendente.

Durante as atividades, as interações com as crianças, os adolescente e os jovens, percebi as riquezas culturais, algumas histórias de racismos, a preocupação com a discussão da identidade racial e os primeiros indícios de que a educação escolar não discutia a temática racial. As atividades foram promovidas pelo Grupo de capoeira em parceria com o Projeto Cravo. Esses participantes falaram de suas vidas, da educação escolar e dos seus sonhos. Percebi que a capoeira, o único espaço em que se discutia com intencionalidade a questão racial, despertava-lhes

interesse pela discussão da identidade racial. Percebi também que a formação da consciência afrodescendente ocorre durante as atividades culturais e de lazer.

Como coordenadora de Ensino-Aprendizagem, atuando na orientação pedagógica das escolas estaduais e como mobilizadora social, atuando em vários espaços, ampliei os temas pelos quais me interessava em pesquisar. Fiz Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, visto que a função que eu ocupava exigia formação em gestão pedagógica. Depois, como graduada em Letras Português, fiz Especialização nesta área.

Mas a minha meta era já o Mestrado. Mas em quê? Eu só sabia que queria dar continuidade aos estudos sobre afrodescendência e educação. Em 2009, mesmo havendo inscrições para Mestrado em Letras, a minha área de formação inicial, optei em me inscrever na seleção do Mestrado em Educação. Com a pouca experiência em pesquisa e sem base teórica, não obtive êxito na seleção, não fui aprovada na primeira etapa. Pensei em me inscrever no ano seguinte para estudos literários, mas terminei consultando mais silenciosamente a minha vontade e me inscrevi novamente para o Mestrado em Educação, insistindo na Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, com o tema Educação e Afrodescendência. Consegui aprovação e iniciei o curso em 2011, quando constatei que era realmente o que eu desejava. O mesmo desejo forte que me conduziu ao encontro com o objeto de pesquisa foi o que me instigou a participar das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação da UFPI, como também do Núcleo de Estudos RODA GRIÔ: GEAfro - Gênero, Educação e Afrodescendência, iniciado desde 2010, com o “Projeto Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na Educação”. Desenvolvido, inicialmente, como pesquisa base para projetos suplementares do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPI), tem servido também, como ponte para desenvolvimento de outras investigações, particularmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI) e de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq e da Universidade Federal do Piauí (PIBIC/CNPq/UFPI).

O contato com os autores estudados nas disciplinas e seminários alimentaram mais o meu desejo de pesquisar e de me aproximar melhor do objeto da pesquisa. Reafirmei a minha convicção de que a minha intenção de pesquisa tinha uma base sólida, era algo bem desejado, uma necessidade de compreensão das experiências de vida e significados produzidos por uma população que,

historicamente, sofreu um processo de desvalorização e cujos valores foram negligenciados. O contato com o pensamento de Cunha Junior (2005); Santos; Meneses (2010; 2006); Boakari (2000; 2010); Brandão (1993); Freire (1987; 2004); Castro; Abramovay (2006); Cavaleiro (2005; 2006; 2010) Munanga (2005), Risério (2007), Nascimento (1978); Moura (1988; 1981; 1959) e outros autores foram aos poucos me ajudando a compreender mais a temática e reafirmar a minha intenção de pesquisa.

Nos estudos da disciplina “Epistemologia da Pesquisa Educacional”, mediada pelo professor e também meu orientador Francis Musa Boakari, já me senti bastante contemplada pela discussão sobre a produção do conhecimento nas ciências sociais, sobre o questionamento do paradigma dominante e o surgimento de outro paradigma, aberto “à pluralidade externa da ciência ”(SANTOS, 2010). O texto “Eurocentric rationality: A model deservingly crying for burial?” de Boakari (2010) foi um dos pontos de fortalecimento da minha convicção sobre o meu objeto de pesquisa, pois o que eu mais queria ouvir e debater era que “não seria pecado” apresentar numa pesquisa acadêmica as formas como as pessoas vivem, produzem conhecimentos e dão significado à sua existência.

A imagem que eu tinha do espaço acadêmico era, de fato, a historicamente introjetada nas nossas mentes: um espaço fechado às experiências de mundo, onde imperava exclusivamente a racionalidade técnica. Saber que a minha intenção de pesquisa qualitativa era possível foi um grande alento. Santos; Meneses (2010) me fizeram definir o que eu queria realmente estudar. Com a leitura do texto “Intelectuais negros e produção do conhecimento: reflexões sobre a realidade brasileira” de Gomes (2010), percebi o quanto foi importante a conquista do espaço acadêmico por pesquisadores afrodescendentes, que, comprometidos com a causa, provocaram a inflexão do discurso acadêmico sobre a questão racial. Foi interessante encontrar nome para as coisas que eu gostaria de estudar: “ecologia de saberes” e “monocultura do saber”, o que tem relação bem estreita com “as educações” (BRANDÃO, 2007) e a educação escolar baseada nas experiências de mundo dos educandos (FREIRE, 1987, 2004). Percebi que o que eu queria estudar, “As educações escolar e social e sua influência na formação da identidade racial dos jovens dos quilombos de São João do Piauí”, encontrava respaldo teórico-metodológico desses autores.

Esta pesquisa nasceu, portanto, de um forte desejo de fazer ciência de forma engajada, partindo de contínuos questionamentos: “em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer? (FREIRE, 1982, p. 97). A partir dessa caminhada de estudos, participação social e dessas reflexões fui percebendo que durante toda essa trajetória histórica do Município de São João do Piauí, houve um silenciamento em relação à importância histórica, política, econômica e sociocultural dessa região, por motivos semelhantes ao que se deu com as demais comunidades remanescentes de quilombos rurais, formadas a partir de afrodescendentes ex-escravos. A inferiorização do seu povo, a desvalorização e a tentativa de extinção de suas tradições, mediante um processo de ocultação e negação das suas experiências de vida e dos seus saberes foi uma experiência cruel, que deixou muitas marcas. Mesmo assim, tudo isso foi capaz de extinguir os modos de vida tradicionais, de forma que o referido Quilombo é reconhecido hoje por parte da sociedade sanjoanense e por instâncias dos governos como um dos mais ricos territórios quilombolas do Piauí, nos aspectos cultural, econômico e sócio-político. Tanto é assim, que foi o Território referência para a luta da organização quilombola no estado do Piauí, como também tem uma de suas expressões culturais premiada nacionalmente: o Batuque. Quanto ao aspecto econômico, ocultou-se o fato desse Território ter sido parte de uma das fazendas nacionais, que, explorada pela Coroa Portuguesa, depois pela Nação e pelo estado do Piauí, via escravização dos afrodescendentes, produziu muitas riquezas.

A percepção da importância desse Território, após debates em torno da luta pela sua regularização como terras quilombolas, foi revelando novos elementos acerca da história “mal contada”, provocando questionamentos, os quais requeriam novas interpretações, inclusive pelo meio acadêmico, dado o seu papel de tradução e relatoria dessas histórias para, socializadas, provocarem novos posicionamentos nas relações sociais, e neste caso específico, novas relações raciais.

Percebi também, a partir da atuação na instituição escolar, que a ideologia da negação das existências diversas, das contribuições dos segmentos historicamente discriminados, é impactante. Por meio das estatísticas e pelas falas de pessoas afrodescendentes no espaço escolar, como também fora dele, percebi o reflexo da negação dessas existências, dessas identidades. O elevado número de pessoas que se declararam analfabetas, que reclamaram ter sido reprovadas pela

escola ou que dela evadiram, por não terem conseguido aprender ou por não terem encontrado sentido para sua existência foram fortes motivadores desta investigação.

Se nas comunidades tradicionais essas pessoas produziram e continuam produzindo saberes, o que se percebe nas atividades desenvolvidas dentro e fora da comunidade, nas ricas trocas de saberes, no conhecimento e na preservação das tradições culturais, por que no espaço escolar são consideradas como as que não sabem, as que têm dificuldade de aprender? Como as crianças e jovens afrodescendentes, que aprendem o batuque, a capoeira, o maculelê, as rezas, o artesanato, a lida com a terra para retirar sua sobrevivência, são alvo de preocupação por parte da educação escolar, como público “com dificuldades de aprendizagem”? É comum se ouvir em escolas de São João do Piauí que “essas crianças do Juazeirinho³ são difíceis demais”.

Trata-se de um conjunto de preconceitos, estereótipos, depreciações, construídos e disseminados pelas famílias tradicionais euro-descendentes dominantes. Um dos mitos é de que a Comunidade Riacho dos Negros não se desenvolveu devido ao fato de “os negros serem preguiçosos e gostarem de pedir”. Ouvia-se e ainda se ouve isso. Quando alguém quer ridicularizar outro, é normal chamar de “negrinho (a) do Riacho”, ou “do Estreito”. Ser daquela região significa, dentro dessa lógica, ser feio ou atrasado. Na tradição oral do Município de São João do Piauí, são várias as histórias de discriminação e inferiorização dessas comunidades originadas de afrodescendentes ex-escravos que, usados na pecuária extensiva (LIMA, 2005), explorados pelos fazendeiros, carregam até hoje, além do estigma da discriminação racial, as marcas do empobrecimento provocado pela ausência do seu reconhecimento como cidadãos de direitos.

Como construir ou (re)afirmar a identidade racial dentro de um contexto cujos ancestrais foram inferiorizados em função de sua cor? Fanon (2008) reflete sobre essas representações sociais negativas, que foram construídas sobre os afrodescendentes, bem como os danos que causam a sua autoestima, dificultando a construção da identidade racial.

A escola é um espaço potencial para discutir essas relações, porém há um silenciamento diante das questões raciais, o que dificulta a formação da identidade

³ Comunidade situada à margem do Rio Piauí, bem próxima à cidade, com predominância de pessoas afrodescendentes, que migraram da região do “Riacho dos Negros”, principalmente do Junco.

dos jovens afrodescendentes do território Quilombola Riacho dos Negros, e contribui para a perpetuação das práticas racistas, porque “dificulta a reflexão das crianças sobre as relações raciais no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, sobre o próprio pertencimento racial” (CAVALEIRO, 2005, p.99), o que contribui para a manutenção das estratégias de dominação de grupos dominantes sobre grupos subalternizados (SANTOS, 2010), dos estereótipos e das “verdades oficiais e científicas” sobre os afrodescendentes.

Entendo que a superação do imaginário e dos estereótipos racistas, dos conceitos equivocados já cristalizados é condição necessária para a construção de novas relações raciais e de novos caminhos em busca de uma educação escolar, que se preocupe com a formação da identidade dos sujeitos. Assim como Freire (2000, p. 42), acredito ser possível “uma escola pública realmente que respeite a forma de estar sendo dos alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem”.

Nesse sentido, diante da diversidade de saberes existentes nas comunidades tradicionais afrodescendentes e da resistência dessas comunidades na manutenção e reinvenção desses saberes, causa estranheza o fato de haver problemas no acesso e assimilação de conhecimentos por parte das crianças e jovens na escola. Os índices negativos em Educação, quando se trata dessa população, é uma realidade nacional. Segundo dados do IBGE (2010), a proporção de analfabetos na população afrodescendente chamada de preta e parda é de, respectivamente, 13,3% e 13,4%, enquanto a proporção de eurodescendentes analfabetos é de 5,9%. Conforme aponta Paixão (2011) no boletim eletrônico do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), mesmo os estudantes que haviam frequentado ou frequentavam a escola há pelo menos um ano de estudo, a proporção dos que eram analfabetos correspondeu a 0,9%. Já no contingente preto e pardo na mesma situação, o percentual de analfabetos correspondeu a 2,5%.

A Unidade Escolar do Junco apresentou, no ano de 2008, segundo dados da Secretariat Municipal de Educação, um índice geral de reprovação de 17%, e de evasão de 7,5%. Em 2010, ainda segundo a referida Secretaria, o índice de reprovação aumentara para 27%, sendo a escola da rede com o maior índice de reprovação no referido ano.

Os dados apresentados pela Secretaria de Educação do Município e as repetidas queixas das famílias em relação ao desinteresse dos educandos pela escola denunciam um descompasso entre o que a escola oferece e o que a população atendida deseja. Tal fato fez surgirem as seguintes questões: Por que essas populações com ricas experiências de sobrevivência e resistência ao poder massificador das ideologias europeia e capitalista apresentam tantos índices escolares negativos? Por que esses sujeitos criativos e com tantos saberes construídos são considerados incapazes de apreender na escola? Como se dá a relação entre o saber dito formal, oferecido pela escola, e os saberes vivenciados pela comunidade? A educação escolar exerce alguma influência na formação e fortalecimento da identidade racial dos educandos? Que significados os ensinamentos da escola têm para os educandos, seus familiares e a comunidade? Que consequências essas relações entre o saber escolar e os saberes sociais cotidianos trazem para a formação da identidade racial desses sujeitos? E em que isso implica nas suas condições concretas de vida?

Não pretendo, com esta pesquisa, responder a todas essas questões, mas por meio do conhecimento de parte dessas realidades, provocar algumas reflexões acerca dos processos históricos racistas, que dificultam a formação da autoimagem positiva de jovens afrodescendentes quilombolas e da sua identidade racial, bem como inviabilizam o seu sucesso escolar.

A questão central deste estudo gira em torno da seguinte pergunta: Quais as contribuições da educação social e da educação escolar na formação da identidade racial dos jovens? Busquei entender como se dão as relações entre essas categorias de saberes, a partir da vida dos jovens; como se caracterizam esses saberes; como são pensados e a partir de que são pensados; como são transmitidos e que influência exercem na formação da identidade racial dos jovens; se a forma como se inter-relacionam influenciam no desempenho escolar dos educandos? Para chegar ao problema, foi importante conhecer melhor os aspectos da cultura africana presentes, as dinâmicas constituidoras de subjetividades individuais e coletivas dessas comunidades, as relações entre as condições concretas de vida e a escolaridade de seus moradores, como também as estratégias utilizadas para a manutenção das tradições culturais ainda bem vivas no seu cotidiano.

Por isso, esta pesquisa traz como objetivo principal compreender as contribuições dos conteúdos da educação escolar e dos saberes locais na

construção da identidade racial dos jovens. E como objetivos específicos pretendo identificar os tipos de saberes presentes na comunidade quilombola e no espaço escolar; caracterizar os dois tipos de saberes no cotidiano dos jovens; averiguar como estes saberes se relacionam com a vida cotidiana dos jovens; evidenciar as dinâmicas no desenvolvimento da identidade racial dos jovens; e analisar as influências da educação da escola e da educação social na formação da identidade racial dos jovens.

Esta pesquisa é relevante por oportunizar um debate amplo acerca da existência dessas comunidades, seus modos de vida e saberes, suas histórias, para se fortalecer a área de estudos de populações afrodescendentes sanjoanenses, e desmitificar uma ideia estigmatizadora do afrodescendente como sendo um ser inferior, que, sob as lentes do Colonialismo, foi-se construindo. Por focar a educação escolar nos quilombos, apresentando as questões que a envolvem, este estudo pode provocar uma reflexão sobre a educação quilombola no Município, descortinar os problemas existentes e motivar a construção de novos caminhos.

O resultado desse debate concorrerá para visibilidade dessas comunidades, das contradições de como foram concebidas historicamente pela população eurodescendente dominante e o que realmente representam para o Município de São João do Piauí. Contribuirá também para o seu reconhecimento como espaço histórico, social, multicultural, rico em experiências de vida e saberes, para assim se repensarem as políticas públicas necessárias à melhorias das condições de vida dessas populações.

Dialoguei nesta pesquisa com autores cujas ideias contribuíram para a compreensão das diferentes formas de educação; dos aspectos históricos da educação eurocêntrica; dos saberes e suas relações com as estruturas sociais; da relação educação, identidade e afrodescendência; das relações raciais, silenciamento e omissões da escola; dos quilombos, suas lutas históricas e ressignificação no contexto atual; e dos aspectos metodológicos da abordagem qualitativa. São eles Alves-Mazzotti; Gewandsdznajder (1998); André (1995); Boakari (1994); Boakari; Gomes (2005); Boakari (1994; 2000), Boakari; Gomes (2005); Bogdan; Biklen (1994); Brandão (2003; 1993; 2007); Castro; Abramovay (2006); Cavaleiro (2005; 2006; 2010), Cunha Jr (1995; 2005); Dias (2010); Falci (1995; 2001); Fiabani (2012); Freire (1983; 1987; 1991; 1996; 1997; 2004); Fanon (2008); Leite (2000), Lima (2005); Martins (2013); Mignolo (2005); Minayo (1994);

Moreira; Caleffe (2006); Morin (2001); Munanga (2003; 2005); Nascimento (1978); Quijano (2010); Risério (2007); Santos (1997; 2004; 2010); Santos; Meneses (2010; 2006); Sousa (2012); Silva (2011) entre outros.

Para melhor compreensão do objeto de estudo, a abordagem qualitativa se fez mais adequada como perspectiva metodológica, por se tratar de uma pesquisa cujas informações partiram das percepções pessoais dos sujeitos, das suas experiências e subjetividades e expressas em comportamentos, ações, gestos e palavras, o que não poderiam ser quantificado e traduzido em números (BOGDAN; BIKLEN (1994). Minayo (1996, p.101) entende que “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Como estratégias para o acesso às informações, optei pela observação participante e a entrevista não estruturada individual e em grupo. Na visão de André (1995), a observação participante busca a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Segundo Bogdan; Biklen (1994), permite que as informações possam ser melhor compreendidas, visto que são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência”. A entrevista não estruturada, por não ter um modelo de perguntas fixas, permite mais liberdade entre pesquisador e participantes da pesquisa, possibilitando o pesquisador ir introduzindo novas questões durante a entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2006) e assim acessar maior numero de informações e de forma mais espontânea. A pretensão, ao utilizar a observação participante e a entrevista não estruturada, foi captar o máximo de informações possíveis sobre objeto de pesquisa para imprimir à pesquisa maior confiabilidade.

O trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo contém as leituras básicas dos autores que fundamentaram esta pesquisa; o segundo, apresenta os resultados da pesquisa, como também explicita o percurso metodológico para o seu desenvolvimento; e o terceiro, traz as leituras, as análises e as interpretações possíveis dos resultados encontrados, dialogando com os autores que subsidiaram este trabalho com suas reflexões para a compreensão do objeto de estudo. Por fim, seguem as considerações finais, em que retomo ao problema de pesquisa, sintetizo os resultados e destaco as contribuições que acredito ter dado com esta pesquisa para os estudos acerca do tema educação e afro descendência.

2 LEITURAS BÁSICAS: EDUCAÇÃO, AFRODESCENDÊNCIA, IDENTIDADE E QUILOMBOS

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

(Carlos Rodrigues Brandão)

Fazer uma análise das educações social e escolar, suas inter-relações e influência na formação da identidade de jovens num território quilombola envolve uma série de questões a serem compreendidas, sobre as quais outros pesquisadores já se posicionaram, apresentando alguns conceitos e reflexões, o que compõe o conteúdo deste capítulo. Considerei mais adequado organizá-lo em tópicos, que trata das educações, classificação e hierarquização dos saberes e a criação de modelos epistêmicos alternativos ao que se impôs dominante; a diversidade epistemológica do mundo e a postura do sistema escolar; identidade e afrodescendência, refletido sobre as relações raciais, as categorias, as ideologias em que são fundadas e sobre as implicações para população afrodescendente e o que representam, na visão de alguns autores, como também apresento justificativas para a adoção do termo afrodescendente e não as outras categorias de cor; trato dos quilombos, sua existência históricas e novas reconfigurações no contexto atual. e, por fim, trago algumas reflexões sobre as juventudes e a juventude quilombola.

2.1 Educações: a “monocultura do saber” e a “ecologia de saberes”

Espaços e situações específicos para ensinar e aprender são invenções muito posteriores ao saber, visto que antes mesmo de se ter a educação escolar, sistematizada e o local definido como escola, os grupos humanos, no próprio curso da vida em busca da sobrevivência, construíram conhecimentos, utilizando-se de diferentes processos educativos, ou seja, formas diferentes de produzir, reproduzir e transmitir os conhecimentos. Significa que “Locais especializados para ensino, onde especialistas em ensinar fariam o seu trabalho, é uma criação muito tardia do homem” (BRANDÃO, 2012, p. 24). A produção do saber surge, pois, da necessidade de sobrevivência e manutenção da cultura do grupo, estando assim intrinsecamente

relacionada à sua existência, à vida social, porque ensinar e aprender exige a interação entre pessoas e/ou grupos, mesmo não sendo inicialmente planejada com fins educativos, mas de forma espontânea, impulsionada pela ordem natural da vida.

Segundo Brandão

Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu sempre, mas imersa em outras práticas sociais anteriores. Imersa no trabalho: durante as atividades da caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. Ali os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem. Imersa no ritual de um morto (os homens do paleolítico superior já faziam isto com todo o cuidado), num rito de iniciação, ou em outra qualquer celebração coletiva, as pessoas cantam, dançam e representam, e em tudo o que fazem, não apenas celebram, mas ensinam. (2012, p. 24).

Fica entendido, a partir da concepção do autor, que o ato de educar está associado às necessidades vitais das pessoas, ao cotidiano, à identidade e à cultura, a fim de gerar significados para a existência humana. O ato de educar, nessa concepção, abrange a totalidade do ser humano e envolve a sua plenitude: pensamentos, ações e sentimentos. As palavras do autor também explicitam os diferentes lugares, atividades e formas ensinar e aprender. Logo, partindo-se do princípio de que os seres humanos foram descobrindo formas variadas de ensinar e aprender, condicionados por suas necessidades, interagindo com o meio físico e entre si, construindo suas culturas e identidades, e foram gerando, conseqüentemente, diferentes tipos de saberes, pode-se entender que para falar em educação, cabem alguns questionamentos: Que é Educação? Ou existem educações? Ou se pode falar apenas em “educação” no singular? Brandão (2007, p.7) diz que a educação “nos invade a vida”, “ninguém escapa da educação” e que

[...]de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e- ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação?

Para o autor, existem educações, e estas estão ligadas visceralmente à vida e a serviço dela. Saber e ensinar não se dissociam, assim também como não se pode dissociar saber, fazer, ser e conviver. O existir no mundo já possibilita naturalmente a produção do saber, porque o existir humano exige a presença do “eu” e do “nós”, portanto, dos seres sociais, que interagem e partilham formas

diferentes de ver, interpretar e conceber o mundo. Significa que, nas melhores das condições, muitas pessoas podem produzir e transmitir conhecimentos, independentemente do grupo social, etnia, “raça”, escolaridade, situação geográfica.

Não há, portanto, pessoas e/ou grupos sociais com menos capacidade e dons e que só se limitam a aprender, como não há pessoas e/ou grupos, que, dotados de capacidades e dons inatos, limitam-se a apenas ensinar, como se houvesse, naturalmente, no processo de produção dos saberes os que têm mais autoridade e propriedade sobre a produção, a validação e a transmissão dos saberes. Para Brandão (2007) “A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 26), não havendo educação mais relevante e menos relevante, mas categorias diferenciadas para atender determinada função social.

Um motivo para esta pesquisa foi perceber processos educativos que se reproduzem nas comunidades afrodescendentes, por meio dos quais criam as formas de sobrevivência física e de manutenção da cultura. Porém, essas mesmas pessoas vão para a escola vivenciar outros processos educativos mediados por pessoas especialistas e não conseguem acessar os conhecimentos. As duas categorias de educação, vivenciadas pelos mesmos sujeitos, atingem expectativas diferentes quanto aos resultados. Como se justifica crianças e jovens comporem com muita facilidade as letras das músicas para o seu CD de Capoeira e lá na escola apresentarem “dificuldades de aprendizagem” de linguagem? Isso diz respeito à validade e à funcionalidade dos saberes. Se produzidos para resolver problemas práticos da vida, garantindo a existência humana, e todos os tipos de saber cumprem uma função, por que uma hierarquia entre os saberes? O que confere a uma categoria de saber mais ou menos prestígio social, poder, validade e veracidade?

Refletindo acerca do pensamento de Brandão (2007; 2012), de Freire (1989) e Santos; Meneses (2010) sobre a produção do saber, cabe problematizar: Por que as educações protagonizadas pelo povo, a partir de suas vivências, não têm a devida relevância dentro do espaço acadêmico? Se o saber científico acadêmico teve suas raízes no senso comum, nas experiências de vida do povo, por que o saber acadêmico ganhou status de superior, mais relevante, distanciando-se dos outros saberes? Por que se definiu como “educação”, a educação acadêmica e, como lugar mais valorizado de ensinar e aprender, a escola? Se as formas de

educação, construídas fora do espaço acadêmico pelos grupos sociais partem de interesses vitais e servem para suprir as suas necessidades nas diferentes dimensões, de que interesses parte a educação escolar e a quem serve? Existe relação entre a divisão do saber e a divisão do trabalho e do poder? O que provocou a divisão do saber e a hierarquização dos saberes? Quem definiu essa hierarquia? Como se dão a relação entre as categorias de saber?

Brandão (2007) entende que a divisão social do saber tem relação com a divisão social do trabalho produtivo e do poder. Segundo ele

Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o *saber* comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a *comunidade* (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Essa relação saber/poder, em que aos poucos o saber vai se dividindo desigualmente, servindo de instrumento de dominação, de produção das desigualdades, ao ponto de dividir, por um lado, “os que sabem” e têm o poder de ensinar; de outro lado, “os que não sabem” e dependem do poder de quem sabe ensinar e fazer, assim como explicita Brandão

Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o *que faz*, o *que se sabe com o que se faz* e o *que se faz com o que se sabe*. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber* e de *ensinar a saber*. Este é o começo do momento em 'que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma "todos" no educador . (BRANDÃO, 2007, p. 27).

Logo, os processos educativos desenvolvidos fora do espaço acadêmico foram perdendo sua visibilidade e importância, chegando a ser denominado de saber não formal, porque se origina de uma chamada educação não formal, ou seja, feita por quem não tem o conhecimento validado pela sociedade. Por outro lado, os processos educativos desenvolvidos dentro do espaço acadêmico, por quem tem autoridade de ensinar, ganhou “status” de saber formal, especializado, oficial. A educação, que ocorria em diferentes espaços e por sujeitos diversos e que não se dissociava da vida, passa a ter um espaço físico específico, isolado da vida. As educações se reduzem à educação, e somente à educação escolar, que necessita

de uma sistematização. A educação, concebida como um processo unilateral, passa a ser confundida com educação formal, que

[...] é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação). cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Para a gestão desse saber formal, surge um poderoso sistema pedagógico, controlado por um poder externo a ele, que constitui os chamados especialistas de ensino, os quais tomam para si “a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber” (Idem, p. 33), como também “tendem a dividir e a legitimar divisões do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos e graus do saber da cultura, quanto algumas formas e recursos próprios de sua difusão.

A educação, nesse sentido, como outras práticas sociais, passa a despertar um interesse político e, “no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber” (BRANDÃO, 2007, p. 33).

Assim, a educação, como outras práticas sociais, deixando de ser livre e passando a ser “presa na escola, entre as mãos de educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações dos seus frutos: o saber e a repartição do saber” (BRANDÃO, 2007, p. 34). As relações de igualdade e complementariedade social são sufocadas pelas relações de desigualdades sociais, em que “aos poucos a educação da comunidade de iguais usa a escola, os sistemas pedagógicos e as ‘leis do ensino’ para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos.” (BRANDÃO, 2007, p. 34). Surgida na Grécia e espalhando-se pelo mundo, a educação escolar é uma invenção recente nas sociedades ocidentais. Sendo engenhosamente construída dentro de sociedades complexas, de classes e capitalistas, a educação escolar tem razão de se caracterizar como espaço de poder e de controle. Considerando-se que o nosso sistema escolar teve como matriz o sistema educacional ocidental, justifica caracterizar-se por um sistema marcado pelas desigualdades, exclusão e opressão.

Analisando o exposto, talvez cheguemos a algumas respostas para as indagações levantadas sobre a hierarquização dos saberes, suas divisões e seus usos nas relações entre os povos.

É importante observar que o conhecimento científico acadêmico, que teve suas raízes no senso comum, distanciou-se deste, impondo-se como superior e autêntico, agraciado pela escola e nela ocupando espaço privilegiado. As educações - formas diversificadas de produção e transmissão dos saberes – foram desbancadas pela educação escolar, acadêmica, que se fez oficial, postulando-se como único meio por meio do qual as pessoas chegam à formação credível, verdadeira, para a atuação nos espaços de poder. As atividades da educação escolar sobrepuaram-se aos empíricos, contestando-lhe o caráter de conhecimento útil.

Faz necessário destacar que existe um contexto global dentro do qual se construiu a educação escolar. Durante muito tempo a produção científica esteve concentrada sob o domínio de um grupo de intelectuais de base de pensamento ocidental, que impôs uma epistemologia dominante aos povos não ocidentais e não cristãos (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005). A partir do referencial epistemológico dominante, que se pretendeu universal, a diversidade epistemológica ficou comprometida, uma vez que os conhecimentos dos povos não ocidentais e não cristãos foram considerados hierarquicamente inferiores. Segundo Santos; Meneses (2010, p. 17) “desperdiçou-se muita experiência social e se reduziu a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo”. É o que Santos (2010) denominou de “epistemicídio”. Por meio de um influente e global aparelho ideológico, essas concepções se fizeram hegemônicas, consolidando-se no mundo, o que o referido autor chama de monocultura do saber ou do rigor do saber, que corresponde ao status atribuído à ciência moderna e à “alta cultura”, sendo espaços únicos de produção de saberes válidos, considerando os outros saberes não válidos; não saberes, de humanos desumanizados.

Essa “soberania epistêmica” (NUNES, 2010, p. 273), pretendida pela epistemologia dominante ocidental, que orientou a simetrização dos saberes, limitou a educação ao espaço acadêmico, encontrou e continua a encontrar opositores, ou seja, grupos sociais que reivindicam o direito de fazer ciência, respaldados por autores, os quais, colaborando com suas pesquisas, provocam uma reflexão acerca da necessidade de superação do chamado paradigma dominante e a construção de

um novo paradigma capaz de reconhecer a diversidade epistêmica do mundo, as experiências de mundo dos povos e grupos (SANTOS, 2010). Contrária a essa lógica e, reconhecendo a pluralidade epistemológica do mundo, Santos (2010) propõe como alternativa a ecologia dos saberes, a qual tem como premissas a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do tipo científico.

Semelhante ao pensamento de Santos(2010), os autores Freire (1967) e Brandão (2007) evidenciam o saber-experiência, produzido pelos grupos sociais, a partir de suas realidades e que circula na criação e recriação de seus modos de vida. Freire (1989) fala nesse saber democrático incorporado ao homem experimentalmente e existencialmente, apontando a existência dos saberes fora da produção acadêmica, ou seja, os que não são produzidos pela educação escolar. Os pensamentos dos três autores citados se aproximam em relação à existência de saberes originados das realidades sociais, a partir de diferentes processos educativos e que não se podem dissociar da vida. Tal pensamento pode ser sintetizado pelas palavras de Brandão, ao afirmar que “Não há forma única nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p.9). Sobre o padrão epistêmico dominante, Morin (2002) enfatiza que foi responsável pela supressão dos saberes não científicos, a fragmentação do saber científico e a separação dos saberes de quem os produzem. Contestando a racionalidade técnica da ciência moderna, na qual se referenciou a educação escolar, entende que os saberes formam um conjunto complexo (que é tecido junto) de elementos interligados e que se faz necessária uma educação que promova a re-ligação desses saberes, porque somos também naturais, físicos, psíquicos, míticos, imaginários, e não apenas racionais. Contrário ao pensamento reducionista, propõe um pensamento complexo, o qual está animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento (Morin, 2003). Na lógica do referido autor, uma educação para a formação da identidade racial dos jovens dos quilombos, sendo reducionista, não contemplará a compreensão das relações históricas de dominação e racismo, porque não será capaz problematizar a relação entre passado e presente, global e local, dificultando a percepção dos jovens enquanto integrantes de um grupo social

injustiçado historicamente, cujos saberes e experiências são invisibilizados e inferiorizados, mas que pode intervir na história.

Como fruto das oposições ao domínio epistemológico, imposto pela epistemologia da ciência moderna ocidental, introjetada e reproduzida por meio do sistema escolar, há robusta produção acadêmica, de autores, sendo os mais enfáticos os pós-modernos, que fazem a crítica à epistemologia dominante, servindo de suporte e respaldo para os diferentes grupos sociais, que a partir de suas lutas, por direitos sociais, reivindicam reconhecimento da sua contribuição para a construção política, sociocultural e econômica do mundo.

Esses grupos sociais, compostos por sujeitos excluídos dos espaços sociais e não reconhecidos como sujeitos, reivindicaram e conquistaram, entre outros direitos, o de entrar na academia, “reinventado lugares” dentro da pluralidade interna da ciência, fazendo validar como conhecimento científico o conjunto de conhecimentos construídos a partir das experiências vivenciadas no seio das lutas pelos direitos sociais. Esses intelectuais ativistas afrodescendentes, agora dentro da academia, levam ao debate os temas sociais, as suas experiências, os conhecimentos e fazem constar nas pautas das políticas públicas as suas demandas (GOMES, 2010). Como consequências, temos as mudanças substanciais nas leis, partindo da lei maior, que é a Constituição Federal de 1988. Um desses grupos considerados pela cultura ocidental, como povos sem cultura ou de cultura inferior, sem relevância, são os afrodescendentes, que tiveram a sua cultura e a sua história descaracterizadas e subvalorizadas.

Quanto ao reconhecimento das educações, objeto de estudo deste capítulo, temos um exemplo de conquista dos grupos sociais, que fez constar na Lei de Diretrizes e Bases o conteúdo desejado de suas reivindicações, quando no seu artigo 1º, diz que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Fica explícito na legislação que a escola é apenas mais um dos espaços onde acontecem os processos educativos. A educação, pois, não acontece só no espaço escolar (BRANDÃO, 2007). Nas lutas pelos seus direitos sociais, os

diferentes grupos e movimentos sociais vêm construindo formas variadas de organizações, de vivenciar e preservar as culturas e construir alternativas de vida, o que Santos (2006) chama de “globalizações contra-hegemônicas”. A inserção, por exemplo, dos pesquisadores afrodescendentes no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento, assumindo também a condição de sujeitos e não só de objeto, segundo Gomes (2010), foi consequência de suas lutas pelo direito à educação.

Tais conhecimentos têm sido base para a implementação das políticas afirmativas para os grupos sociais que sofrem as maiores desigualdades sociais, as diversas propostas de inclusão das pessoas com deficiência, a ampliação e reconhecimento dos movimentos em prol das questões de gênero, a valorização das culturas infantis e dos movimentos pessoas de terceira idade, além dos movimentos sociais articulados em torno de diferentes interesses econômicos e políticos.

Considerando que há uma “pluralidade externa” à ciência, ou seja, um conjunto de experiências sociais que não são produzidas pela ciência, e por isso, uma diversidade epistemológica, que são as diferentes formas de produzir e socializar conhecimento; considerando que houve esforços desses grupos sociais para o reconhecimento e validação dessas práticas sociais, traduzidas em uma vasta legislação, orientadora de uma nova prática curricular, cabem duas questões: Por que educação escolar ainda mantém prática de exclusão social e racial? Como deve se posicionar?

2.2 Diversidade epistemológica do mundo e a escola

Assimilando a concepção da monocultura do saber, tão bem transmitido nesses dois últimos séculos pelo aparelho ideológico do colonialismo, o sistema educacional brasileiro vem reproduzindo as práticas de dominação e exclusão, desconsiderando a diversidade étnico-cultural da população brasileira, ainda dando lugar privilegiado a uns (eurodescendentes) e excluindo outros (afrodescendentes, principalmente), ainda demonstrando acreditar que os conhecimentos e valores desse grupo étnico são inferiores. Essa postura epistêmica do sistema da educação não pode ser analisada de forma isolada e sincrônica, mas considerando o contexto mais amplo das relações históricas que se estabeleceram a partir do colonialismo e depois, de forma mais profunda e duradoura, da colonialidade.

Sendo um dos elementos do Capitalismo, a colonialidade, associada à modernidade, forma os eixos do padrão de poder chamado capitalismo eurocentrado, mundializa-se a partir da América, impondo uma classificação racial/ética dos povos do mundo e opera “em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p, 84). Logo, a colonialidade e a modernidade eurocêntrica forjaram um modelo racional de produzir conhecimento e impôs ao mundo para atender “às necessidades do capitalismo”. Esse poder hegemônico passa a disputar o controle dos meios de existência social, entre eles “a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento” (QUIJ p, 87-88). Associada à colonialidade do poder, está a colonialidade do saber, que se situa numa mesma origem ideológica.

Para a reprodução desse projeto da colonialidade/modernidade, a educação foi um dos instrumentos potenciais, que, a partir da criação de um poder disciplinar, controla as instituições educativas, utilizando-se do conjunto estrutura curricular e normas (FOUCAULT, 1988). A partir da obra do referido autor, Eizirik (2006) resumiu os princípios desse poder disciplinar em:

- a *espacialização*: um lugar para cada um e cada um em seu lugar;
- o *controle minucioso da atividade*: hora para estudar, hora para comer, hora para o recreio; tempo para produzir tal peça; hora para iniciar ou terminar uma atividade
- a *vigilância hierárquica*: uma complexa rede de autoridade e treinamento;
- a *sanção normalizadora*: a análise contínua das condições de disciplinamento e seus possíveis desvios;
- o *exame*: combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, selecionar, aprovar, reprovar (EIZIRIK, 2006, p.26)

Pode-se perceber que a educação escolar brasileira tem sua história marcada pela exclusão, porque desde a sua origem esteve associada à ideologia capitalista eurocêntrica, ocidental. Por isso, assumir outra postura epistêmica constitui-se um desafio. Uma escola que nasceu racista, sexista e universalista para atender aos anseios do capitalismo precisa de um processo de desconstrução dessas concepções excludentes. Antes, atendia a um público selecionado para o qual já programava o conjunto de saberes necessários ao ciclo de dominação por uma pequena elite eurodescendente. As várias lutas populares pela democratização da escola pública resultou no direito ao acesso pelas classes populares, sendo

grande parte formada por afrodescendentes. Entretanto, o desenho da escola, em suas concepções e práticas, conservou-se o mesmo.

Um dos aspectos mais críticos da educação formal, que até o momento ainda persiste nas práticas, é a padronização do currículo. Se um currículo é padronizado, o que se considera como modelo padrão? Ainda há a forte tendência a privilegiar-se apenas o saber já elaborado, contido nos livros didáticos, nos programas oficiais, desenvolvido com uma metodologia unilateral, a qual considera a aprendizagem dos mesmos saberes.

Essa tentativa de massificação do saber tem inquietado tanto pesquisadores quanto pessoas simples, as quais percebem na sua convivência com as instituições escolares, a falta de significado dos conhecimentos. A escola não pode se intitular o único espaço de construção do conhecimento, não pode desconsiderar os diferentes saberes, culturas, modos de ser e estar no mundo daqueles que a ela procuram, buscando o seu direito ampliar e sistematizar o seu conjunto de saberes necessários para a atuação no mundo. Boakari (2010), em consonância com o pensamento de Freire (1989), Brandão (2007) e Santos (2010), concebe que todo grupo humano produz, estabelece, valida e mantém o conhecimento.

Tal posicionamento das escolas não se justifica mais, visto que existem estudos, pesquisas, experiências que questionam essas práticas e apontam caminhos para mudanças, como também existe uma legislação favorável a significativas mudanças, como se constata na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL,1996) no seu Art. 1º, que reconhece os processos de formação aqueles que se desenvolvem tanto na escola como em outros espaços, e que a escola tem como tarefa dialogar com essas outras educações.

2.3 Identidades e afrodescendência: quem somos?

O pensamento ocidental eurocentrado, fundado nos princípios do colonialismo, da colonialidade e da modernidade, ampliou a classificação social das pessoas (sexo, idade e força de trabalho), já existente dentro das relações de poder, e acrescentou o fenótipo, classificando os afrodescendentes pela cor da pele e outros atributos. Associada a essa classificação biológica, vieram as classificações intelectual, religiosa, o que conferia aos afrodescendentes a condição de “raça”

inferior, justificativa usada para a escravização, exploração e dominação. Com essa “racialização” das relações de poder, foram inventados “lugares” diferenciados para as “raças”, de acordo com seus atributos: europeus, ocupando todos os espaços de poder; os afrodescendentes, uma posição subalterna (QUIJANO, 2010).

O Brasil, sendo um país colonizado, desenhado dentro dessa lógica racista, herdou-a, traduzida no não-reconhecimento das contribuições valiosas dos africanos e afrodescendentes na constituição da nação brasileira e usando estratégias de branqueamento, tentando apagar as origens da população afrodescendente, descaracterizando os elementos africanos e criando as categorias para classificá-los (negro, preto, pardo, mestiço, mulato, entre outras), sem que nenhuma delas sugerira a sua ascendência. Além disso, negou e continua a negar os seus direitos na criação e implementação das políticas públicas, principalmente, o direito à educação, mesmo que, neste aspecto, já tenha avançado um pouco.

Segundo os dados do IBGE (BRASIL, 2010), o Brasil é um país cuja população se declara, predominantemente, afrodescendente. Essa população variou muito durante os anos de história do Brasil. Nos últimos dez anos apresentou crescimento, conforme mostra o quadro comparativo a seguir:

Quadro 1 – População afrodescendente do Brasil, do Piauí e de São João do Piauí – 2000/2010

Região	Brasil		Nordeste		Piauí		São João Do Piauí	
Ano	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Branca	53,77%	47,73%	32,90%	29,18%	26,47%	24,23%	20,23%	21,84%
Preta	6,22%	7,61%	7,70%	9,45%	7,75%	9,29%	14,23%	16,64%
Parda	38,47%	43,13%	58,00%	59,78%	64,59%	64,25%	64,79%	57,02%
Outras	1,55%	1,52%	0,50%	1,60%	0,28%	2,23%	0,00%	4,47%
Afrodescendente	44,69%	50,74%	65,70%	69,22%	72,34%	73,54%	79,02%	73,66 %
Total	100,01%	99,99%	99,10%	100,00%	99,09%	100,00%	99,25%	99,97%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

O quadro 1 mostra que, em relação à população dita branca, na classificação do IBGE, houve redução em nível nacional, estadual, mas em São João do Piauí, elevou-se em mais de 1%. Por outro lado, em São João do Piauí, o número de pessoas que se declararam de cor preta aumentou, assim como no âmbito regional e nacional. Quanto aos que se declararam de cor parda, ampliou-se

nacional e regionalmente, mas diminuiu no Piauí e em São João do Piauí. Considerando que as pessoas ditas pretas e pardas são afrodescendentes, essa categoria, no geral, cresceu, observando apenas em São João do Piauí uma redução. Um dado interessante é que aumentou em São João do Piauí o número de pessoas que se declararam de outras cores.

Segundo Theodoro (2008), em 1890, a população afrodescendente no Brasil era de 56%, sofreu um decréscimo significativo em 1940, sendo 35%, fruto da política racista de branqueamento, em que se estimulou a entrada de imigrantes europeus visando à diluição da população afrodescendente. Comparando-se o aumento da população afrodescendente de 1940 para hoje, observa-se um crescimento significativo. Segundo o mesmo autor, entre os fatores, o principal e mais visível são as lutas do Movimento Negro contra o racismo, razão pela qual as pessoas vão assumindo sua identidade racial.

É fato colocado como incontestável que um contingente significativo do povo africano, transportado forçosamente para o Brasil na condição de escravo, representou quase totalidade da força de trabalho no período colonial, como afirma Cunha Jr (2005, p. 249), “Africanos e afrodescendentes constituíram a massa trabalhadora durante todo o período da colonização brasileira”. Também trouxeram consigo uma variedade de conhecimentos e práticas que concorreram para o desenvolvimento do país em todos os seus aspectos: econômico, cultural, fenomenológico, sócio-políticos, como atestam outros pesquisadores de renome, como Moura (1988), Risério (2007).

Argumenta-se que, na tessitura da história da formação do povo brasileiro, todos esses valores foram ignorados e inferiorizados pela supremacia de uma ideologia branca europeia, que, impondo-se como cultura padrão, tentou apagar as valiosas contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da nação brasileira, por meio de um “aparelho ideológico bem arquitetado”, o qual contou com os mais diversos intelectuais, que, com formação dentro da lógica colonialista e a serviço do poder constituído, prestaram-se a respaldar com pesquisas científicas a inferiorização do negro e a banalização de sua atuação como sujeito ativo na construção da história, da cultura e das riquezas do Brasil, como foi o caso de historiadores, sociólogos e antropólogos (MOURA, 1988). Alguns deles são alvo da crítica de Moura (1988): Nina Rodrigues (1945), por ver “o negro biologicamente inferior, transferindo para ele as causas do nosso atraso social” (Moura, 1988, 19);

Artur Ramos (1934), que, recorrendo à psicanálise e ao método histórico-cultural americano, apresentou a visão culturalista, que “transferia para um choque ou harmonia entre culturas as contradições sociais emergentes ou as conciliações de classe; Freyre (1963), que via o afrodescendente como escravos submissos, negando, assim, a sua resistência ao escravismo; e outros seguidores de Freyre, alguns dos quais na condição de psiquiatras “psicologizam o problema do negro”. Além da sua inferiorização e minimização da sua condição de sujeitos histórico ativos, os afrodescendentes foram concebidos como selvagens, perigosos, bárbaros e ofensivos à ordem pública (MALHEIRO, 1976), no período escravista, o que acarretou sérias consequências para o seu processo de socialização e acesso aos seus direitos.

Conforme Moura (1988), tais estudos e produção bibliográfica no campo da Antropologia, Sociologia, História, como também na Psicologia e na Arte Literária, elaborados dentro da estrutura escravagista colonial e capitalista trouxeram uma gama de conceitos negativos, que vieram reforçar o racismo científico e o preconceito contra os afrodescendentes, imprimindo à sua imagem uma carga negativa de caracteres. Como enfatiza o mesmo autor “O aparelho ideológico da sociedade escravagista gerou um pensamento racista que perdura até hoje” (1988, p. 23).

Todo esse pensamento racista reforçou o preconceito de brancos contra negros e também de afrodescendentes contra si próprios, quando se veem dentro de um contexto de superiorização do grupo social denominado branco, dominante, que, com a tentativa de branqueamento da população brasileira, cria outras categorias variantes do negro, consideradas inferiores, como é o caso do mestiço, do pardo, do moreno, do mulato. A ideologia do branqueamento consegue, pois, provocar uma crise de identidade na população afrodescendente. Para Moura (1988, p.62) “Criou-se, assim, através de mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga da realidade e a consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos”.

Tais posturas racistas e autoritárias da classe dominante branca em relação aos afrodescendentes foram criticadas por Moura (1988) e outros, citados por Moura (1988), alguns numa perspectiva comprometida com uma análise mais fiel à verdadeira atuação dos afrodescendentes como sujeitos da história, podendo-se citar Fernandes (1978), Roger Bastides (1974), Emilia Viotti da Costa (1966), Jacob

Gorender (1991), Luis Luna (1968), Décio Freitas (1990), Oracy Nogueira (1979), Carlos A. Hasenbalg (1979); e outros, como Guerreiro Ramos (1979) e Sílvio Romero (1953), que, mesmo conservando traços da antropologia tradicional, deram sua contribuição na análise social do negro no Brasil.

A contribuição de cada um dos autores citados foi importante por apresentarem como característica comum, a contestação das teses tradicionais, segundo as quais no Brasil não haveria racismo, mas, sim, uma democracia racial, que permitia a afrodescendentes e eurodescendentes viverem com oportunidades iguais. Segundo os autores, o problema racial é mais abrangente, complexo e profundo e não deve ser tratado apenas como tema acadêmico.

Florestan Fernandes (1978), Fernando Henrique Cardoso (1962), Jacob Gorender (1991) e outros que foram se sucedendo questionaram a tese freyriana da harmonia convival entre escravizados e escravizadores, contestando a democracia racial, visto que tal ideologia implicava a ocultação da face racista e da dominação de classes, estratégia das elites colonialistas brasileiras para a manutenção do *status quo*. Fernandes, por exemplo, afirma a resistência dos afrodescendentes ao regime escravista, enfatiza a dimensão política da sua luta contra a dominação, contesta a tese da relação harmoniosa entre escravizadores e escravizados, defendida por Freyre (1963), e denuncia a existência do racismo, mascarado intencionalmente pela elite colonialista.

Na visão do autor, “a falsa consciência”, ou seja, a negação do racismo e a crença na “democracia racial” impediam que os afrodescendentes se integrassem e lutassem contra a dominação. Esta visão de Fernandes é um pensamento comum a outros sociólogos, que, a partir de 1940, sem a preocupação apenas com a abordagem acadêmica, mas também, com as questões raciais que iam surgindo e se avolumando, passaram a fazer uma revisão crítica da literatura, questionando o nosso passado escravista e as questões raciais, sociais e culturais contemporâneas.

Paralela a essa estrutura de dominação, porém, houve uma reação da população afrodescendente, que marca essa trajetória de sobrevivência da sua cultura e da sua história. A população afrodescendente, sendo ignorada na história oficial, busca, por meio da luta e do processo de conscientização e mobilização, o reconhecimento de sua existência e relevância na construção da nação brasileira. Passa a forçar, por meio das lutas nos movimentos organizados, a reordenação dos

fatos e uma inflexão nos discursos, inclusive fazendo constar nas pautas dos governos suas reivindicações nos diversos campos das políticas públicas.

Contudo, uma questão ainda se coloca como dilema da população afrodescendente: a definição de uma terminologia que represente melhor sua identidade, visto que, ao longo da história, foram criadas muitas nomenclaturas carregadas de sentido negativo. Segundo Moura (1988, p. 63)

No recenseamento de 1980, por exemplo, os não-brancos brasileiros, ao serem inquiridos pelos pesquisadores do IBGE sobre sua cor, responderam que ela era: acastanhada, agalegada, alva, alva-escura... O total deu 136 cores demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior.

Essas denominações circulam no cotidiano como uma herança forte do processo de desmonte das origens e da história dos afrodescendentes por parte da elite eurodescendente, que, apoiando-se em teorias, que concebiam a existência de raça superior e raça inferior, o que gerou ideologia do branqueamento e da mestiçagem (MOURA, 1988), firmam-se e se reproduzem nas mais variadas expressões de sentido pejorativo e racistas, atribuídas aos afrodescendentes.

Por isso, parte dos estudiosos sobre a questão racial, principalmente, os engajados nos movimentos negros, como Cunha Junior (2005), questionam a adoção dessas nomenclaturas e apresentam justificativas, sugerindo o termo afrodescendente como o mais apropriado para as categorias preto, negro, pardo, mulato, entre outras variações da cor preta. Por outro lado, há outros estudiosos que contestam o termo afrodescendente, o que gera um acalorado debate.

2.3.1 As nomenclaturas e suas cargas semântico-ideológicas

Conforme consta em diferentes autores, até antes do processo de colonização dos povos da África e das Américas pelos europeus, os afrodescendentes não se denominavam com a nomenclatura “negro”, como também não se viam como “africanos”. Segundo Barros (2012, p. 38), sendo “uma construção ‘branca’ - já que os povos africanos enxergavam a si mesmos como pertencendo a grupos étnicos bem diferenciados[...]”. Essa classificação “foi grosso modo, construído no Ocidente europeu a partir da superação de diversas diferenciações que existiam (e existem até hoje) nas sociedades tribais africanas”

(Idem, 2012, p.40), com a pretensão de uma “igualização” das diferenças étnicas para facilitar o processo de colonização.

Assim como a ideia de “negro” e “africanos”, a África foi também uma criação ocidental, que avaliou esses povos das diferentes regiões a partir de uma identidade étnica e continental, enquadrando-a num lugar único, considerado pela “metrópole” colonizadora “a periferia incivilizada” (BARROS, 2012, 41) em “estado de natureza”, “o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis”, os quais não se constituem conhecimento, lugar de selvagens, “receptáculo vazio”, portanto “sub-humanos” (SANTOS, 2010), relegados à condição de irracionais, que no decorrer do processo de colonização foram considerados raça inferior pelas teorias racistas da ciência moderna.

Logo, destituídos das suas identidades, os afrodescendentes ficaram sujeitos a qualquer classificação, que foram se diversificando e seguindo certa hierarquia de acordo com os interesses da sociedade colonial escravista. A partir da associação das ideias de raça, cor e classe, foi nascendo uma linguagem simbólica racista, com múltiplos significados pejorativos. Assim, destituídos da sua identidade, os afrodescendentes ficaram sujeitos a classificações ambíguas de cunho racista, aplicadas e interpretadas de acordo com as diferentes situações sociais.

Faz-se necessário nos estudos de afrodescendência observar a simbologia da linguagem, cujos significados podem estar carregados de racismo. Analisando-se, crítica e humanamente as manifestações de linguagem do cotidiano, nos diferentes tempos e espaços da vida, constata-se uma infinidade de conceitos racistas. Desde criança, nas cantigas de ninar: “boi, boi, boi, boi da cara *preta*/pega esse menino/ que tem medo de careta”. “Preta” aqui é o que causa terror. Quando adolescente e se “torna rebelde”, “causando problema” ganha logo o nome de “ovelha negra”⁴. “Negra” significando aqui quem causa problema num grupo social. Para classificar caráter ou conduta, situações ruins, são utilizados termos simbólicos relativos às nomenclaturas atribuídas aos afrodescendentes: se se encontra um gato “preto”, o azar lhe cruzou o destino; se o dia trouxe sofrimento:

⁴Expressão surgida com o pastoreio. geralmente a ovelha que nascia preta era aquela que não acompanhava os outros animais, era mais difícil de cuidar e tratar. Mesmo cuidando tão bem de todas, muitas vezes o pastor não conseguia evitar que ela se tornasse diferente, então a chamavam de ovelha negra. Portanto, os pastores e fazendeiros preferiam sempre as ovelhas brancas, porque a lã branca podia ser tingida e o animal tinha mais valor no mercado. (Significado acessado em <http://www.significados.com.br>).

será um “dia negro”; se alguém “sujar” a imagem de outro com atributos negativos, pronto! denegriu a sua imagem, ou seja, deixou-a “negra”, “suja”; e se morre alguém, é vestir “preto” para demonstrar a tristeza.

Para reforçar a terminologia simbólica racista, espaços específicos de educação: espaços religiosos, em que se atribui à cor “branca”, a tão sonhada “paz” e à cor “preta”, ao “preto velho”, que na linguagem cristã é o “diabo”; a escola, composta por vasto e variado aparato bibliográfico elaborado, em parte, dentro da lógica racista, em que a imagem dos afrodescendentes são associadas ao fracasso, deixando-se de destacar a importância do protagonismo desse grupo social.

Na linguagem artístico-literária, escritas nas diferentes épocas, há intermináveis exemplos racistas, visto que expressa as ideologias do contexto. Apenas como um exemplo, pode-se citar o trecho “Em negra podridão imundos vermes roam-te sempre a crica” (GUIMARÃES, 2002, p. 3). E quando se tem qualquer dúvida, consultar um “bom” dicionário. Sendo qualquer um deles construído a partir de uma linguagem simbólica racista, seus verbetes e seus significados merecem reflexões, pois podem reforçar mais ainda aspectos negativos atribuídos aos afrodescendentes historicamente. Exemplificando, apresentam-se os significados de alguns dos lexemas em questão, segundo Aurélio (2001), uma das bibliografias mais consultadas para compreensão do léxico brasileiro:

- Caboclo(ô) s.m. 1. Mestiço de branco com índio; cariboca; curiboca. 2. Antiga designação do indígena. 3. Caboclo(1) de cor sombreada e cabelos lisos; caburé. 4. V. caipira (1) .Adj. 5. V. caipira (2).
- Crioulo Adj.1.Diz-se indivíduo negro nascido na América. 2. Referente aos nativos de determinada região
- Moreno adj. De cor trigueira.
- Mulato sm. 1. Filho de pai branco e mãe preta, ou vice-versa; pardo. 2. Homem escuro, trigueiro. Adj. 3. Diz-se de mulato; pardo.
- Negro (ê) adj. 1. Preto (um e 2). 2.Diz-se do indivíduo que tem a pele muito pigmentada. 3. Diz-se da raça (2) cuja principal característica distintiva é a pele escura. 4. Fig.Sombrio, lúgubre. sm. 5. A cor preta. 6. Indivíduo de raça negra. 7. Bras. Pop. Nego.
- Pardo adj.1. De cor entre o branco e o preto, ou entre o amarelo e o castanho. 2. Mulato.

- Preto (ê) adj. 1. Da cor do ébano; do carvão; negro. 2. Diz-se de coisas que apresentam cor escura. 3. Sujo encardido. 4. Negro (homem). 5. Bras. Difícil, perigoso. S.m. 6. Indivíduo negro.

O vocábulo “negro” traz uma carga semântica negativa, como em lúgubre: (adj.2g.) relativo a, ou sinal de luto, morte. 2.fúnebre, lutuoso, sepulcral, lóbrego. Essas conceituações ganham conotações semânticas pejorativas no cotidiano e estão ligadas à ideia de raça. Logo, associa-se às pessoas afrodescendentes o que é “triste”, “fúnebre”. Surgem daí expressões de sentido conotativo, como “dias negros” (difíceis, ruins), “ovelha negra” (pessoa ruim, renegada), entre outras.

Quanto à terminologia “Pardo”, o Aurélio conceitua como “De cor escura, entre o branco e o preto” ; Mulato, mestiço”. Tal lexema também, com seus significados, como as demais utilizadas, nada se relacionam com as origens dos afrodescendentes. Aparece como sinônimo de “mulato”, “mestiço”.

Referindo-se ao termo “preto”, apresenta seis sinônimos “Preto (ê) *adj.* 1. Da cor do ébano, do carvão; negro. 2.Diz-se de coisas que apresentam cor escura. 3. Diz-se sujo, encardido. 4. Negro (homem). 5. *Bras.* Difícil, perigoso. *sm.*6. indivíduo negro.” Entre os significados enumerados, dois merecem destaque pelo seu teor pejorativo: “sujo” e “perigoso”. Significa, então, que preto está relacionado à sujeira e em sentido figurado, aqui no Brasil, quando alguém se refere a algo perigoso.

Na arte literária, por exemplo, que é uma linguagem artística que fascina e encanta, esses significados negativos aparecem às vezes sutilmente, mas às vezes também explicitamente de acordo com a época. E o perigoso neste fato é que a literatura não só encanta, como também educa e transmite um conjunto de valores e conceitos, os quais podem reforçar as ideologias preconceituosas.

Podem-se citar vários exemplos, como em “Mal acordada do terrível pesadelo que acabava de ter, vendo ainda esboçada na sua imaginação a figura hedionda do negro com os bugalhos injetados (CAMINHA, 2002, p. 86). O autor usou a palavra negro para se referir a algo perigoso como se a figura do negro representasse perigo. Em “Maldita a folha negra // Em que Deus escreveu a minha sina” (AZEVEDO, 1988, p. 63) “. Aqui, o autor atribui ao negro, a ideia de maldição. E ainda outro exemplo: “E curvei-me no abismo: tudo era negro: o vento lá gemia embaixo nos ramos desnudos, nas urzes, nos espinhais ressequidos, e a torrente lá

chocalhava no fundo escumando nas pedras” (AZEVEDO, 1988, p. 23) . Já a ideia aqui é de algo pavoroso. E por aí vai. Se formos fazer uma viagem pelos escritos de literatura brasileira, produzida para todas as faixas etárias e nas diversas épocas, encontraremos idéias racistas e preconceituosas referentes aos negros.

Essas terminologias não são criações que se diversificaram apenas no período pós-abolição, momento em que se difundia a teoria da mestiçagem, mas já se mostrava variada no Brasil Colonial, como aponta Santos (2005, p.116), segundo o qual, “podemos visualizar a construção de um sistema local de classificações em consonância ou dissonância com a metrópole do império transatlântico”. O autor investigou a instituição católica secular, Santa Casa da Misericórdia, analisando os registros da Roda dos Expostos, lugar criado pela irmandade para amparar e assistir as crianças recém-nascidas enjeitadas. E, explicitando sobre as classificações: “podemos notar nas classificações de dois momentos, o de registro e o da confrontação dos expostos, o uso de categorias que apontam para o exercício de práticas sociais relativas a uma classificação racial no período 1763-1871”. (SANTOS, 2005, p. 117). De acordo com a pesquisa,

Os dados apresentados sugerem pontos distintos, mas relacionados. A linguagem simbólica contida na classificação utilizada pelos escrivães da Santa Casa da Misericórdia revela a utilização no Brasil colônia de um modelo formal de categorias raciais criado na metrópole portuguesa (as categorias utilizadas para os expostos na Santa Casa da Misericórdia em Lisboa eram “preto”, “pardo”, “negro”, “mulato” e “branco”), mas que dele se distancia ao elaborar um repertório local de categorias ambivalentes. No “Inventário da Criação dos Expostos do Arquivo Histórico da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa”, século XVIII-XIX, registra-se “pardo” como a cor entre branco e preto, branco-sujo, escuro, pele escura ou trigueira, muito moreno, mulato claro ou o mesmo que mulato. “Negro” é aquele qualificado como de cor escura, da cor do ébano e do azeviche e que pertence à raça ou ramo negro. Um fato deveras singular entre os registros das duas Santas Casas é que, no período entre junho de 1780 e março de 1833, a Santa Casa de Lisboa separava o registro de crianças de cor daquele dos brancos, tanto no livro de entrada quanto no das “criações de leite”. Os registros da criação de leite dos pardos e pretos faziam-se nos livros de Criação de Leite por comarca. Se, como sugere Homi Bhabha,³² a fixidez é um signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, estamos diante de múltiplos significados contidos em uma combinação de termos que apontam para novas formas da construção de alteridades no ambiente colonial. É possível argumentar que a construção lingüística/social na classificação dos expostos não estava restrita ao olhar dos fidalgos da Santa Casa, mas se encontrava disponível em outros ambientes no Brasil da época (SANTOS, 2005, p. 117).

A partir dos dados acima, entende-se porque se tornou tão difícil superar os estereótipos lingüísticos são relacionadas aos afrodescendentes. Notável observar

que essas denominações têm certa hierarquia, de acordo com a cor, origem ou a condição social.

Desde o século XVII, os termos “negro”, “mulato” e “crioulo” estavam presentes nos documentos da Santa Casa da Misericórdia da Bahia. Em testamentos de senhores que deixaram significativas doações observam-se termos de classificação que indicam tanto a condição social quanto uma marca da “cor” (SANTOS, 2005, p. 117).

Por isso, a classificação racial no Brasil é complexa e ambígua, e as motivações para a obtenção dessas informações sofrem alterações de acordo com o tempo e com os interesses vigentes. Entre “negro” e “mulato”, por exemplo, há uma diferenciação de cor que representa também uma diferença de condição social. O “mulato” é a mistura de “branco” com “preto”, que segundo a ideologia do branqueamento bem presente no Brasil do início do século, significou a variação de “raça” mais próxima da “raça superior”, que seria o branco europeu, portanto, o colonizador. Boaventura de Souza Santos (2010), colaborando com a discussão, lembra que o colonialismo teve sua base histórica no racismo, que teve ali um papel de “princípio matricial de base”. Logo, entre as categorias em discussão, a mais prestigiada socialmente tende a ser a que mais se aproxima do branco europeu.

Sobre as mudanças no levantamento das informações sobre a questão racial, Santos (2005, p. 1) afirma que

Até o século XIX, a informação relevante era a classificação da população em termos de sua condição civil, entre “livres” e escravos, e os recenseamentos de 1872 e 1890 já introduziam as questões de raça ou cor. Ao longo do século XX, é provável que as ideias racistas e as preocupações então existentes com o “melhoramento da raça” brasileira tenham influído na reintrodução do item de raça no recenseamento de 1940, da mesma maneira com que a noção de que no Brasil “não existe problema de raça” parece ter levado à exclusão do tema no censo de 1970. Hoje, parece claro que o objetivo não é tentar medir ou quantificar as características biológicas da população, e sim sua diversidade social, cultural e histórica, que, como é sabido, está relacionada a diferenças importantes de condições de vida, oportunidade e eventuais problemas de discriminação e preconceito (SANTOS, 2005, p. 1)

Essas nomenclaturas confusas, devido a suas questões ideológicas e políticas intrínsecas, são contestadas, principalmente, por movimentos negros, que ao longo da história lutam para a ressignificação da identidade racial dos afrodescendentes. Isso aparece visível nas falas de Cunha Junior (2005), que faz pertinentes provocações sobre os conceitos, preconceitos e estereótipos, que

permeiam as denominações dos afrodescendentes e apresenta os elementos, que a meu ver justificam a utilização do termo afrodescendente. Segundo o referido autor,

A identidade cultural tem um caráter dinâmico, multidimensional, variável e diverso. A identidade é definida por uma síntese de diversos fatores sociais que fazem sentido para um determinado grupo social. Essa síntese, por sua vez, não faz sentido e não é nem compreendida por outros, externos ao grupo social. As identidades culturais têm significados diversos para os diversos grupos sociais e cumpre aos grupos sociais falar das suas identidades. A identidade é um conjunto subjetivo de significados próprios aos grupos de mesma identidade. Chamamos atenção de que não existiria propriamente uma identidade racial. Não são os caracteres fenotípicos da raça biológica e nem os atribuídos a esta pela raça social que definem as identidades e sim um conjunto de práticas sociais e culturais. A identidade negra ou afrodescendente é definida a partir das experiências sociais passadas pelos povos originários da África e pelos descendentes. A cultura processada, que serve de referência à identidade, não inclui apenas pessoas de fenótipo considerado “negro” na sociedade brasileira (CUNHA JR, 2005, 48)

A identidade é definida, segundo o autor, por uma síntese de diversos fatores que fazem sentido para determinado grupo social. Sendo assim, não será apenas a cor, mas a origem, as raízes e as práticas culturais. Faz sentido, portanto, segmentos da população afrodescendente, representados aqui por Cunha Junior, recusarem as nomenclaturas que historicamente, nas mais variadas formas, vem sendo usadas para identificar os afrodescendentes. Várias questões podem ser levantadas: Que relação tem a palavra “preto”, “pardo”, “negro”, “moreno” com os valores, história e práticas culturais dos povos descendentes de africanos?

Sabe-se que todas essas nomenclaturas estão enraizadas nas nossas mentes e solidificadas nas nossas linguagens, e que um consenso de uma só nomenclatura é utópico, mas é pertinente fazer essa discussão, porque a permanência delas e sua utilização sem reflexão pode contribuir a naturalização, permanência e a reprodução do racismo. Nesse sentido, o termo afrodescendente é defendido por diferentes autores, entre eles Gomes (2005); Munanga (2003); Cunha Jr (2005). Desde a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban, na África do Sul. O termo afrodescendente passou a ser o oficial na redação da Organização das Nações Unidas (ONU) e vem sendo empregado em textos oficiais do governo federal, considerado esse fato uma grande conquista histórica, fruto das lutas dos afrodescendentes, organizados em movimentos em busca dos seus direitos.

Após variação na utilização de termos para suas pesquisas ao longo dos anos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adota, atualmente as categorias branco, preto, pardo, indígena e amarelo.

2.3.2 Negro, preto, pardo: bases históricas e ideológicas das nomenclaturas

A classificação racial no Brasil é um debate bastante recorrente e constitui um tema de investigação que, apesar de ter merecido a atenção de vários estudiosos ao longo das décadas, vem ganhando notoriedade a partir da implementação das políticas públicas de ações afirmativas para os afrodescendentes e indígenas no acesso ao ensino superior. Surgem os argumentos contra tais políticas, sob a alegação de que não se sabe quem é ou não negro, branco ou indígena de forma bem definida, como ocorre nos Estados Unidos da América, o que faz com que qualquer tentativa de classificar as pessoas de acordo com estas categorias esteja sujeita a grande imprecisão.

No Brasil, adota-se o princípio da autodeclaração, em que cada cidadão decide se enquadrar na categoria que lhe convier, de acordo com os traços étnicos que julga ter. É importante observar que essa auto declaração não deve ser feita baseada em nada, mas em uma consciência política dessa auto declaração. De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga

Identidade étnica racial negra. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidades negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras produzem mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo* (MUNANGA, 2003 p. 15):

Mas há uma série de questões que têm causado controvérsias, entre elas, definição das categorias de cor, que há em variedade, como bem defende Risério (2007), quando, em sua obra “A utopia brasileira e os movimentos negros”, critica a postura dos movimentos negros ao tentar impor ao Brasil “um sistema binário” de cor. Esse sistema, segundo Risério, inspirado no modelo americano e liderado pelos racialistas do meio acadêmico e núcleos de militância negra, pretende separar o

Brasil em apenas duas categorias, como fez erroneamente os EUA, como se pode observar no fragmento na fala a seguir:

Entendo a lógica do racismo. Que me parece, para dizer no mínimo tortuosa. Podemos visualizá-la, didática e linearmente, na seguinte seqüência. Trata-se, em primeiro lugar, desagregar o que se encontra desigualmente agregado – a população brasileira, com a maioria da massa negromestiça sofrendo sérias carências educacionais, ressentindo-se da dificuldade de acesso a serviços públicos elementares, ocupando o subsolo da ordenação socioeconômica. Promovida tal desagregação, assistíramos então a emergência de um Brasil Branco e de um Brasil Negro (RISÉRIO, 2007, p. 40)

Ao que se vê, o autor defende o reconhecimento das diferentes categorias de cor na classificação do povo brasileiro em controversa a outros, como Cunha Junior (2005), que defende a regra da descendência para tal classificação. Segundo a regra da descendência, toda pessoa com traços negros classifica-se como afrodescendente, como forma de ligar a história do Brasil à história da África. O termo afrodescendente postula conceder uma continuidade África e América. Segundo o autor referido

Os estudos que tentam o aprofundamento e alargamento temporal conceitual pela via da raça social têm entrado em conflitos teóricos quase sem saída. Face às dificuldades, sugiro uma abordagem pela via da etnia, tomando como base africana a base geográfica, onde se consolida a cultura e a história. Dessa cultura e dessa história, da base africana, derivam-se as histórias e a culturas dos afro-descendentes. A etnia é um conceito de base histórico-sociológica, que, articulado como tal, permite um contínuo entre África e América. A etnia afro-descendente permite esta continuidade. A etnia, não como é concebida na antropologia, mas sim como história sociológica (CUNHA JR, 2005, 257)

A defesa do autor é de um conceito fundado na relação histórico-sociológica a partir da qual o termo agrega mais sentido, porque traz consigo um conjunto de elementos históricos e sociológicos que dizem respeito a um povo, que tem um passado histórico no continente africano e continua sua história no Brasil, resistindo às identidades e lugares sociais impostos.

Conforme salienta Cunha Jr. (2005, p. 253), afrodescendência é um conceito mais atual que no seu dizer: “Nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil”.

Torna-se, pois, importante esse debate, por implicar várias questões relacionadas com as condições de vida dos grupos negros e não brancos tão discriminados no seio da sociedade brasileira. Por que no Brasil, assim como em outros países, como, por exemplo, nos EUA foi tão importante essa demarcação de linhas de origem étnica ou racial? Não bastaria classificar qualquer cidadão em brasileiro, uma vez que mora no Brasil, tem nacionalidade brasileira?

Como mostra a história, a preocupação em demarcar linhas de origem étnica e ou racial no Brasil está relacionada com os anseios políticos, sociais e econômicos dos grupos que disputam a hegemonia na sociedade brasileira. Observando-se os dois processos de categorização das raças no Brasil e nos EUA, veem-se diferenças, devido às diferenças culturais e de sistemas de colonização. Por isso, quando Risério (2007), ao comparar Brasil e EUA, em suas relações étnico-raciais, deveria atentar para essas diferenças. Ser preto no Brasil é diferente de ser preto nos EUA. Foram dois processos diferentes nos quais foram baseados os critérios de classificação.

No Brasil, por diversos fatores, não há uma imposição oficial quanto a classificação das pessoas em determinada categoria de etnia, ao passo que nos EUA, é definida por lei, de forma explícita, baseada exclusivamente na regra da descendência genética. Nogueira (1978), manifestando-se sobre a questão, afirma que tanto o Brasil como os EUA “...constituem exemplos de dois tipos de ‘situações raciais’: um em que o preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de superar” (NOGUEIRA, 1978, p. 77)

O racismo científico, a partir de seus estudos, ao considerar a existência de raça inferior e raça superior, fortaleceu e difundiu a ideia de que as pessoas de cor preta eram biologicamente inferiores às de cor branca. Juntamente com o fator biológico, entrou na classificação a questão também cultural. Daí passou-se a considerar qualquer elemento advindo da etnia negra, inferior. Não estava em jogo, na definição das elites, apenas a cor, mas a cultura, as faculdades mentais, as capacidades de desenvolvimento humano.

Esse fato agradou aos idealizadores do sistema escravista, que impiedosamente, e, com a conivência de uma elite africana, submeteu um contingente significativo de africanos à escravidão, os quais foram expatriados para diversas regiões do mundo, entre elas, o Brasil. Logo, a demarcação de linhas de

origem étnica e ou racial no Brasil se deu por interesse político e econômico. Os negros, africanos, eram uma raça inferior, por isso digna de ser escravizada, para render lucros. Ser negro significava, no Brasil, ser escravo. Segundo Cunha Jr. (2005)

Teorias racistas e colonialistas européias tentaram justificar o escravismo criminoso por um possível atraso cultural dos escravizados”. Mesmo que existisse tal atraso cultural, isto não justifica este ato criminoso. Escravidão é crime perante a humanidade. Mas, tal condenação deste sistema criminoso de produção só foi conseguida recentemente. Embora as consciências tenham confessado a culpa criminosa e se declarado envergonhadas pelos crimes, medidas práticas de indenização e reparação aos povos prejudicados ainda não foram realizadas. Os herdeiros dos crimes continuam a se beneficiar das fortunas acumuladas indevidamente, sem o compartilhamento, reordenamento e redistribuição dos benefícios com os povos prejudicados (CUNHA JR, 2005, 48)

Essa condição imposta ao povo africano aqui no Brasil fez que o termo negro fosse intrinsecamente ligado à ideia de escravidão, sofrimento, inferioridade. Mesmo a tese das raças tendo sido teoricamente superada, o conceito de raça não foi abolido. Como lembra Cunha Jr (2005)

Embora nos últimos 50 anos as diversas áreas das ciências, notadamente a biologia, se dedicaram a superar a ideia de raças humanas, esse conceito ainda opera estragos sucessivos no imaginário social e nas representações sociais. No esforço de superação da ideia de raça, os grupos sociais passaram a não ser mais comparados procurando-se diferenças raciais. O conceito de raça deveria ser totalmente abolido da esfera da ciência e da cultura, dados os equívocos e malefícios causados pelas teorias raciais, que redundaram em racismo. A raça biológica está sepultada, superada como forma de pensamento, mas os problemas persistem. Outras formas derivadas dos resquícios da raça biológica estão ainda em evidência. Uma delas é a teoria da mestiçagem, que parte da existência de três raças biológicas, as transforma numa raça social e faz apologias da mestiçagem brasileira como solução de um problema social (CUNHA JR., 2005, P.252).

O autor supracitado considera que os vestígios dessa classificação biológica continuam a ser referencial para todos os preconceitos contra as pessoas negras. Nogueira (1976, p. 78) também manifesta tal preocupação, quando diz que “...onde o preconceito é de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir...”

Superada teoricamente a ideia de raça biológica, veio com a abolição a ideia da mestiçagem, numa tentativa de tornar o Brasil uma nação branca para resolver

um problema social e também econômico. Interessava agora às elites eurodescendentes que os afrodescendentes se tornassem mestiços, sob pena de o Brasil ser fadado ao fracasso econômico. Segundo Cunha Jr (2005), há muitas formas de resquícios da raça biológica nas relações etnicorraciais, sendo que “Uma delas é a teoria da mestiçagem, que parte da existência de três raças biológicas, as transforma numa raça social e faz apologias da mestiçagem brasileira como solução de um problema social”.

Essa teoria esta relacionada à ideia da “democracia racial”, que na visão de Cavaleiro (2000), aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora tenha se fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora ainda exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo. Moura (1994), ao questionar a existência dessa ideologia, afirma:

O racismo brasileiro na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. Não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural (MOURA, 1994, p. 160).

Estando em jogo as oportunidades de melhoria das condições de vida pela possível aceitação do mestiço enquanto categoria de mais prestígio social do que o negro, muitos afrodescendentes optaram pela denominação mestiço e outros derivados, que atenuasse a intensidade do estigma negro. Para Cunha Jr

As tentativas do uso de uma ideologia da mestiçagem são para evitar a declaração da existência de aparatos desestabilizadores e produtores de desigualdades específicas contra os afro-descendentes. Tentam impor uma lógica segundo a qual havendo mestiçagem não haveria racismo. Na realidade, o que temos no âmbito social é que o racismo de dominação é tão amplo que mesmo os mestiços são racistas “à moda brasileira (CUNHA JR., 2005, P.252).

Por sua natureza, a referida teoria tem a recusa ao termo mestiço pelos movimentos negros. Segundo Risério (2007), tal teoria é contestada por ser uma

estratégia das elites brancas e por ser um elemento desmobilizador da unidade dos grupos negros, capaz de enfraquecer a luta. Mas Risério considera isso um absurdo, pelo fato de “além de tentar suprimir ideologicamente a figura (e a personalidade) do mestiço, repete o velho racismo científico”, ao considerar que a miscigenação embranquece e pode conduzir à extinção “da raça negra no Brasil “. Para ele, o fato de o Brasil importar o sistema de classificação binário e de os grupos de “neo-negros” e “negromestiços” organizados em movimentos querem impor um Brasil bicolor, não diminui o racismo, mas reforça o reforça. Discorda, pois, da terminologia “afrodescendente”, alegando que o povo brasileiro, tendo sido formado a partir de várias matizes, seria também superiorização da etnia negra sobre as outras.

As terminologias se diversificam com a ideia da miscigenação e a figura do mulato, após a abolição, com a estratégia do branqueamento, como forma de aproximar a população brasileira da raça considerada superior pela ideologia etnocêntrica europeia. Segundo Moura (1988), constituíram representações sociais relevantes para dar sustentação ao multifário racismo brasileiro. Na nova ordem social competitiva, os mulatos que tiveram oportunidade de ascender, tornaram-se modelo da democracia racial. Enquanto isso, se definia o papel da grande maioria da população negra como o de cidadão de segunda classe. Pregava-se a ideia do bom negro, cidadão pacato, aquele que aceitando a ideia de inferioridade ao do branco, aceitava trabalhos aviltantes, para a manutenção da ordem. Esse processo fez afrodescendentes introjetarem a ideia de inferioridade e incapacidade, aceitando serem comandados pelos eurodescendentes. Segundo Moura (1988. P. 18)

[...] Gilberto Freyre antecipava-se na elaboração de uma interpretação social do Brasil, através das categorias casa-grande e senzala, colocando a nossa escravidão como composta de senhores bondosos e escravos submissos, empaticamente harmoniosos, desfazendo, com isso, a possibilidade de se ver o período no qual perdurou o escravismo entre nós como cheio de contradições agudas, sendo que a primeira e mais importante e que determinava todas as outras era a que existia senhores e escravos.

O mito do bom senhor de Freyre é uma tentativa sistemática e deliberadamente bem montada e inteligentemente arquitetada para interpretar as contradições estruturais do escravismo como simples episódio epidérmico, sem importância, e que não chegaram a desmentir a existência dessa harmonia entre exploradores e explorados durante aquele período.

A crítica à mestiçagem e a democracia racial por parte dos grupos negros têm razão de ser, visto que, além de disfarçar todo um processo silencioso de

racismo, dando a entender que todos têm direitos iguais, são tratados com equidade, que as oportunidades não as mesmas, escondendo todo um conjunto de situações de exclusão e miséria.

Contudo, Risério (2007), em suas provocações acerca da discordância do projeto dicotomizador dos racialistas, questiona o conceito de negro, apresentado por D'Adesky (2001), que “define negro como todo indivíduo de ascendência africana”, e critica a simplificação do conceito, apresentando exemplos da assimilação, incorporação e aceitação das outras categorias de cor por parte da população brasileira. Em defesa da existência da mestiçagem, cita vários exemplos de uso dos termos (moreno, parda e outros) cantados nos versos de compositores brasileiros. Segundo ele, não dá mais para desconsiderar a mestiçagem no Brasil, alegando, inclusive, que é constatado o fato de nem todas as pessoas mestiças quererem se enquadrar na categoria preta ou branca ou afrodescendente, como é o termo defendido por Cunha Junior (2005).

Risério (2007) ao se referir sobre a tentativa de os racialistas quererem um país bicolor, diz compreender a situação, visto que a recusa ao conceito de mestiçagem está ligada a duas vertentes que justificam essa recusa: “ política”, segundo o autor, “carregada de negatividade, planta-se nos domínios do ‘racismo científico’, que prevaleceu, na cena mental brasileira” no fim do século XIX e início do XX; e a crítica cultural, em que se argumenta que o conceito de mestiçagem está relacionado com a tese da democracia racial.

O autor afirma também de forma contundente que a doutrina racialista, “além de tentar suprimir ideologicamente a figura e a personalidade do mestiço repete o velho racismo científico”, ao considerar que a miscigenação embranquece e pode conduzir à extinção “da raça negra no Brasil”. Realmente houve a tentativa por parte da elite branca brasileira de branquear o país, por acreditar que o atraso brasileiro estava associado à nossa formação genética, que sendo parte de seu povo negro, teria incapacidade de avançar e progredir.

Outro forte argumento de Risério (2007) em defesa da miscigenação se expressa bem quando afirma que, “Em última análise, a recusa racialista à miscigenação parece se articular a partir de duas pontas: orgulho racial e preservação étnica. A outra “tenta convencer mestiços mais trincheiros a se identificar como pretos.”

Nessa reflexão, recorro ainda a um fragmento de Risério (2007), sobre os destinos da discussão acerca das categorias de cor no Brasil e as situações de vida da população: “O que realmente vai acontecer, ninguém sabe. E o que está acontecendo, está acontecendo emboladamente. Mas é no interior dessa moldura geral que devemos entender a postura racista diante das misturas raciais.”

A meu ver, pode até não se chegar a essa definição precisa de etnias no Brasil, mas se aproxima de uma divisão polarizada entre brancos e negros, pois, segundo o Censo do IBGE de 2010, 43,13% se declara pardo e 7,61% preta, cuja soma é 50,74% da população contra 47,73% de pessoas declaradas brancas. Os dados mostram que houve um crescimento do percentual de pessoas que se classificam como negras, portanto, afrodescendentes, um passo para uma consciência maior acerca das origens do povo brasileiro, um passo para o reconhecimento da presença forte do povo africano na formação da nação brasileira.

A partir das ideias expostas, percebe-se que não é tão simples tratar da questão étnico-racial no Brasil no que se refere às classificações, por envolver um conjunto de conceitos, preconceitos, concepções históricas que se confrontam com novas concepções construídas a partir de contestações das denominações atribuídas aos afrodescendentes no Brasil. Os movimentos ativistas, na luta pelo ressignificação da história dos afrodescendentes no Brasil, vêm provocando questionamentos sobre terminologias adotadas, que além de não se relacionarem com a identidade verdadeira dos afrodescendentes, estão embutidas de estereótipos e preconceitos, que os inferiorizam. É importante, sim, a terminologia, pois cada uma vem carregada de conotações relacionadas a diversos momentos históricos da trajetória dos afrodescendentes no Brasil. Uma coisa é se dizer negro, cujo termo se refere à raça; preto ou pardo se referem à cor, mas não acrescenta nada da descendência, da história, das origens. Outra coisa é dizer afro-descendência, cujo termo, traz uma carga positiva de reafirmação de origens, identidade, história.

Reconheço que há muito que se estudar, pesquisar, debater neste sentido. Embora haja muitas divergências sobre a natureza do racismo, estudar o presente dos afrodescendentes, analisando o seu passado, pode-se chegar à percepção do perverso processo de exclusão histórica e das desigualdades a que foram submetidos no Brasil. Acredito que a partir dessa percepção, haja uma consciência maior por parte de todos, afrodescendentes ou não, no combate a essas desigualdades e na construção de relações étnico-raciais mais humanas.

Muito já foi feito, principalmente, pelos movimentos negros, os quais, em um processo de mobilização e formação, vem construindo essa consciência a respeito do resgate da dignidade dos afrodescendentes no Brasil e do seu direito de serem reconhecidos como parte da história do Brasil, como sujeitos, cidadãos, que se fizeram presentes na construção da história da Nação.

Contudo, as mudanças não podem se limitar apenas de responsabilidade dos afrodescendentes, mas de todos os brasileiros e em todos os espaços de convivência, entre eles a escola, cuja função é promover a formação das pessoas para a transformação social necessária à construção de uma Nação justa onde todos possam gozar dos mesmos direitos efetivamente.

Enfim, concordo com Munanga (2005), quando diz que

não somente aos negros, mas a todos os sujeitos históricos, é a cultura que alimenta e constrói o nosso cotidiano, é fruto de todos os segmentos étnicos, que de todas as maneiras e escalas diversas, se desenvolvem, alimentam e contribuem para a formação econômica e social e da identidade brasileira (MUNANGA, p. 47, 2005).

Logo, se é a cultura que alimenta o nosso cotidiano, a supressão ou a substituição dessa cultura, significa a expropriação do próprio existir. Entendo que os esforços para a valorização da cultura afrodescendente não é uma luta apenas desse grupo social, mas de todos os brasileiros.

2.4 Afro-descendência e Educação

Semelhante ao que ocorre em outros campos das políticas públicas, no campo educacional, entre os grupos sociais mais excluídos historicamente pelo estão os afrodescendentes. É notório que o modelo de educação arquitetado no Brasil, ao longo da sua história, dispensou tratamentos diferenciados às diversas matizes culturais constituintes da formação da Nação. A preferência pelos eurodescendentes, originada do colonialismo, é visível. Analisando três matrizes – indígena, negra e europeia –, é possível afirmar que diferentes projetos civilizatórios e, conseqüentemente, educacionais foram direcionados (ou negados) a essas três grandes matrizes, com intenções diferenciadas. (MORAES; SANTANA, 2007, p. 52).

A partir dessa lógica e analisando a história da educação brasileira, pode-se afirmar que, desde o período colonial, institui-se um projeto para atender aos

interesses da elite eurodescendente, que deveria comandar este País, excluindo do acesso à educação escolar os grupos étnicos não-brancos, particularmente os afrodescendentes.

Por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo formal. Inicialmente, o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, de filantropia (SILVA e SILVA 2005. p. 195).

A crise do modelo escravagista, segundo as autoras referenciadas, provocou mudanças na dinâmica social, intensificando as pressões do povo afrodescendente pelo direito à educação, fazendo o governo adotar medidas discriminatórias e excludentes, como estratégias para impedir o acesso dessa população à educação formal. E, para isso, determina, a proibição da entrada dos desses no sistema escolar, como mostra o Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro 1854:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão freqüentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas;

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados;

§ 3º Os escravos;

Outro instrumento legal de exclusão foi o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, permitindo os afrodescendentes estudarem apenas no horário noturno, recurso forte de impedir-lhes a entrada nas escolas no período mais adequado para as aprendizagens, como era destinado à população branca.

Ainda um fato que compunha o conjunto das estratégias de exclusão era a diferenciação quanto ao acesso à educação, quando se reservava aos negros nascidos livres apenas educação profissional, como afirma Menezes; Filho:

Se aos escravos era vedado o acesso a instituições públicas de ensino, aos negros nascidos livres se lhes providenciava, quando fora da tutela do senhor da sua mãe, educação em espaços compulsórios de formação para o trabalho, fossem orfanatos, fossem Companhias de Aprendizes do Exército ou Armada (MENEZES; FILHO, 2007, p.19).

Analisando-se todo o processo histórico aqui exposto, percebe-se o tamanho do desafio que é promover uma educação pluricultural e interétnica. Durante todo o século XX e até os dias atuais, estenderam-se as práticas de racismo no sistema escolar de forma mais atenuada e com algumas mudanças, provocadas pela

pressão dos movimentos negros. Os danos causados a essa etnia são irreparáveis, trazendo como consequências a exposição de milhões de seres humanos à condição de pobreza, miséria e indigência. A educação, que seria um instrumento para a conquista da cidadania, serviu de instrumento para a destruição da autoestima, identidade e perpetuação da ideologia capitalista.

As várias lutas populares travadas pela democratização da escola pública, incluindo aí as lutas dos movimentos negros, resultou no direito ao acesso, mas o desenho da escola em suas concepções e práticas se conservou o mesmo: eurocêntrico, capitalista e excludente. A escola se tornou para todos, mas não se fez popular, diversa, pluriétnica, mas continuou excludente. Observando-se os índices de analfabetismo, de acesso e permanência, média de anos de estudo, abandono e reprovação escolar dos dados estatísticos veem-se as desvantagens de afrodescendentes em relação às outras categorias.

De acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE 2010, a taxa de analfabetismo é de 5,9 % para os brancos, 14,4% para os pretos e 13% pardos. Logo, considerando que pretos e pardos são os considerados negros, podemos dizer que a taxa de analfabetismo é 27,4% para a população afrodescendente contra 5,9% para a população eurodescendente. Esses números expostos e as demais estatísticas são resultado de um longo processo de racismo institucional, que impediu a entrada e a permanência dos afrodescendentes no sistema educacional. O quadro a seguir é um pequeno recorte, a título de exemplificação:

Quadro 2 - Pessoas que frequentavam escola ou creche, por curso que frequentavam, segundo a cor ou raça e os grupos de idade - Brasil – 2010

Cor ou raça	Regular do Ensino Médio	Educação de jovens e adultos do Ensino Médio	Superior de graduação	Especialização de nível superior	Mestrado	Doutorado
Branca	46,21%	43,64%	63,03%	67,40%	72,11%	75,80%
Preta	6,87%	8,49%	5,33%	4,77%	4,51%	3,94%
Amarela	1,10%	1,19%	1,49%	1,62%	1,67%	1,75%
Parda	45,49%	46,29%	29,97%	26,06%	21,55%	18,31%
Indígena	0,34%	0,39%	0,18%	0,15%	0,17%	0,20%
Negros	52,35%	54,78%	35,30%	30,83%	26,06%	22,25%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Os números do quadro 2 mostram que, quanto mais escura a cor da pele, mais alto o índice negativo, como também, quanto mais se eleva grau de escolaridade, mais se acentua a diferença entre afrodescendentes e eurodescendentes. Dos que chegam ao doutorado, 75,80% são eurodescendentes, enquanto que apenas 22,25 % são afrodescendentes.

Importante destacar que, apesar das lutas dos movimentos sociais afrodescendentes, não foi possível reverter de forma mais significativa o quadro de desigualdades, embora se registre avanços, como as modificações na legislação educacional. As crianças afrodescendentes, antes proibidas de se matricularem nas instituições escolares, hoje têm o acesso a essas como direito obrigatório.

Como resultado das lutas dos movimentos sociais negros, existe como parte da legislação, a Lei 10.639/2003, que no seu Artigo 4º determina que

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.(BRASIL, 2003)

Esse conjunto de temas sociais construídos pelos sujeitos não podem ser ignorados pela escola. Torna-se necessário um diálogo permanente entre a educação escolar e grupos sociais responsáveis pela produção de saberes importantes para a organização de um sistema educacional antirracista e capaz de atender à diversidade em que se constitui cada vez mais a sociedade brasileira.

É preciso entender que o racismo está presente no cotidiano escolar, nas falas dos alunos, nas omissões dos professores e até mesmo na maneira como as carteiras em sala de aula estão dispostas. O “ mito da miscigenação e da democratização racial criou argumentos ideológicos (estruturas) que deixam de analisar as formas ordenadas destas populações poliétnicas” (Moura , 1988, p. 61), disfarçando assim o racismo. E à medida que essa realidade vai sendo ignorada, a discriminação silenciosa vai ganhando força e oprimindo ainda mais os alunos negros. Sobre isso, Castro; Abramovay (2006) afirmam:

A discriminação na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas são principalmente ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minar o seu processo identitário e deixar mágoas, sofrimentos, muitas vezes não expressos”. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 245)

Falando-se em conhecimentos de nossas raízes, pensa-se logo que são reflexões do processo educativo dirigidas mais especificamente aos afrodescendentes. Concordo com Munanga (2005), quando diz que o conhecimento das nossas raízes, não deve interessar só aos alunos de descendência negra, mas a todos. Não discutir esses aspectos ligados às nossas origens étnicas pode complicar mais ainda os problemas de identidade, principalmente, porque no Brasil ainda é muito confusa a definição das categorias de cor, por não se tratar só da cor em si, mas do que está nela imbricado. Há diferentes concepções entre os autores quanto a essa temática. Risério (2007) defende o reconhecimento das diferentes categorias de cor na classificação do povo brasileiro. Já, Cunha Junior (2005), defende a terminologia afrodescendente como forma de ligar a história do Brasil à história da África. Mesmo que não se chegue a um consenso, é importante discutir essas categorias de cor, ideias construídas em torno de raças e o que no que isso implicou e implica nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

Munanga (2005) entende que a memória é patrimônio de todos os cidadãos, não se permitindo nenhum grupo étnico ou segmento ficar à margem do processo educativo, para não se negar o direito dos sujeitos conhecer sua própria história.

A escola, para se fazer necessária nos quilombos contemporâneos, deve abandonar a visão da “monocultura do saber” e adotar a postura epistemológica da “ecologia dos saberes” e “uma pedagogia contra-hegemônica” (Santos, 2006), permitindo a troca de saberes, valorizando os conhecimentos vivenciais e a cultura desses sujeitos, mediando o desenvolvimento das suas potencialidades, sem impor-lhes o abandono da sua cultura.

Enfim, entende-se que a educação escolar deve ser repensada nas comunidades quilombolas com todas as condições, do ponto de vista físico e pedagógico para desenvolver um processo educativo que atenda as reais necessidades dos educandos, conforme determina a Lei 10.639, no seu Art. 5º:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2003).

Importante ainda salientar que já existe o acesso, mas não é apenas o acesso que garante o direito de formação, mas o projeto de escola, com seus conteúdos e práticas. Isso é um das mais importantes reivindicações dos movimentos de afrodescendentes, razão pela qual estão dentro do espaço acadêmico criando e propondo alternativas, como lembra Gomes (2010).

2.5 Territórios quilombolas: o que foram e o que são hoje?

As questões que se apresentam hoje sobre a ocupação dos territórios quilombolas perpassam pela releitura cuidadosa de um passado histórico escravista, marcado pela colonização dos povos nativos e afrodescendentes. Para melhor compreender o que são os quilombos hoje, faz-se necessário rever alguns elementos importantes do contexto histórico mais amplo que lhes forçaram o surgimento, analisando como se configuraram no passado e como foram interpretados ao longo desses séculos e até hoje. Isto é importante porque “os estudos sobre o negro brasileiro, nos diversos aspectos, têm sido mediados por preconceitos acadêmicos, de um lado comprometidos com a pretensa imparcialidade científica, e, de outro, por uma ideologia racista racionalizada” (MOURA, 1988, p.17).

Segundo Moura (1981), na discussão sobre a escravidão, na maioria dos trabalhos acadêmicos pouca ou nenhuma importância se dá ao papel dos afrodescendentes escravizados como participantes do processo contraditório de lutas e reajustes, que caracterizou o sistema escravista. Para ele, os respectivos autores estavam impregnados da ideologia colonizadora, os quais, com sua literatura, contribuíram para reforçar estereótipos sobre os afrodescendentes, que até hoje povoam o inconsciente do povo brasileiro, tornando difícil a percepção da luta permanente dos afrodescendentes por cidadania.

Por isso, “Ler o nosso passado é desafiador. É preciso respeitar e admirar os pioneiros e revisionistas, mas é necessário (re)construir a história de milhares de homens e mulheres esquecidos, pobres e não-brancos” (LIMA apud BOAKARI; GOMES, 2006, p. 9.) . E “Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (LEITE, 2000, p.333).

Os acontecimentos que compõem esse passado histórico têm origem na relação de dominação do povo europeu, que, intitulado-se superior, concentrou grande poder a ponto classificar-se como zona metropolitana, civilizada, com o direito de submeter outras regiões do mundo à condição de zona colonial, vazia, em “estado de natureza”. A zona colonial é concebida pela zona metropolitana como espaço vazio, não-lugar, cuja gente é sem alma, portanto, “selvagem”, “receptáculo vazio”, “sub-humana”, razão pela qual foi submetida à escravidão (SANTOS, 2010).

O arrojado projeto de colonização era fundamentado pela ciência, pelo direito e pela fé. “Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos”, concepção partilhada pela Igreja Católica, que através da Bula Papal, emitida pelo Papa Paulo III, em 1537, concebia “a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio” (SANTOS, 2010). Esse vazio valia também para as terras. Era como se nas regiões escolhidas para a colonização (zona colonial) não houvesse vida humana, nem civilização, nem religião, nem conhecimentos, nem experiências de vida, dependendo, pois, exclusivamente, de serem civilizados por nações, cujos povos fossem dotados de uma superioridade inata, inclusive concedida por “Deus”, já que o poder religioso vigente integrava também o referido projeto de colonização.

Tal poder cristão, concentrado na Europa, predominantemente, considerando os povos não-cristãos das Américas e da África, sobretudo, não-gente, submete-os à escravidão capitalista cristã. Mais Bulas Papais legitimam o poder euro-cristão: a Dum Diversas, emitida pelo Papa Nicolau, em 1452, que concedia ao Rei de Portugal, Afonso V

[...] plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam, como também seus reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades [...] e reduzir suas pessoas à perpétua escravidão, e apropriar e converter em seu uso e proveito e de seus sucessores, os reis de Portugal, em perpétuo, os supramencionados reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades, possessões e bens semelhantes [...] (Bula “Dum Diversas”, Papa Nicolau V, 18 de junho de 1452)

E outra, a Romanus Pontifex, emitida em 1455, na qual o mesmo Papa Nicolau estendia a aos reis espanhol os mesmos poderes concedidos aos portugueses. Santos (2007, p. 36) sublinha a forte relação escravidão e cristianismo,

observando que as bulas papais “não falam em iguarias e sequer cita a Índia”, que, segundo a historiografia oficial, era o destino dos europeus em busca de novas terras para a obtenção e comercialização de tais produtos. O referido autor chama a atenção para relação religiosa e cultural, imbricada no processo de colonização, e considera estranho “que a escola sempre se refere a esses povos apenas como índios e negros” (SANTOS, 2007, p. 37), assinalando que, sendo consideradas pelos cristãos como “coisas”, sem “alma”, poderiam ser utilizados da forma como bem os colonizadores desejassem. Logo, licenciados pelo poder máximo cristão, os portugueses e espanhóis “não hesitaram na execução da missão recebida, tanto é que foram os primeiros a chegar às Américas, e aqui cumpriram rigorosamente a lei papal subjugando os povos originais, que aqui encontraram e foram buscar para o mesmo fim os africanos” (Ibidem).

O mundo estaria, pois, sob o poder dos portugueses e espanhóis, os quais teriam todos os direitos sobre os outros povos do mundo. Instalara-se a partir daí o Império Colonial Português, o primeiro dos impérios coloniais europeus modernos, que começando a explorar a África em 1419, chegou a outros lugares do mundo, “Por mares nunca dantes navegados” (CAMÕES, 1998, p.43), inclusive às Américas, o Novo Mundo. Unindo-se a outros impérios e formando interconexões, a chamada globalização, que se desenvolveu em diferentes fases, aprimorando-se cada vez mais, desencadeia a estruturação do sistema capitalista, cuja ordem era o lucro, para isso utilizando-se das mais diversas formas de dominação: destruição dos modos de vida, das crenças, das formas de produção dos nativos e imposição de uma política fundiária excludente bem como do regime de trabalho escravo. A escravidão, que já era praticada em outros moldes por povos antigos, tornou-se mola propulsora do sistema escravista.

O Brasil, sendo parte da América, “zona colonial”, passa por esse processo de colonização, tendo suas terras litorâneas ocupadas, pelos lusitanos (zona metropolitana) que “eliminaram, escravizaram ou assimilaram as populações nativas; impuseram economia escravista e latifundiária voltada à produção de mercadorias” (FIABANI, 2012, p. 7) e passam a utilizar diferentes instrumentos de controle para consolidação do seu projeto de dominação.

A partir de então se iniciou o processo de escravismo colonial, que se estendeu por três séculos e meio e “regeu a sociedade brasileira, impondo duríssimas condições de existência aos trabalhadores escravizados, primeiro,

americanos, a seguir, africanos e afrodescendentes”. (FIABANI, 2012, p. 7). Como bem observa Boakari (2006, p.19), baseado em Rodrigues (1988), os colonizadores consideraram os nativos (indígenas) povos sem “história própria, ou seja, a sua não-história era a da própria sociedade dominante, pois eram somente objetos com os quais os brancos fizeram a sua história, a história da sociedade brasileira” e ,quanto ao “africano, acima de tudo, foi apresentado como sendo sem cultura, sem alma, culpado por suas próprias dificuldades, e , assim acreditado de possuir uma vocação para sofrer no inferno da escravidão como prenúncio de seu sofrimento após a morte”. (RODRIGUES, 1988, p. 19).

Tal postura eurocêntrica, que submeteu os afrodescendentes a uma “condenação social e marginalização político-cultural” (Idem, p.19), contribuiu para a afirmação da escravidão e de um conjunto de pensamentos racistas que a sustentaram por longo tempo, a ponto de os próprios afrodescendente se verem dominados por uma espécie de impotência social, repassada dentro das relações sociais, através da linguagem, que, segundo Fanon (2008) é um dos instrumentos potenciais no processo de colonização, quando afirma que “existe na posse da linguagem uma extraordinária potência” (FANON, 2008, p. 34).

Os colonizadores, como opressores potenciais, além usurparem os bens materiais, praticaram o colonialismo epistemológico (FANON, 2008), classificado por Santos (2010) como epistemicídio, quando através da ciência, das suas verdades, suprimiram as existências, anulando o ser, o fazer e o pensar dos afrodescendentes e os transformaram em seres sem voz, sem saber, sem capacidade de se autogerir. Cria-se a ideia do escravismo humano, do negro passivo, tolerante à escravidão, como também se propagou a falsa ideia dos senhores bondosos e escravos submissos Freyre (1975), negando assim os conflitos e as contradições na relação escravizados e escravizadores. Sobre isso, Boakari (2006) pontua:

[...] a tese de uma escravidão humana no Brasil não passa de uma tentativa de escamotear a própria natureza de uma prática animaléscia, que transformava outros seres humanos em coisas. Acreditar num sistema escravista humano e digno é como acreditar em atos violentos éticos, solidários, respeitosos e carinhosos (2006, p. 19-20)

Essa visão sobre a relação escravizadores e escravos, incomodou muitos autores, o que fez surgir importantes estudos, atestando que essas condições de dominação e escravidão foram insistente e corajosamente contestadas pelos

africanos escravizados, em todo o mundo, das mais diferentes formas. Moura (1987, p. 13), afirma que “no Brasil, como nos demais países onde o escravismo moderno existiu, a revolta do negro escravo se manifestou”, por meio, “do assassinato dos senhores, dos capitães do mato, do suicídio, das fugas individuais e coletivas, das guerrilhas e das insurreições urbanas” (Idem, p. 14), destacando o quilombo como a unidade básica de resistência.

De origem *bantu*, a palavra quilombo, significa acampamento guerreiro na floresta e

foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos (LEITE, 2008, p.465)

Assim, quilombo tornou-se um termo de carga semântico-histórica muito significativa para os escravizados, uma vez que simbolizou a rebeldia, as lutas e as variadas formas de recusa ao sistema escravista no período colonial. Sua existência enquanto classe de poder foi reconhecida pela legislação do sistema colonial, pois,

Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 02 de dezembro de 1740, “toda habitação de negros fugidos que passasse de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1987, p.11).

Os quilombos configuraram-se no passado como uma estratégia de reação ao sistema escravista e “se formaram pelas fugas que aconteciam porque o trabalhador escravizado não aceitava a apreensão e a exploração de sua força de trabalho, que resultavam em duras condições de existência, do ponto de vista material e espiritual” (FIABANI, 2012, p.417). Representavam uma ameaça constante ao sistema escravista e “proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos” (MOURA, 1987, p.11), marcando “sua presença durante todo o período escravista e existiu praticamente em toda a extensão do território nacional” (Idem, p. 13).

Pela expressão da legislação colonial “ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” entende-se que o quilombo, para além de

um ajuntamento de negros fugidos em um lugar, era uma forte e poderosa organização política e social. O lugar, ou seja, a situação geográfica, não foi o fator decisivo para a constituição dos quilombos, mas a partir do elemento humano (GUIMARÃES, 1988) que o constitui: o negro escravizado, inconformado com a situação de dominação e exploração. Uma vez que fugiam, os fugitivos necessitavam de um lugar que garantisse a sua segurança, porém não significava que teria tanta importância que fosse um local fixo, pois como mostra a historiografia, os territórios jamais puderam ser fixos, dadas as condições de perseguições e as estratégias de fugas da escravidão.

Esses conflitos e essa instabilidade, que marcaram a vida dos afrodescendentes escravizados ao longo dos tempos, acompanham-nos até os dias de hoje, neste cenário de busca pela recuperação dos seus territórios subtraídos pelo sistema de latifúndio português, que demarcou a política fundiária no Brasil.

Por isso, é importante descortinar a história da formação quilombola no Brasil, relevando as questões submergidas pela historiografia tradicional, que influenciada pelos colonizadores, minimizou a questão da resistência dos quilombolas ao sistema escravista e seus efeitos, ocultou a importância das suas lutas para o processo de transformação sócio-política do Brasil, como bem denuncia Moura (1981;1987; 1988).

O quilombo, enquanto fenômeno social e histórico inerente à escravidão, desde a sua emergência, foi alvo de estudos, análises e diferentes interpretações. Com a escassez de estudos arqueológicos mais aprofundados, as fontes documentais referentes aos quilombos são escassas, limitando-se, comumente, “a relatos de viajantes, a documentação administrativa civil e, sobretudo, a relatórios das forças civis e militares, que se empenharam a destruí-las” (FIABANI, 2012, p.37). Mesmo assim, há uma robusta bibliografia que trata do quilombo sob diferentes perspectivas.

Do ponto de vista histórico, Fiabani (2012), apresenta uma genealogia crítica, estabelecendo uma análise do fenômeno, a partir das representações presentes na historiografia brasileira para melhor compreender as mudanças e filiações de interpretações no curso da história, que refletem no momento atual.

No período colonial, há uma desqualificação dos quilombos e dos quilombolas, nos escritos, principalmente de Barleu (1974) e Pita (1996), os quais, sendo parte da elite intelectual que representava o poder dos colonizadores,

comungavam da mesma ideia sobre os quilombolas: salteadores e escravos fugidos, ladrões, perigosos, preguiçosos, merecedores de castigos pedagógicos, como também inferiores, enfim. Ambos defenderam a escravidão e repudiaram a rebeldia servil.

A permanência da visão dos escravizados como gente inferior, preguiçosa, perigosa, não dada ao trabalho a ideia de incapacidade de relacionamento com o mercado de trabalho, permaneceu, representada por Handelman (1982), o qual via o quilombo como um “mau” exemplo para os cativos, uma vez que estimularia as fugas. Malheiro (1976), já propunha a superação da escravidão, de forma gradativa, uma vez que libertando todos de uma vez poderia causar danos à organização produtiva e poderia reforçar os quilombos, os quais, para ele, representava um perigo para a sociedade. Um elemento novo evolutivo apresentado pelo referido autor é a consideração do roubo como uma necessidade, e não como ato pejorativo.

No período que se estende da república ao Golpe de 1964, os escritos sobre escravidão e quilombos se ampliam em relação ao período anterior, trazendo autores Rodrigues (1945), Carneiro (1988) e Ramos (1934), que se referem a quilombo como lugar de isolamento e interpretaram os quilombos do ponto de vista étnico e racial, entendendo que o negro, por não se adaptar à cultura do branco europeu, preferiu se isolar para viver a sua cultura. Abandonou o referido autor, a questão mais relevante da questão quilombola: a resistência em reação ao escravismo.

Outro autor desse mesmo período, Gilberto Freyre (1963), destacou-se pela perplexidade que causou ao defender a escravidão humana e digna, pautada nas boas relações entre senhores e escravos, ocultando os conflitos e as contradições existentes no regime escravista. Freitas (1954), como outros já citados, minimizou a importância da organização quilombola, atribuindo o sucesso do quilombola à falta de continuidade das ações dos bons governos.

O maior destaque dessa fase, referente à questão quilombola, é Moura (1959), que se lança na discussão, reagindo ao mito da democracia racial, propondo o rompimento com a visão etnográfica, folclórica e culturalista do problema do negro, apresentando uma visão revolucionária, a qual “descreveu sem peias o trabalhador escravizado como ponto central do passado escravista” (FIABANI, 2012, p. 85) e o quilombo como instrumento fundamental de resistência ao sistema escravista. O referido autor, rompendo com a historiografia tradicional, provocou desestabilização

nos estudos sobre a questão quilombola, inaugurando uma nova fase, a partir da qual outros autores vão se posicionar. Mostrou que a estrutura da sociedade escravista brasileira era composta basicamente por duas classes – senhores e escravos – e observa que essa sociedade poderia romper com o sistema e provocar as mudanças, pois

não é estática. Ela se dinamiza nos seus diferentes níveis, sem o que não haveria mudanças. Na sociedade escravista o escravo, pela sua posição no espaço social, para dinamizá-la tem que negá-la, já que não lhe oferecem as possibilidades de ascensão capaz de modificá-la. Essa necessidade é que leva o escravo a se organizar em movimentos ou grupos de negação ao sistema (MOURA, 1981, 11).

O referido autor teve papel relevante por ter escolhido como foco da discussão os movimentos quilombolas, a resistência, as reações manifestadas em revoltas, que negaram o sistema escravista, desestabilizando-o e pondo-lhe o fim. Vê o quilombo como luta de classes, visão que foi partilhada com outros contemporâneos. Esses movimentos precisavam dar continuidade ao processo de libertação dos afrodescendentes, uma vez que a abolição, da forma como ocorreu, não lhes proporcionara isso, mas os expôs a outras variadas situações de sofrimentos, visto que, mesmo sendo livres, ficaram excluídos das condições necessárias para viverem como pessoas livres, já que foram destituídos de suas terras. Alertou que a estrutura social brasileira “ainda é entravada no seu dinamismo em diversos níveis pelo grau de influência que as antigas relações escravistas exerceram no seu contexto” (Idem, p. 13), fazendo críticas aos historiadores e sociólogos, os quais, com suas literaturas, não discutiram a escravidão na profundidade merecida, comportando-se como se a abolição tivesse sido a única revolução social do País e que tivesse dado cabo a todos os problemas dos afrodescendentes.

Entretanto, o cenário de conflitos, desencadeados pelos problemas que se avolumaram no Brasil, devido à falta de terra e oportunidades de trabalho, para os afrodescendentes, as suas reivindicações e lutas, que buscavam os seus direitos bem como o reordenamento da estrutura social brasileira, não foi foco de atenção para o mundo acadêmico na época, fato alvo da justa indignação de Clóvis Moura, demonstrado na denúncia de que

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Este não foi elevado ao nível de reflexão que merece pelos nossos historiadores e sociólogos. Parece-nos que muitos dos grandes atrasos históricos e limitações estruturais das quais ainda não nos libertamos decorrem daí.

[...]

Por outro lado, sentimos que há um interesse exagerado por outras áreas do conhecimento, ao que tudo indica menos significativas, áreas que são ocupadas por estudos monográficos, artigos jornalísticos e teses universitárias, deixando-se na semipenumbra a discussão em profundidade da questão escravista, suas contradições, o significado da sua duração, a importância quantitativa e qualitativa desse sistema na nossa história, e, acima de tudo, a defasagem histórica que ele criou na sociedade brasileira, o atraso que isto gerou e as limitações que produziu no seu ritmo de desenvolvimento (MOURA, 1981, p.13-14)

Essa posição contundente de Clóvis Moura foi uma reação à perspectiva clássica da historiografia brasileira, que predominou durante muito tempo, cujo debate incidia sobre os aspectos: a benevolência e a brandura da escravidão no Brasil em relação a outros lugares, as relações conviviais entre escravos e senhores; a passividade dos escravizados e a negação das suas lutas e resistência; e o mito da democracia racial, reforçado com a publicação de *Casa-grande e senzala*, Gilberto Freyre, em 1930, que pregava a relação harmoniosa entre senhores e escravizados, bem visível nesse recorte da obra: “Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América” (FREYRE.1963, p.393)

Essa ruptura epistemológica acerca da escravidão e da questão quilombola, proposta por Clóvis Moura, foi um marco impactante para o surgimento de outros autores, que também, com a visão marxista de luta de classes, reconheceram a importância das lutas e resistências, e da organização quilombola para o desmantelamento do sistema escravista. Podem-se citar nessa perspectiva autores, surgidos a partir de 1950, como Costa (1966); Luna (1968); Freitas (1961); Gorender (1991), entre outros. É a chamada fase revisionista, que retoma, de forma mais contundente, o debate sobre a escravidão, combatendo as visões equivocadas da benignidade da escravidão, tece críticas aos autores, que, por privilegiarem um método equivocado de generalizações, como é o caso de Freyre (1963), apresenta as realidades da escravidão como se fosse uma só em todo o País.

Os estudos sobre a questão quilombola, ganhando relevo a partir de 1940, quando a Frente Negra Brasileira toma o quilombo como símbolo de resistência da luta dos afrodescendentes pela libertação da escravidão, mas sofre um declínio no período do regime militar, principalmente a partir de 1964, que “representou uma

derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros” (DOMINGUES, 2007, p. 111), uma vez que

[...] desarticulou uma coalizão de forças que palmilhava no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil (Ibidem).

Falar em quilombo no período da ditadura militar seria contestar o discurso vigente, da democracia racial, segundo o qual a questão racial estaria resolvida no Brasil. O país estando “em ordem”, elucidar a questão da escravidão, do racismo e da organização quilombola seria crime contra a ordem estabelecida. Logo, o regime militar “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidad” (GONZALES, 1982 apud DOMINGUES, 2007, p. 111). Entretanto, mesmo diante da repressão, os afrodescendentes continuaram suas lutas, empreendendo algumas ações, embora fragmentadas e sem “um sentido político de enfrentamento com o regime”, como a criação, em “Porto Alegre do Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro” (DOMINGUES, 2007, p. 112). Fica compreensível a organização quilombola como referência maior para os afrodescendentes da luta contra a escravidão no passado e da luta pelos direitos no presente.

Tendo provocado a ruína do sistema escravista e conquistado a liberdade, os cativos não mais necessitavam de se aquilombar a partir de fugas, já que do ponto de vista legal o quilombo não existia. Porém a organização quilombola permaneceu, em outros moldes, no sentido de empreender outras lutas, considerando que a abolição não veio conjugada com a garantia dos direitos sociais, que lhes permitisse a ascensão socioeconômica. Com o modelo fundiário adotado no Brasil, na escravidão e pós-abolição, os afrodescendentes não tiveram o direito às terras onde trabalhavam, sendo expulsos ou obrigados a permanecerem como agregados, vendendo a sua força de trabalho. Os estudos sobre o período pós-abolição dá bastante relevo às situações de fragmentação e desagregação a que foram submetidos os afrodescendentes ex-escravos. Desterritorializados, submeteram-se às mais diversas situações, movimentando-se por todas as regiões do país numa busca persistente de se acomodar em algum lugar. Assim

[...] muitos negros que viveram nos quilombos continuaram lá após a Abolição. Outros foram trabalhar em terras devolutas. Também, parcela dos ex-cativos permaneceu trabalhando nas fazendas na condição de meiros, parceiros, etc. Em alguns casos, os ex-cativos receberam terras dos seus senhores por meio de doações, compra e outras formas. Os afro-brasileiros que já estavam nos centros urbanos, em sua maioria, exerceram atividades mal remuneradas, muitas vezes em troca de alimentação e moradia. Vários ficaram sem trabalho e sobreviveram da solidariedade dos outros (FIABANI, 2008, p.11).

O desaparecimento do quilombo formado a partir das fugas deu lugar outra categoria: as comunidades rurais negras. Segundo Fiabani (2008, p. 11), “As terras ocupadas por ex-escravos serviam como pontos de referência para afrodescendentes, que com o tempo, muitas desses lugares transformaram-se em comunidades negras”.

Pelos motivos expostos, até 1980, mesmo existindo a realidade gritante supressora dos direitos dos afrodescendentes, os estudos sobre essas comunidades rurais “negras” são ainda escassos Moura (1981).

Fiabani (2008, p. 11) destaca que “Nas décadas de 1979-1980 foram realizados alguns estudos em algumas comunidades negras rurais dos estados de Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo”, o que se analisa como um número insignificante de comunidades estudadas, considerando a variedade existente por todo o território nacional.

Com as profundas mudanças que aconteceram no cenário mundial em que a eclosão de movimentos forçaram a redemocratização do país, o movimento negro é um dos mais atuantes, retornando ao cenário político agora mais organizado, fundando o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Na década de 1980, entre as inúmeras ações políticas empreendidas pelo Movimento Negro, foi realizado, em Alagoas, o I Simpósio nacional sobre o Quilombo dos Palmares. A população afrodescendente, nos anos 80, período de intensas lutas pela redemocratização do País, conseguiu colocar em debate a questão racial, fazendo que suas reivindicações históricas constassem na nova Constituição de 1988. Como sublinha Fiabani (2012), nos anos que antecederam a celebração da Nova Constituição, houve a profusão de estudos sobre a escravidão, buscando levantar questões sobre os direitos dos afrodescendentes, entre eles, a mais conflituosa: a reconquista dos seus territórios.

A categoria quilombo, portanto, passa a fazer parte do texto da nova Carta, no seu artigo 68, do ADCT e requer uma ressignificação. Na busca pela interpretação da lei para a regularização das terras quilombolas, há debates intensos visando a uma definição do que é o quilombo, visto que havia uma variedade de comunidades rurais negras, cujo processo de ocupação das terras e a composição dos grupos apresentavam suas especificidades. Logo, as questões se apresentaram confusas: O que seria o novo quilombo? A quem se poderia chamar de remanescente de quilombo ou quilombola? Quem, segundo a Lei, poderia receber título de terra?

Do ponto de vista legal, a ocupação das terras no Brasil seguiram as normas do direito fundiário dos colonizadores, obedecendo a mesma lógica que orientou a ocupação dos territórios no mundo. Primeiro, com o objetivo de controlar as fronteiras e os tributos da nova colônia, a Coroa Portuguesa dividiu a parte que lhe tocou a partir do Tratado de Tordesilhas, em 15 capitanias Hereditárias, que foram extensos contingentes de terras, concedidas aos que se denominaram donatários. Como o objetivo da Coroa portuguesa era explorar ao máximo as terras, tornou-se impossível na proporção ambicionada pretendida, já que eram extensas as capitanias, sendo criada por isso outra estratégia: a divisão das capitanias em sesmarias.

Tal regime de doação de terras, aprovado em 1375, determinava a concessão de terras a particulares, com o objetivo de ocupação total para povoamento, a produção de alimentos e proteção das terras, ameaçadas pela invasão dos franceses (JAHNEL 1987, apud FIABANI, 2012, p. 348). Porém, esse sistema não prosperou de acordo com o projeto ambicioso da Coroa, que era o máximo aproveitamento das terras, tornando-as mais produtivas, razão pela qual os donatários das sesmarias arrendavam terras a posseiros, os quais se tornaram uma categoria na disputa das terras.

Essa categoria era formada por colonos pobres, afrodescendentes ex-escravos e nativos, que, tendo suas terras usurpadas pela política fundiária sesmarial vigente, tornavam-se agregados, sendo obrigados a abandoná-las, de acordo com as intenções de uso do proprietário. Segundo Fiabani (2012, p. 350), no sistema sesmarial, a “doação da terra não era para que seu proprietário trabalhasse, mas sim para que fizessem outros trabalharem para si”, visando à sustentação da lógica produtiva da Coroa: o lucro vindo da colônia.

Contudo, o cenário do final de 1822 a 1854 comprometia mais ainda a estabilidade do sistema escravista devido a vários fatores: o conflito entre sesmeiros e posseiros, por esses últimos contestarem o pagamento de tributos aos primeiros (FIABANI, 2012); o aquilombamento dos afrodescendentes, que permaneceu organizado como forte alternativa de resistência, ocupando terras, gerando a sua auto sustentação, negando a força de trabalho e criando, assim, uma alternativa ao sistema escravista; um contingente significativo de afrodescendentes libertos, exercendo o trabalho livre; a falta de controle das terras devido ao vazio jurídico deixado pelo fim da Lei das Sesmarias; o fim do tráfico de escravos 1850, que refletia na diminuição da mão de obra escrava; e a chegada de mais imigrantes europeus, que poderiam pleitear terras, quando poderiam ser explorados na substituição da mão de obra escrava.

Esse quadro motivou a criação de outro instrumento jurídico, a Lei de Terras, promulgada em 17 de setembro de 1850, que, tendo como óbvia intenção “manter o monopólio de acesso à terra” (FIABANI, 2012, p. 351), “definia a compra como a única forma de aquisição” (THEODORO, 2008, p. 38), dificultando o acesso à terra por parte dos afrodescendentes ex-escravos, e pondo fim “ao regime de posse que havia sido realizado em 1822, pela resolução de 17 de julho” (THEODORO, 2008, p.19). Era também intenção impedir “a posse da terra por parte da população pobre e principalmente dos imigrantes que viriam ao Brasil para atender às exigências do processo de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre nas zonas cafeeicultoras do país (THEODORO, 2008, p. 38).

Logo, as leis de regulamentação fundiária no Brasil, como a Lei de Terras (1850), que produziu muitos danos aos afrodescendentes, e as leis de abolição do trabalho escravo, como a Eusébio de Queiroz (1850), que proibiu o tráfico negreiro, a Lei do Ventre Livre (1871) e do Sexagenário (1885), que libertaram crianças e idosos, até a Lei Áurea (1888), que aboliu oficialmente todos os escravos, não contribuíram para o acesso dos afrodescendentes a uma condição humana de vida. Para Leite (2008, p. 996), “a abolição não alterou substancialmente as práticas de expropriação e controle da terra, e com elas a situação dos grupos negros”. Após a abolição, já em vigor a Lei de Terras, os afrodescendentes foram expulsos das terras onde viviam por não terem as condições de regularizá-las de acordo com os critérios estabelecidos, que era a compra, envolvendo processos em cartórios, acessíveis aos que detinham o poder político, econômico e domínio das leis.

Essa situação de dominação continuada de que fala a autora apresenta vários aspectos: um deles foi o reposicionamento dos afrodescendentes numa condição inferior aos imigrantes europeus, reforçando a ideologia racialista da eugenia dos europeus. Segundo essa ideologia, os afrodescendentes, por serem inferiores e não serem capazes de se adequar ao novo projeto de Nação, deveriam ser substituídos por imigrantes europeus, o que dificultou mais ainda o direito à terra por parte dos afrodescendentes. Se de um lado a Lei de Terras

dificultava a vida do lavrador pobre, não fazia o mesmo para os latifundiários. As fraudes eram comuns, muitas vezes com o consentimento oficial. Os lavradores pobres, de todas as origens, não possuíam os recursos para subornar autoridades e pagar despesas jurídicas (FIABANI, 2012, p.352).

Entre esses lavradores pobres, estão os afrodescendentes ex-escravos, que além de não possuírem dinheiro para comprar as terras, não possuíam também “domínio do saber das técnicas sociais e dos instrumentos que lhe permitissem postular e defender o seu direito à posse da terra” (BANDEIRA, 1991, p.17). Segundo a mesma autora (p.16),

as leis que precederam a Lei da Abolição, a pretexto de controlar a organização do mercado de trabalho e preparar os senhores de escravos e os próprios escravos para as novas relações de trabalho, criaram um vazio jurídico em relação às responsabilidades históricas e sociais de ressarcimento da dívida da sociedade e da nação para com os ex-escravos e sua descendência.

Isso fez com que os afrodescendentes que ocupavam terras historicamente, adquiridas das mais variadas formas, perdessem-nas. A Lei de Terras, por exemplo, que excluiu “os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada ‘libertos’” (LEITE, 1991, P. 335), desconsiderou as posses de terras já existentes, fazendo que os negros fossem “sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório” (LEITE, 1991, P. 335).

É consenso entre alguns autores, entre eles Arruti (1987), Almeida (2002), Leite (1991; 2002), Gusmão (1991) e Bandeira (1991), que os afrodescendentes, mesmo antes da Abolição conseguiram posses de terras por ocupação na formação

dos quilombos, heranças, compras ou doações por parte dos antigos senhores. Eram, pois, donos de terras, mesmo não tendo a formalização das leis e a visibilidade perante o Estado.

Contudo, o processo de invisibilidade dessas comunidades se agravou depois da Lei da Abolição, que, “no seu laconismo impôs absoluto silêncio sobre qualquer dever do estado ou da sociedade em relação à responsabilidade sobre a escravidão e seu legado” (BANDEIRA, 2002, p. 17). Como frisa Almeida (2002, p. 65), o quilombo na “legislação republicana nem aparecem mais, pois com a abolição da escravatura imaginava-se que o quilombo automaticamente desapareceria ou não teria mais razão de existir.”

Assim como se organizou no interior do sistema escravista formando os quilombos, os afrodescendentes, espalhados por toda as regiões do Brasil, neste período de silêncio constitucional, forjaram um conjunto de lutas pela conquistas dos seus direitos negados historicamente, a partir das quais foram se delineando vários movimentos, entre eles a Frente Negra Brasileira, no que resultou a construção de pauta específica de reivindicações dos direitos dos afrodescendentes.

Essa pauta chegou às instâncias máximas do poder legislativo, nas décadas 1970-1980, através de militantes do Movimento Negro Unificado de forma que “o quilombo” foi

levado à Assembléia Nacional Constituinte, no discurso dos militantes do Movimento Negro Unificado e de parlamentares como Abdias do Nascimento, para transformar-se em dispositivo jurídico capaz de promover a defesa e a efetiva entrada dos descendentes dos africanos na nova ordem jurídica da Nação. Incorporado pela primeira senadora negra, Benedita da Silva, o artigo 68 foi alvo de um dos muitos projetos que pretendiam regulamentá-lo (LEITE, 2008,p. 968-969).

Logo, o quilombo, colocado na pauta de discussão do Congresso e do Senado, provoca uma inflexão no debate jurídico-constitucional, favorecendo inclusão na carta Constitucional de 1988 “de dispositivos constitucionais concebidos como compensação e/ou reparação à opressão histórica sofrida” (LEITE, p.969) O “quilombo”, que ficou negligenciado nas legislações anteriores, reaparece como “um marco da luta contra a dominação colonial e de todas as lutas dos negros que se seguiram após a quebra desses laços institucionais” (LEITE, 2008, p. 968).

Mesmo o debate sobre a referida questão não tendo interessado tanto à expressiva maioria dos legisladores, são aprovados e incluídos na Constituição de

1988 os Arts. 215 e 216, que reconhecem as terras quilombolas como patrimônio cultural e a proteção a essas como direito dos remanescentes de quilombos; e o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o qual determina 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”.

Esse reconhecimento formal dos direitos dos quilombolas tinha um significado sócio-histórico e político, muito além do simples direito à propriedade, mas do resgate de uma dívida histórica, a superação do racismo e a pretensão de reconstruir um mundo mais justo para todos os povos, como traduziu muito bem Abdias Nascimento, ao afirmar que

O quilombismo busca o presente e o futuro e atua por um mundo melhor para os africanos nas Américas, reconhecendo que esta luta não pode se separar da libertação dos povos indígenas também igualmente vítimas de racismo e da destruição desumana (NASCIMENTO, 2003, p.20)

Por isso, após a promulgação da Constituição, os movimentos negros,

reforçaram sua retórica sobre a idéia de reparação, da abolição como “um processo inacabado” e da “dívida”, em dois planos: a herdada dos antigos senhores e a marca que ficou em forma de estigma, seus efeitos simbólicos geradores de novas situações de exclusão (NASCIMENTO, 2003, p.20)

Aprovados os instrumentos jurídicos, o desafio seria a sua efetivação, considerando que houve todo um passado de negação da cidadania dos afrodescendentes e se construíram durante essa trajetória um conjunto de estereótipos, de conceitos e preconceitos, que compunha e ainda compõem o imaginário de parte dos gestores e magistrados sobre o quilombo e sobre a questão racial na sua totalidade. Impregnados da cultura da posse privada e individual das terras, consagrada pelas leis agrárias, e por não estarem familiarizados com as amplas questões concernentes às lutas e conquistas dos grupos sociais afrodescendentes, muitos dos legisladores teriam mesmo dificuldade em compreender essa mudança de paradigma na questão fundiária de que trata o artigo 68 da Nova Constituição das Disposições Constitucionais Transitórias. Outro fator importante é a disputa de poder, visto que a terra foi e continua sendo moeda forte, e que sempre concentrada nas mãos de uma elite agrária secular, que jamais

aceitaria perder tal hegemonia. Por isso, só após 20 anos de aprovado e ainda sob a forte pressão dos movimentos sociais negros, que o referido artigo tenha sido “objeto de discussão parlamentar, jurídica, científica e popular” (LEITE, 2010, p. 20) antes de ser regulamentado. E,

Se no momento da aprovação da Lei Constitucional o assunto tinha audiência restrita, nos últimos vinte anos esse quadro mudou e fatos novos o transformaram e o consolidaram no cenário político brasileiro, evidenciando uma tomada de consciência inédita dos negros sobre seus direitos territoriais (LEITE, 2010, p. 20)

Essa consciência acerca dos seus direitos os levou a organizar as comunidades rurais negras, dando contorno e abrangência Nacional ao Movimento Quilombola. Consciente do que consta no artigo 1º, alínea “b” 2 da Convenção 169, que determina que “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção”; nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, como também no artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, a partir de 1990, o Movimento quilombola fez intensas mobilizações como objetivo de dar celeridade à regularização das terras quilombolas.

Vários passos se sucederam, para isso: Constituição em 1994 do Grupo de Trabalho da ABA com a incumbência de refletir sobre a conceituação de Terras de Remanescentes de Quilombos, a sistemática administrativa para sua implementação e o papel do antropólogo nesse processo; realização do Seminário das Comunidades Remanescentes de Quilombos, promovido pela Fundação Cultural Palmares/Minc, em Brasília nos dias 25 e 27 de outubro de 1994, para discutir a aplicação do Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988; criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) em maio de 1995; a realização do 1º Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais, de 17 a 20 de Novembro de 1995; da I e da II Reunião da Comissão Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizadas respectivamente em Bom Jesus da Lapa (BA), nos dias 11 e 12 de maio de 1996; constituição da Comissão Nacional Provisória de Articulação das Comunidades Rurais Quilombolas — CNACNRQ em São Luís (MA), nos dias 17 e 18 de agosto de

1996, entre outros eventos e ações (O'DWYER, p.2010, p.42); (ALMEIDA, 2002, p.73).

Nesses eventos, como nos debates jurídicos no legislativo a discussão maior foi em torno do conceito de “quilombo” e de “remanescente”, devido as concepções “frigorificadas” de quilombo, que se baseavam na “definição histórica, arqueológica e colonial, a qual deveria ser superada, visto que “funcionam como uma camisa-de-força” (ALMEIDA, 2002, p.63), ou seja, a visão de quilombo apenas como um espaço geográfico fixo, onde se refugiaram os “negros” e que depois da abolição tudo se resolvera, dificulta a compreensão do quilombo contemporâneo. Dessa visão nascem as posições contestatórias do princípio da autodeterminação e da auto definição trazidas pelas leis brasileiras e internacionais.

Segundo Almeida (2002),

o ponto de partida da análise crítica é a indagação de como os próprios agentes sociais se definem e representam suas relações e práticas em face dos grupos sociais e agências com que interagem. Esse dado de como os grupos sociais chamados “remanescentes” se autodefinem é elementar, porquanto foi por essa via que se construiu e afirmou a identidade coletiva (ALMEIDA, 2002, p.67-68).

O quilombo se consolida como elemento de luta pelos direitos dos afrodescendentes na conquista dos seus territórios e seus direitos enquanto cidadãos signatários dos bens da Nação. O quilombo, então, passa de organização considerada pelo Estado criminosa para uma organização sócio-política e constitucional de reivindicação dos direitos dos afrodescendentes, significando

para parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas (LEITE, 2000, 335)

A regularização das terras quilombolas, orientada pelos princípios da autodeterminação e da autodefinição, teve os critérios definidos através do Decreto Presidencial n.4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes dos quilombos, estabelecendo critérios para a operacionalização da legislação, o que ocorreu em 20 de outubro de 2009, quando o INCRA baixou a

Instrução Normativa do nº 57. Mesmo com todo esse aparato legal, a regularização das terras quilombolas está ocorrendo lentamente, devido ao racismo institucional, manifestado pela desigualdade nos critérios para a regularização de terras quilombolas e os setores do agronegócio.

Os quilombos, mesmo diante de tantas forças antagônicas convergidas para a sua destruição, e com as invisibilidades a que foram submetidos pelo processo histórico eurocêntrico, resistem. E essa resistência-permanência segundo Leite (2000, p.10), característica comum do quilombo colonial e atual, deve-se a “uma capacidade organizativa do grupo”, que “Destruído dezenas de vezes, reaparecem em novos lugares, como verdadeiros focos de defesa contra um ‘inimigo externo’”. Porém, estão correndo risco de extinção devido à burocracia do Estado.

Freire (1996) reforça a ideia do poder de resistência e a não aceitação pacífica das imposições ideológicas da lógica tradicional dominante e reconhece a importância dos quilombos para o fortalecimento da convicção de que é possível mudar:

O importante, porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está. (FREIRE, 2000, p. 60).

A visão de Leite (2000) e de Freire (2000) representa a visão de vários autores citados anteriormente que reconhecem o quilombo elemento forte de resistência, que tendo destruído o escravismo colonial, foi capaz de provocar a inflexão no debate jurídico no Brasil e fazer aprovar leis que devolve aos afrodescendentes os seus direitos.

2.6 Quilombos no Piauí: existiram e ainda existem

A historiografia dominante tanto no passado, produzida por historiadores ideologicamente influenciados pelo eurocentrismo, como parte da historiografia produzida no presente, inspiradas nessas produções do passado, produziram e reproduziram a ideia de que no Piauí não houve a utilização da mão-de-obra escrava como em outras partes do Brasil. Ou, que, se houve, fora uma escravidão

fundada em laços solidários e na democracia, sem ter, pois, tanto destaque na história escravocrata do País.

Conforme mostra a historiografia mais recente, a partir de uma análise crítica acerca da formação e povoamento do Piauí, a colonização deste estado ocorreu semelhante ao resto do País, de forma brutal, apenas com algumas particularidades. Configurou-se como “uma verdadeira guerra de extermínio” em que “os nativos foram expropriados, vilipendiados, escravizados, aldeados para que surgisse uma outra sociedade, e entram para a história como selvagens que faziam arruaças, ameaças, correrias, violências (DIAS, 2005, p.420).

Primeiro, então, a desterritorialização dos nativos, que são considerados inexistentes enquanto sujeitos da história, enquanto que aos colonizadores é atribuído por parte do pensamento dominante historiográfico o mérito de primeiros conquistadores e povoadores do Piauí. Com o processo de colonização, as populações nativas, que viviam “comunitariamente em harmonia com a natureza” são substituídas arbitrariamente pela “sociedade escravista colonial com a formação das famílias de fazendeiros de gado, além dos vaqueiros, lavradores, escravos, artesãos e comerciantes” (DIAS, 2005, p. 420).

Pela documentação levantada por pesquisadores, “o Piauí surgiu a partir dos caminhos desenvolvidos pela pecuária” (LIMA, 2005, p. 23), visto que o plantio da cana-de-açúcar não renderam as vantagens pretendidas pela Coroa Portuguesa sendo considerado no período colonial o ‘curral e o açougue do Brasil (MOTT, 1985). Para o sucesso da pecuária e das outras atividades econômicas desenvolvidas, empregou larga e brutalmente a mão de obra escrava.

Com todas essas evidências, durante muito tempo, segundo Lima (2005), a história do Piauí, contada na ótica dos grupos dominantes a partir dos colonizadores, negou a contribuição dos afrodescendentes na construção social e ignorou a forma perversa como se deu a ocupação e exploração do Piauí, com a utilização da mão-de-obra escrava. Contestando a visão lírica e fantasiosa da historiografia dominante, que minimiza as atrocidades praticadas pela escravidão nas fazendas públicas, Lima (2005, p.8) denuncia que durante “séculos, a criação animal nas fazendas do estado repousou nas costas do afrodescendente cativo” e que “A descrição empreendida das práticas pastoris Piauienses, significativamente mais pesadas do que as conhecidas no sul do Brasil, não deixa espaços para enlevos poéticos” (LIMA, 2005, p.11) e contraria as

descrições românticas de cativos trabalhando pouco, comendo muito, construindo famílias estáveis e prolíferas num doce *far niente* permitido por extensa frouxidão de administradores públicos desinteressados nos resultados produtivos das propriedades públicas (Idem, p.10).

Lima (2005) contesta também a tese de que a produção se concentrava apenas na pecuária, afirmando que havia também produção de mercadorias, produtos e serviços, que geraram lucros ao Estado e administradores membros das classes dominantes, ou seja, as fazendas públicas foram “lócus de muitas atividades que mantiveram a escravaria sob forte tensão produtiva” (LIMA, 2005, p. 10). Tais atividades, como lembra o referido autor, envolvia o trabalho escravo desde a infância, destronando a ideia do patrão ausente e da falsa democracia, sublinhando que os criadores, por obterem lucros por meio da alta produção, pressionavam os cativos das mais violentas formas, o que ocasionava conflitos entre ambos. Lembra que o fato de, nas fazendas públicas, os cativos terem o direito consuetudinário à quarta e em casos diferenciados, terem mais autonomia e condições de existência melhores que escravos particulares, não significava tanta vantagem, dado que, na relação autoritária, nem sempre esse direito era respeitado.

As contestações de Lima (2005) encontram respaldo em outros autores recentes como Falci (1995; 2001), Carvalho (1975), Mott (1985), Brandão (1999), que reconhecem a existência da escravidão no Piauí e uma escravidão não amena como aponta a historiografia dominante, mas uma escravidão com todas as marcas de opressão, da qual se originaram as relações de dominação ainda hoje presentes, contra as quais diferentes grupos de afrodescendentes, através da organização quilombola lutam até hoje.

Como mostra a bibliografia crítica recente, esses territórios, disputados entre latifúndios e quilombolas, foram terras antes indígenas e depois ocupadas pela colônia para a expansão da sua economia, que envolvia a exploração de grandes extensões de terras. Devido à sua posição interiorizada privilegiada, localizada entre dois polos de desenvolvimento (Maranhão e Pernambuco), o Piauí, teve sua ocupação por frentes migratórias ligadas aos ciclos econômicos dominantes (FALCI, 2001), já que essas terras eram de muito interesse da Coroa Portuguesa.

Sobre a ocupação das terras do Piauí, Falci (2001, p.4) aponta que era feita por “dois tipos de conquistadores: o sertanista de contrato, encarregado de dominar

e prear os indígenas para vender, e os sesmeiros da poderosa Casa da Torre, criadores de gado”.

Segundo Lima (2005, p. 23), “dentre os poucos sertanistas, encontrava-se Domingos Afonso Mafrense”, lusitano que, tendo feito fortuna como criador na Bahia, ampliou seu latifúndio no Piauí, por volta de 1674, tornando-se dono de trinta fazendas no Piauí, sendo uma delas a que se tornou Vila da Mocha e primeira capital do Estado, recebendo o nome de Oeiras.

Falecido em 1711, o sertanista deixou suas posses aos Jesuítas, os quais ampliaram as fazendas através de “compras, arremate em execução judicial e doação, totalizando 39 unidades produtivas”. Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, essas terras, em 1870,

passaram a ser denominadas “fazendas do Real Fisco” ou “Fazendas do Fisco” e os trabalhadores, como “escravos do Real Fisco” ou “escravos do Fisco”. Foram divididas em três inspeções – Canindé, Nazaré e Piauí -, sendo nomeado um inspetor para cada inspeção e um criador para cada fazenda (LIMA, 2005, P.24).

Com a administração da Companhia de Jesus, que segundo Lima (2005), mostrou-se tão “habilidosa nos negócios quanto na conquista de novos cristãos”, como na administração da colônia, essas fazendas prosperaram, comportando um número crescente de escravos. Apoiado em Costa (1974) e Falci (1995), Lima (2005) pontua que tais fazendas tinham, em 1782, 489 trabalhadores escravizados; em 1811, esse número passou a 498, e chegou ao ano de 1822 com 686.

Em 1822, com a emancipação política do Brasil, e conseqüente rompimento “dos laços coloniais”, as fazendas se tornaram “da Nação” ou “Nacionais”, cujos trabalhadores passaram a se chamar “escravos nacionais” ou “negros da Nação”. Com o declínio na produção dessas fazendas, entre outros fatores que as impediam de gerar os resultados esperados para o governo, pela Constituição Estadual de 1946, passaram à tutela do Estado do Piauí e foram denominadas “fazendas estaduais”. (LIMA, 2005).

Sob a jurisdição do Estado do Piauí, essas fazendas também apresentaram dois problemas: redução da rentabilidade e diminuição dos rebanhos nas propriedades; e a ampliação da média de trabalhadores masculinos por fazenda, o que, significava, segundo os administradores mão de obra excedente (LIMA, 2005).

Com isso, foram constantes as remoções de afrodescendentes entre as fazendas e para outras províncias de acordo com os interesses oficiais, desrespeitando como sempre os laços familiares, o direito aos bens adquiridos, a relação com a terra na qual se instalara e construíra seus modos de vida.

Com essas transferências de trabalhadores escravos e a apropriação dos seus bens, ficaria impossível conseguir a compra de terra, sujeitando-se a viverem com o agregados. Ainda que muitos deles tenham conseguido a liberdade, “permaneciam nas propriedades pela disponibilidade de terras e para ficarem próximos a familiares e parentes” (LIMA, 2005, p. 122), com quem mantinham intensas relações de solidariedade, mas não alimentavam

expectativas de proteção e manutenção das relações, o que resultava no desinteresse por aumento de descendente e acumulação e conservação de bens. Embora fosse permitido aos trabalhadores escravizados das fazendas o acúmulo de bens e existissem casos de pequenas posses, as autoridades não garantiam aos descendentes a transmissão por herança. Sem estabilidade afetiva e econômica, os núcleos familiares sustentavam-se em frágeis relações pessoais, definidas a partir da necessidade de agregação, comum a todas as espécies (LIMA, 2005, p. 155).

Após a abolição da escravidão, a situação dos afrodescendentes no Piauí, como no Brasil todo, não teve mudanças significativas, pois submeteu os trabalhadores, ainda que livres

ao trabalho assalariado; impediu-os de abandonar as propriedades, obrigando-os a trabalharem como assalariados; regulamentou os níveis de salários e determinou as penalidades para aqueles que, coagidos, resistissem ou não se submetessem à nova ordem. (LIMA, 2005, p. 156).

Importante registrar que a desobediência a essa ordem escrava foi uma constante na relação senhor e escravo, enfraquecendo o sistema escravista no Piauí. Mesmo não se tratando de fugas em massa e de grandes rebeliões como ocorreu em outros pontos do País, a rebeldia existiu, culminando em fugas. Costa e Lima (2008) afirmam que na Província do Piauí, pela metade do século XIX, são diversos os relatos sobre manifestações de rebeldia servil envolvendo trabalhadores que fugiam dos seus proprietários, das cadeias públicas e de seus serviços.

Logo, a existência de tantas aglomerados de afrodescendentes vivendo nos diferentes pontos do Piauí, formando ao que foi sendo denominadas de comunidades negras rurais e bairros negros urbanos ou os quilombos urbanos.

O fato é que todo esse processo de desterritorialização cartográfica e étnica do sistema escravista não conseguiu destruir os vínculos históricos de pertencimento desses grupos afrodescendentes aos quilombos, à ancestralidade, nutrindo um desejo visceral recuperar seus territórios, religar os laços interrompidos e manter uma lógica de ocupação do território e produtividade contrária às que rigidamente lhes foram impostas pela ordem escravista. Tanto que os afrodescendentes formaram várias comunidades, nos diferentes pontos do Estado do Piauí e se mantiveram vivas até hoje.

Os grupos que serviam ao sistema colonial, com as constantes desagregações, foram se integrando aos outros grupos camponeses, formando o campesinato rural, fato que ficou ignorado pelos governantes, quando se comportam como se a realidade no campo fosse uma só, ignorando que muitos desses grupos de camponeses se constituíam, em sua maioria, por afrodescendentes, vítimas do processo de desterritorialização. Por isso, na elaboração das políticas públicas, os grupos afrodescendentes, que tiveram todo um processo mais particular de escravidão e exclusão, ficaram diluídos, invisíveis. No desenho das políticas públicas generalizadas, as particularidades das comunidades rurais negras não eram considerados.

Boakari; Gomes (2005, p. 52), problematizando sobre a necessidade de tornar visíveis as histórias dos afrodescendentes no Brasil, destacam dois aspectos relevantes para a invisibilidade dessas comunidades: a existência de poucos estudos acadêmicos sobre o negro no Piauí; e o “desconhecimento oficial”, que gera a ideia da inexistência dessa categoria, fatores que fizeram dificultoso o processo de regularização dessas terras, já que nem constavam nos planos de governo como realidades existentes.

Após séculos de sua ocultação no Estado do Piauí, essas comunidades vêm se tornando visíveis por meio da organização quilombola, que a partir principalmente do final dos anos 80, ganhou contorno nacional, desencadeando vários processos de luta pela recuperação dos territórios quilombolas, lugares que historicamente foram, em sua maioria, por eles ocupados no passado escravista.

Como mostram os estudos de (FALCI, 1995), Lima (2008; 2006), Brandão (1999) sobre colonização, a escravidão e a ocupação das terras no Piauí, a grande parte das comunidades rurais negras, hoje autodeclaradas comunidades quilombolas, resultaram de ocupação de terras sem donos (fazendas abandonadas),

posses, compras, doações e heranças dos antigos senhores donos de fazendas, assim semelhante a outros lugares no País.

Apesar da invisibilidade por parte do poder público, essas comunidades mantiveram-se com suas estratégias de sobrevivência e modos de vida, fermentando um processo de organização, que mais tarde tomou grandes proporções resultando na criação da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas no Piauí (CECOQ), em 1989, com o objetivo de articular as ações para a regularização das terras quilombolas, como também a defesa das demais políticas públicas negadas historicamente e a ressignificação dos modos de vida dos povos quilombolas.

O Movimento Quilombola do Piauí, articulado com o Movimento Quilombola Nacional, intensificou a luta pela regularização das terras quilombolas existentes por todo o Piauí, localizadas, principalmente no Semiárido, próximas às regiões onde havia as antigas fazendas: São Raimundo Nonato, Oeiras, Picos, Paulistana.

Como em todo o Brasil, o debate sobre a regularização das terras quilombolas se iniciou no Piauí nos anos 1980, no período das comemorações do centenário da Abolição e da aprovação da Constituição Federal, tanto é que em 1989 já havia constituído a CECOQ, a partir de um grupo de pessoas que provocavam esse debate.

A articulação em torno da regularização das terras quilombolas se iniciou nos dos anos 1990, a partir das discussões na estrutura sindical, através de lideranças sindicais, que atuando também no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG, percebiam que as discussões sobre as comunidades rurais na perspectiva das referidas instituições não contemplavam as especificidades das populações afrodescendentes concentradas em algumas comunidades rurais do Piauí.

O Piauí teve um papel importante no debate nacional, com a participação expressiva de alguns militantes vindos dos movimentos negros, como o Antônio Bispo dos Santos, Maria Rosalina dos Santos, Osvaldina dos Santos, entre outros. Participando das discussões no âmbito nacional, o Movimento Quilombola do Piauí ganhou solidez, conseguindo colocar a pauta quilombola nas agendas dos governos, em todas as suas esferas, como também organizar eventos diversos em torno da questão quilombola e participar de outros em articulação com outros movimentos e entidades, que lutam pelo direito à terra e às demais políticas públicas para as

comunidade quilombolas e do campo. Exemplo disso, foram as seis edições da Feira Piauiense de Produtos da Reforma Agrária e do Povo Quilombola – FERAPI, os seminários, fóruns, entre outros.

Importante registrar que a luta do Movimento Quilombola não se resume à luta pela terra, mas também à ressignificação da memória, da história, das culturas e da identidade do povo afrodescendente, através da vivência das manifestações culturais e das discussões dos modos de vida das comunidades, que estão ameaçados pelos interesses do capital, como ocorreu no processo de colonização no Brasil como um todo. Assim como no processo de colonização as terras foram sendo ocupadas para a expansão dos negócios de interesse da colônia portuguesa, colocando os afrodescendentes à margem do direito à terra, empresas, recebendo licenciamento pelo Governo do Estado para implantação de grandes projetos, avançam para essas comunidades, ameaçando-as de extinção. Essa situação de recolonização vem se tornando uma das maiores ameaças contra as quais o Movimento Quilombola, articulado com outros movimentos e entidades, vem organizando ações de combate, como é o caso da criação e lançamento, em novembro de 2011, da “campanha ‘Em defesa das Terras, das Águas e dos Povos do Piauí’ que envolve entidades de todo o Estado e visa chamar a atenção da população para os prejuízos gerados a partir dos grandes projetos que estão sendo implantados no Piauí⁵”.

Durante esses anos de debate e intensa mobilização o Movimento Quilombola vem buscando parceria com órgãos governamentais e não governamentais para o reconhecimento da existência dessas comunidades e a situação em que se encontram hoje, buscando torná-las visíveis ao poder público para serem consideradas no desenho das políticas públicas. Entre os parceiros na luta pela identificação e visibilidade dessas comunidades, no âmbito das instituições públicas, encontra-se o Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência da UFPI – IFARADA, que a partir de sua criação, em 1995, seus integrantes “têm desenvolvido atividades acadêmicas no âmbito da universidade, proferindo palestras em turmas, assessorando trabalhos, realizando estudos e projetos voltados à realidade do Negro” (BOAKARI; GOMES, 2005, p.11).

⁵Cf matéria disponível em:<http://terrasaguasepovosdopi.blogspot.com.br/2011/11/campanhadas-terras-aguas-e.html>

Um dos projetos importantes desenvolvidos pelo IFARADA foi o Projeto de mapeamento e caracterização sociocultural das comunidades negras rurais, integrantes dos projetos da Base de Pesquisa “O Piauí e as novas realidades: estudos sociais rurais e urbanos do centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí”. Este projeto contribuiu em dois aspectos: na confirmação da atuação dos afrodescendentes na formação da sociedade Piauíense, passando pelo processo de colonização e escravidão como no resto do País, como também contribuiu para melhor conhecimento das “comunidades de negros em diversos municípios do Piauí, no tocante a suas peculiaridades históricas, realidades sociais e concepções de mundo” (BOAKARI; GOMES, 2005, p. 13).

A partir desse estudo, foi possível constatar o que Lima (2005) denunciou e anunciou sobre a escravidão e a atuação dos afrodescendentes frente ao escravismo Piauíense. Diferente do que mostrou a historiografia oficial, o estudo confirmou que existiram e continuam existindo aglomerações de afrodescendentes, ocupando “terras de preto” (ALMEIDA, 2011), ocupadas antes e depois da escravidão, que deram origem ao que se chamam hoje comunidades negras ou, como ficou convencionado pelos estudos de antropologia e pela legislação “comunidades remanescentes de quilombos”. O que ficou evidenciado é que

A existência de comunidades rurais, isoladas e de difícil acesso, cujas populações são predominantes negras, podem ser provas de que, no Piauí, o negro também foi coisificado e torturado, que se rebelou e foi para as matas. Nas matas, esses ex-escravos, como em outras regiões, formaram comunidades de tamanhos diferentes, como manifestação concreta de sua resistência como seres humanos e luta pela liberdade (Boakari; Gomes, 2005, p.16).

Segundo os estudos referenciados, essas comunidades não só existem como também continuam lutando pela liberdade e pela igualdade, prova disso é o nível de organização, já demonstrado na época, através da organização em associações, participação na luta sindical, as pequenas e significativas mobilizações em torno da luta pela regularização de suas terras e pelos demais direitos dos cidadãos das comunidades rurais.

Sem dúvidas, esses estudos foram relevantes para o fortalecimento do debate sobre a questão quilombola, tanto é que essas discussões se ampliaram, a ponto de o Movimento Quilombola, através de seus representantes estarem em parceria permanente com o IFARADÀ e com outros Centros e Núcleos de Pesquisas

da UFPI, fortalecendo o debate e buscando ações conjuntas para a superação dos problemas gerados pelo colonialismo no passado e dos que vão surgindo na contemporaneidade, ameaçando contingente significativo dos afrodescendentes no Piauí, organizados em comunidade quilombolas.

Os estudos do IFARADA e as falas do Antônio Bispo dos Santos, membro da CECOQ-PI e representante do Piauí na CONAQ, mostram que as discussões sobre a regularização das terras quilombolas no estado do Piauí se deu também dentro da estrutura sindical, que era um dos pontos fortes de articulação dos trabalhadores rurais, dentre os quais se encontravam os grupos de afrodescendentes moradores nas comunidades negras, os quais, percebendo as particularidades dessas comunidades, passaram a discutir os processos históricos que excluíram e continuam a excluir os afrodescendentes do direito à terra, como relata Antônio Bispo: “me dei conta da realidade mais perversa que as comunidades negras passavam. Aí fui conversando com várias pessoas do Sindicato”.

Essas pessoas do Sindicato tanto as que residiam em comunidades rurais negras, quanto as que residiam nas proximidades das mesmas, colaboraram com informações para que o grupo de trabalhadores afrodescendentes que estavam se articulando dentro do Sindicato e da FETAG tivessem conhecimento da realidade dessas comunidades em todo o Piauí, visto que, através de levantamentos dentro dessas mesmas instituições já se haviam feitos alguns levantamentos sobre essas comunidades, os quais apontavam uma situação desfavorável a muitas delas devido à falta de terras, muitas delas vivendo conflitos agrários.

A atuação desse grupo foi no sentido de iniciar a discussão nas regiões de localização das referidas comunidades, mobilizando-as para um processo regularização de suas terras, escolhendo estrategicamente as regiões mais favoráveis a uma melhor interação com os moradores. Uma dessas regiões foi o Riacho dos Negros, município de São João do Piauí, onde teve notícias, da existência de uma aglomeração de “negros”.

O Movimento Quilombola do Piauí é representado pela Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas- CECOQ, ligada à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ. Essa Coordenação Estadual se representa por comissão constituída de membros das comunidades quilombolas de todo o Piauí, onde há atuação do Movimento. Não tem personalidade jurídica e seus membros atuam de acordo com suas habilidades para

cada situação surgida. Entre seus representantes destacam-se Antônio Bispo dos Santos e Maria Rosalina dos Santos. Em cada comunidade há associações para o relacionamento com as esferas públicas visando ao acesso das políticas públicas.

Com o seu poder de articulação, a CECOQ vem promovendo debates nas comunidades quilombolas acerca da questão agrária e exclusão dos afrodescendentes do direito à terra, como também do conjunto de elementos históricos e culturais que fazem ligação dessas comunidades com o passado histórico, com a ancestralidade africana. Com o processo de formação, por meio das atividades sócio-reivindicatórias, tomou corpo e consistência a consciência política a mobilização do movimento quilombola, junto a entidades e órgãos governamentais, fazendo que o governo do Estado, baseado na legislação nacional, aprovasse a Lei Estadual do Piauí nº 5.595, sancionada em 1º de agosto de 2006, ordenando a regularização fundiária de áreas ocupadas por remanescentes de Comunidades dos Quilombos, que no seu artigo 1º determinou que

Fica o Estado do Piauí, por intermédio do Instituto de Terras do Piauí - INTERPI, autorizado a expedir títulos definitivos de terras aos remanescentes das Comunidades dos Quilombos, nos termos do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 (PIAUI, 2006).

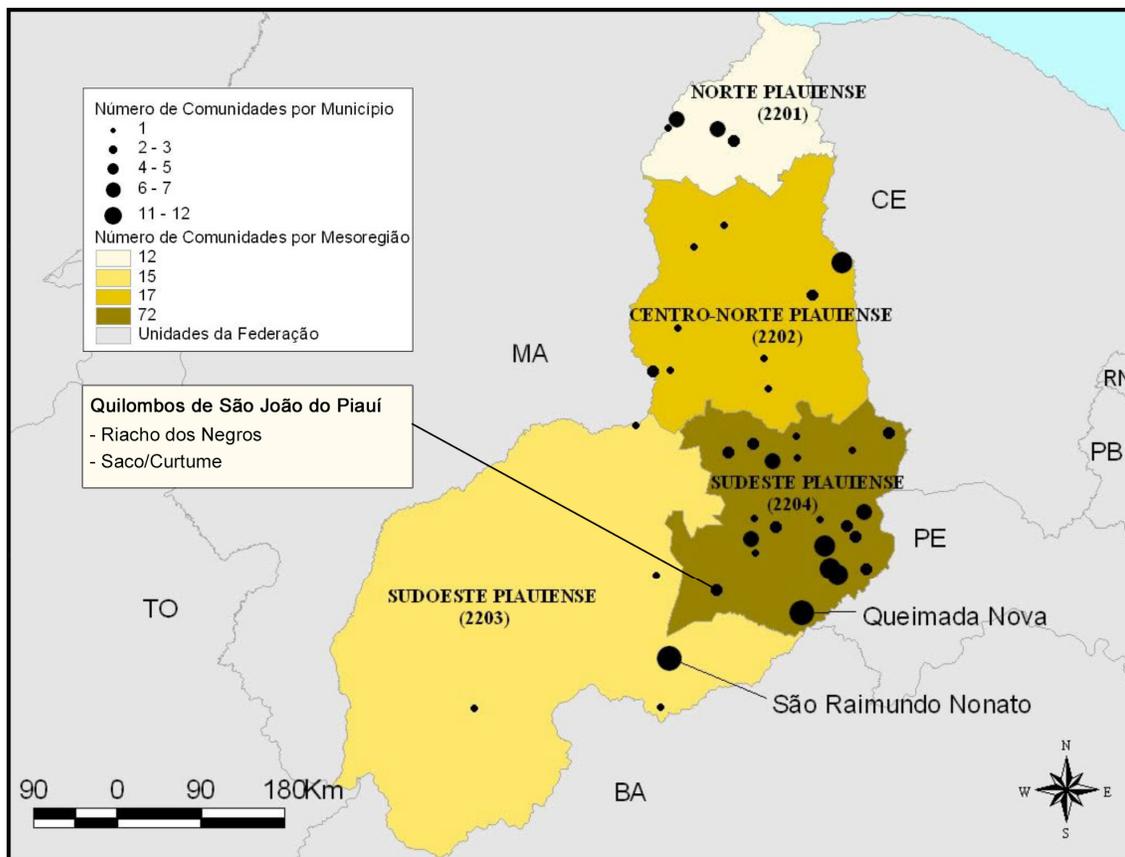
Como em todo o território nacional, a luta dos quilombolas no Piauí enfrentou e enfrenta grandes desafios, próprios do choque de interesses entre os quilombolas e os latifundiário. Um deles diz respeito aos conflitos com a classe dominante que concentra as terras. Além de entender a terra única e exclusivamente como propriedade, de valor comercial, ainda conserva a visão histórica de aquisição e uso de terras, para a qual seria necessária a comprovação, com registros e documentações, de que a comunidade pretendida já fora quilombo no passado, ao passo que as reivindicações de posse de terras feitas pelos remanescentes de quilombo obedecem à lógica da autodeclaração e ao princípio da autoatribuição, considerados os mais recomendados pela antropologia e respaldados pela legislação.

Na última década, esses conflitos vêm se agravando devido a disputas dessas mesmas áreas de terras com os grandes empresas, que apoiadas pelos governos, ameaçam as comunidades quilombolas com a instalações das chamadas obras estruturantes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Como

consequência desse primeiro desafio, o outro é a demora no processo de regularização, que obedecendo a trâmites burocráticos excessivos, torna lenta a regularização das terras quilombolas.

Mesmo com esses desafios, o empenho da CECOQ-PI, junto aos órgãos governamentais para a titulação das terras quilombolas tem como resultado até 2013 a identificação de mais de 150 comunidades, entre elas mais de 65 foram já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Dessas, somente 05 receberam seus títulos de posse, pelo INTERPI. As demais ainda se encontram com esse processo em andamento, algumas delas enfrentando contestação quanto ao seu processo de regularização, por parte de empresário que disputam as mesmas terras para instalação de suas empresas.

Mapa 1 – Comunidades e territórios quilombolas Auto-identificados pela Fundação Cultural Palmares - FPC no Piauí



Fonte: http://www.alexandrebrito.com/novosistema/mapas/quilombos_ident_geocod_pi.jpg. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

Conforme indica o Mapa, essas comunidades concentram-se mais na região do semiárido do Estado do Piauí, compreendendo os municípios de Floriano, Oeiras, Picos, São Raimundo Nonato, São João do Piauí, Paulistana e Simplício Mendes, onde se localizavam basicamente as fazendas nacionais, razão pela qual os historiadores apontam que parte dessas comunidades se formou nas terras doadas herdadas ou compradas dos antigos donos de fazendas.

2.7 Quilombos em São João do Piauí

Assim como aconteceu no estado do Piauí como um todo, os afrodescendentes em São João do Piauí tiveram participação ativa tanto no aspecto sociocultural como político e econômico do Município. Porém, durante esses séculos de existência dessa população, não aparece nas raras fontes existentes qualquer referência dessa participação. Em uma das versões da história de São João do Piauí a que se teve acesso, no RTID, menciona a povoação e as categorias de pessoas que habitavam o Município ainda na sua origem, mas não registra a existência de afrodescendentes escravizados:

Com uma economia dinamizada a partir da atividade pecuária, na origem, e agropecuária e extrativista nos últimos dois séculos, São João do Piauí sempre foi tida e havida como povoação próspera, habitada desde as origens coloniais, sobretudo por famílias baianas e pernambucanas (aqui feitos sesmeiros, reideiros, posseiros) e mais recentemente (últimos cem anos) por inúmeras famílias de cearenses tangidas pela seca, que, aliás, cada vez se torna um flagelo cíclico a assolar a comunidade sanjoanense. (INCRA, 2010)

Outro fato é a ocultação da escravização e dos feitos perversos aos quais esta população foi submetida no período da escravidão colonial e posterior, deixando suas marcas bem expressas nos dias atuais.

Não mencionar os afrodescendentes significa esconder a face da escravidão e da opressão praticada por quem hoje detém o poder político e econômico. Pode significar também a negação da resistência dos afrodescendentes à escravidão e existência de outros modos de vida. Tal negação foi e continua sendo postura originária do pensamento colonialista, que não admite a co-presença de outras realidades de vida que fujam à lógica estabelecida pelo projeto de colonização (SANTOS,2010).

Assim como no plano global, nacional, estadual, no plano municipal houve a tendência de se contar a história de São João do Piauí sob uma única ótica: a dos eurodescendentes dominantes, que tomaram para si todos os méritos da povoação e construção do Município e atribuindo aos afrodescendentes herdeiros de Ancelmo Rodrigues uma existência mínima, uma condição inferior. Ancelmo Rodrigues, juntamente com sua esposa Justa, formaram o casal que iniciou o povoamento da região do Riacho, antes onde era uma das Fazendas de São João do Piauí.

Essa mesma história transmitida a cada geração, através de discursos e práticas, foi produzindo no imaginário da população, tanto eurodescendentes, “os brancos da praça”, como afrodescendentes “os negros de baixo” um conjunto de representações acerca “do ser descendente de Ancelmo”, “ser do Riacho”. A história contada de única forma, como alerta Adichie (2011) em uma reflexão partilhada sobre as representações acerca da África, cujo título é “O perigo da história única”, pode trazer graves consequências para a formação das identidades, uma vez que impede de se perceber o conjunto de elementos que compõem a real história, limitando-se a conhecê-la superficialmente pelos estereótipos disseminados. Referindo-se à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades, a escritora nigeriana, reflete sobre o perigo de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. As reflexões dela partem das experiências vivenciadas sobre o tratamento do africano e seu continente pelo olhar do ocidente.

Assim também, a história contada por quem arquitetou todo o projeto de dominação representou um perigo à formação das identidades racial e quilombola em São João do Piauí. O racismo, originado do mesmo colonialismo, que afetou a África e a América Latina, sobretudo, impondo a sua forma de ver e viver no mundo, tentou destituir os descendentes de Ancelmo da sua identidade, construindo-os como negros. Essas representações sociais negativas construídas sobre os afrodescendentes no mundo e que provocaram grande indignação de (FANON, 2008) e alimentadas aqui no Brasil por alguns autores, entre eles Nina Rodrigues (1945), foram as mesmas que serviram de base para a classificação social em São João do Piauí e a divisão do poder (QUIJANO, 2010).

Portanto, “negros do Riacho” parece ser uma construção dos eurodescendentes dominantes, que criando as duas categorias, criou também as diferenças entre elas e definiu os lugares e os méritos de cada uma. Logo, os meios

de produção e o poder político deveriam ser, por excelência, de controle dos eurodescendentes, já que esses sendo criadores do Município, caber-lhe-iam a divisão do poder e dos bens; aos herdeiros de Ancelmo, caberia o lugar subalterno, de agregados, de vaqueiro das fazendas, de boias-frias nos latifúndios daqueles que ocuparam suas terras.

Negar a participação dos afrodescendentes do Riacho na história do Município é querer continuar a invisibilizar histórias importantes, referências significativas para seus descendentes. Se São João do Piauí foi uma das fazendas instaladas pelos colonizadores portugueses no período da escravidão colonial e posterior, fica bem explícito que foi cenário da escravidão, uma vez que os métodos de ocupação dos exploradores para a viabilização do seu projeto de dominação eram os mesmos em todos os lugares do mundo por onde passaram.

São João do Piauí foi uma das seis fazendas públicas da Inspeção Piauí, como detalha também Falci (1995) e Lima (2005) nos seus estudos sobre a ocupação e a escravidão no Piauí. Como já foi referido, essas terras foram ocupadas pelo sertanista Domingos Afonso Mafrense, repassadas aos jesuítas, sendo retomadas pela Coroa Portuguesa, em 1760, e denominadas “Fazendas do Fisco”. Com o rompimento dos laços coloniais, passaram a “Fazendas Nacionais” e depois “Fazendas Estaduais”, portanto, terras públicas, de fato, e não de direito, já que a instância pública não tinham essas terras registradas em seu poder.

Apesar de a história contada em São João do Piauí, não mencionar a escravização de afrodescendentes, os documentos históricos mostram que houve essa relação escravista, que esses trabalharam duramente para a geração das riquezas da Coroa portuguesa, da Nação, do Piauí e de São João do Piauí. O fato de não ter havido na região a formação de quilombos a partir de grandes fugas e enfrentamentos violentos, não significou que não houvesse escravidão ou se houve, fora uma escravidão mais humana. Assim como em todo o Piauí, teve suas particularidades, considerando que a atividade da pecuária extensiva ou “monoagropecuária” (SANTOS, 2007), tinha uma dinâmica diferente, devido ao fato de o escravo ser vaqueiro, mais difícil de ser controlado. Na obra de Lima (2005) são fartos os exemplos de casos de fugas, maus-tratos, segregações das famílias, castigos, entre outras atrocidades. Pode-se dizer que os afrodescendentes ajudaram a povoar o Município, produziram muitas riquezas e adquiriram terras.

E depois da escravidão, como ficou a situação dos afrodescendentes escravos em São João do Piauí? O tratamento aos afrodescendentes nesse quesito foi o mesmo em todo o território onde houve escravidão. Antes mesmo e depois da abolição, principalmente, as “terras de preto” (ALMEIDA, 2011), ou seja, as terras onde os afrodescendentes moravam, foram sendo ocupadas por pessoas influentes como apoio do poder público, e os afrodescendentes foram sendo expropriados, vivendo na condição de agregados ou se retirando para os centros das cidades .

Em São João do Piauí, a situação de expropriação se deu dentro da mesma lógica, como relatam pelos moradores afrodescendentes que se concentram na chamada “Região de Baixo”, onde hoje se localiza o Território Quilombola Riacho dos Negros. Isso ficou mais descortinado depois da construção Relatório Antropológico de Identificação e Delimitação do Território – RTID da Comunidade Quilombola do Riacho dos Negros, feito em 2010, como parte do processo de regularização dessas terras para os quilombolas que as ocupam atualmente.

Segundo o RTID, baseado nas informações prestadas pelos moradores do Território e nos documentos oficiais levantados pelos antropólogos, as terras foram doadas a Ancelmo Rodrigues, pelo seu pai, um rico fazendeiro, que teve esse filho “bastardo” com uma de suas escravas. Ancelmo tinha laços familiares com os dois grupos sociais: para os eurodescendentes dominantes, “brancos da praça”, como são historicamente autoreconhecidos, “Ancelmo era branco e filho bastardo de um rico fazendeiro” e para os “quilombolas, um negro” (INCRA, 2010, p.29). O referido documento registrou uma síntese da origem dessa ocupação, dando conta de que

Ancelmo era filho de um dos donos de escravos na região de cima e que se refugiou nos grotões do Riacho, protegido por seu pai. A proteção se fez necessária quando Ancelmo, tendo sido enviado a Salvador para estudar, “voltou com uma negra que ele havia roubado *prôs lados de lá*”. Justa era seu nome.

Que antes de dar destino ao filho bastardo, o pai afirmou “*Tú num tem jeito. Pega essa tua mulher, fica no Riacho e vai criar seus negro*”. É assim que o grupo reconhece a sua origem e seu passado. Iniciado com uma fala discriminatória por parte do próprio pai, já que para todos os efeitos, Ancelmo recebe dele uma porção de terra, reconhecimento público de uma relação pai e filho (Idem, 2010, 29)

Isso mostra que essa ocupação das terras quilombolas em São João do Piauí se deu diferente de outras ocorridas pelo Brasil, no Piauí, mas com algumas semelhanças. Semelhanças por serem terras doadas por senhores a escravos. Mas com uma motivação explícita diferenciada. As terras não foram a doadas a um

escravo comum, mas a um escravo herdeiro. Porém, não parece ter sido só uma forma de “proteção do pai” ao filho, como aparece em algumas versões orais dessa história, mas pode ser entendida também, e, principalmente, como uma forma de segregar pessoas afrodescendentes, que segundo as ideologias eurodescendentes que permeavam o tecido social sanjoanense da época colonial, seria uma afronta conviverem no mesmo espaço “brancos e negros”, ainda mais se tratando de um “negro”, filho bastardo. Ancelmo receberia a proteção do pai, mas não poderia conviver no mesmo espaço com seus familiares paternos, porque era uma espaço destinado aos eurodescendentes. Logo estabeleceu-se no Riacho e os seus descendentes de Ancelmo foram se multiplicando, como mostra a genealogia:

Da união com Justa, segundo informações genealógicas colhidas, foram gerados 07 (sete) filhos, sendo: (1) João, que se formou em Petrolina e voltou para São João; (2) João da Cruz, tornou-se vaqueiro; (3) Aleixo, um homem terrível que pegava cascavel com a mão; (4) Carolina, que foi das primeiras a se refugiar na localidade Malhada durante a seca; (5) Antônio Manoel, também se refugiou na Malhada; (6) Maximiano, foi fundar uma fazenda onde hoje está o PA Saco/Curtume; (7) Manoel Nicolau, este resistiu no Riacho, criou seus filhos e desses, parte seguiu para a localidade Junco, outra para a localidade Curral Velho e Mocambo, garantindo a pesquisa a sequência mais conhecida da genealogia dos descendentes de Ancelmo (INCRA, 2010, 29)

O fato é que essa história é consenso no Município de São João do Piauí e o pertencimento das terras aos herdeiros de Ancelmo e Justa, sua esposa, tem comprovação em documentos oficiais. Contudo, mesmo com essa comprovação documental, após tentativas de recuperação dessas terras, os herdeiros não obtiveram êxito, devido aos altos custos com os procedimentos cartoriais e estarem em disputa com pessoas influentes, de forma que

O processo de julgamento da data correu sem que qualquer um dos moradores das localidades requeridas tivessem sido contatados. daí se explica o porquê de os quilombolas de hoje, não terem como explicar como se deu a perda da terra. eles não foram avisados, não foram contatados. seus pais nunca foram avisados do que estava ocorrendo dentro dos gabinetes do fórum e/ou do cartório. eles, os quilombolas, foram subtraídos em seus diretos históricos, materiais, étnicos e sem qualquer ética. Fomos informados no fórum de São João, em novembro de 2010, que os processos permanecem na sede do TJPI em Teresina e atualmente compõe seu acervo museológico daquela instituição (INCRA, 2010, p. 40).

Essas terras sendo antes fazendas públicas, que posteriormente, foram sendo apropriadas pelas famílias dominantes, encontram-se nas mais diversas

situações: algumas faixas pertencentes a um grupo de famílias, por heranças ou compras; outras grandes porções sob a posse de proprietários latifundiários; outras pertencentes a pequenos proprietários, que as adquiriram de latifundiários antigos; e uma inusitada situação é ainda uma faixa dessas terras pertencer à Igreja católica.

A realidade dos afrodescendentes herdeiros de Ancelmo tem sido um movimentar-se constante, não só dentro do Território, mas para outros cantos em busca da cidadania negada. Mas o desejo de continuar produzindo suas existências no referido Território e que se fermentou silenciosamente durante esses séculos, culminou numa ação concreta consciente para a reconquista de suas terras. A partir de 1996, através das interações entre pessoas das diferentes regiões do estado, dentro da organização sindical, o debate sobre as realidades das “comunidades negras” despontou, ganhou corpo.

Percebeu-se que apenas o debate sindical, da luta de classes não contemplavam alguns aspectos das “comunidades rurais negras”, devido as particularidades quantos aos seus modos de vida, que remetiam a uma ligação com o passado histórico do qual herdara as formas comunitárias de se relacionar com a terra. Antônio Bispo, militante do Movimento Negro no Piauí e Diretor da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG), na época, através do presidente do Sindicato de São João do Piauí, tomou conhecimento da situação dos afrodescendentes da região de São João do Piauí, que se concentram no que hoje é o Território Quilombola Riacho dos Negro, e se dispôs a conhecer a realidade.

De 1997, período em que a questão quilombola no Brasil estava efervescente, os afrodescendentes de São João do Piauí também iniciaram o movimento, a partir da percepção das particularidades das comunidades rurais de afrodescendentes, nas discussões sobre a questão agrária no Piauí. Após intensa mobilização e debates sobre os direitos às terras, garantidos por lei, as duas comunidades quilombolas Saco/Curtume primeiro, e em seguida, o Riacho dos Negros, solicitaram sua certificação à Fundação Palmares. Saco/Curtume, mesmo sendo um assentamento do INCRA, auto definiu-se como comunidade quilombola pelas mesmas razões do Riacho dos Negros, visto que pode ser considerada como uma extensão do Riacho porque foi formada, com, entre os moradores, por pessoas de comunidades do Riacho. Certificada, a Comunidade Quilombola Riacho dos Negros já deu início ao seu processo de regularização fundiária.

A reivindicação desse Território baseia-se no direito constitucional, garantido pelo artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 e pelo Decreto Presidencial nº 4887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o Artigo Constitucional, na Lei Estadual 5.595, de 01 de agosto de 2006 e na Instrução Normativa do INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009.

O processo está em andamento. O Território se configurou com uma área de 45 mil hectares ocupada por 500 famílias, onde se encontram as melhores terras do Município, por ser cortado pelo rio Piauí e possuir muitos baixões e riachos.

Figura 1 – Vista panorâmica do Território Quilombola Riacho dos Negros



Recorte feito no Google Earth pela autora do trabalho

Os números na tabela a seguir mostram a situação do município, referente a classificação fundiária das propriedades, com base nas declarações de proprietários e constantes em relatório emitido pelos sistemas mantidos pelo INCRA, descreve o seguinte cenário fundiário até a data de 20/12/2010, quando de nossa consulta.

Quadro 03 – Quadro da distribuição das terras em São João do Piauí.

Município de São João do Piauí			
Classificação Fundiária	Quantidade	Área Total	% da área total
Minifúndio (até 69.9 ha)	767	22.145,3868	16,14%
Pequena propriedade (70 a 279.9 ha)	293	37.410,0379	27,27%
Média propriedade (280 a 1049.9 ha)	79	42.584,5931	31,78%
Grande propriedade (acima de 1050 ha)	19	34.036,6952	24,81%
TOTAL	1158	137.176,7130	100%

Fonte: INCRA – Relatório Antropológico de Identificação e Delimitação do Território – RTID – da Comunidade Quilombola Riacho dos Negros, São João do Piauí, 2010. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/65776847/Relatorio-antropologico-do-Riacho-dos-Negros>. Acesso em 25 de junho de 2011.

Observando-se a tabela, vê-se que 24,81 % das terras no município encontram-se concentrados nas mãos de 5% de propriedades, sob controle de não mais de duas famílias. Esses afrodescendentes quilombolas viveram e muitos ainda vivem sujeitos a mudanças geográficas, sem uma definição do seu lugar de viver, como foi a vida dos seus ancestrais, que reagindo ao projeto da escravidão, movimentavam-se por lugares diferentes, já que “a liberdade e a força de trabalho valiam mais do que a terra” (FIABANI, 2012, p. 318).

Por isso, o Quilombo Riacho dos Negros é um complexo de pequenas comunidades, criadas e povoadas à medida que os descendentes de Ancelmo iam aumentando. Outro fator para os deslocamentos foi a expropriação, quando algum proprietário adquiria a posse da terra e os moradores eram obrigados a sair.

Portanto, em São João do Piauí, sendo alvo da colonização e por isso tendo recebido muitos afrodescendentes, houve, sim, a formação de quilombos, embora tenha se dado de forma diferenciada de outras regiões do País. Não houve a fuga em grandes grupos das senzalas, na proporção de outros lugares, mas a houve a formação do quilombo Riacho, a partir da doação de uma terra de herança, em torno da qual se formou o núcleo familiar Ancelmo e Justa, dando origem a outros núcleos, que foram se organizando em comunidades. Com o amparo legal e com os conhecimentos de cidadania construídos recentemente nas discussões sobre os

seus direitos às terras, os descendentes de Ancelmo buscam reaver suas terras. Considerando as relações históricas, o que compunha o território Riacho dos negros, do ponto de vista dos elementos imateriais e materiais, seria apenas um quilombo. Contudo, foi negociado que esse único Território se organizasse hoje em dois quilombos: Saco/Cortume, mesmo sendo assentamento do INCRA, tem sua certificação da Fundação Palmares; e o Riacho dos Negros. Esses quilombos, a partir das heranças e tradições ancestrais, estão se resignificando, reeditando-se como quilombos contemporâneos.

2.8 Jovens afrodescendentes quilombolas: quem são?

Compreender a juventude no seu tempo hoje requer a compreensão de das representações sociais em torno dela desde quando foi classificada fase da vida pela ótica da modernidade. Há estudos feitos, sob diferentes perspectivas, mas há muitas lacunas devido o surgimento de mais especificidades de juventudes.

Esses estudos existentes, às vezes, fazem recortes “de tal forma da realidade dos jovens que dificultam a sua compreensão como sujeitos, na sua totalidade (DAYRELL, 2007, p.155). Segundo o referido autor, são várias as imagens com que nos deparamos no cotidiano a respeito da juventude e que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Algumas dessas imagens são: a juventude como fase de ” transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente (Idem, p. 156). Logo, um ser “que ainda não chegou a ser; como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos, aliada à visão de fase para o ensaio de erros, marcada hedonismo e pela irresponsabilidade, sendo por isso os jovens carentes de punição; aliada à essa imagem, há ainda a considerada fase de crise, fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade, distanciamento da família e do mundo. O referido autor chama a atenção para se olhar os jovens como sujeitos sócias e considera problematizar essas imagens para não reforça-las e assim não se , correr o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. E semelhante a outros aurores reconhece haver *juventudes* e não uma *juventude*.

Os jovens afrodescendentes quilombolas integram essas categorias de juventudes e podem ser analisados dentro da concepção de sujeitos sociais, por participarem ativamente das lutas contra os racismos e pelos direitos sociais, entre eles, o direito às terras herdadas dos seus ancestrais, com quem têm vínculos históricos importante para a reafirmação da sua identidade. São jovens que, percebendo as tensões sociais por meio da participação das lutas pela cidadania, querem compreender os processos históricos passados e presentes envolvendo seu grupo social. Por isso, não se limitam ao espaço físico do quilombo, vivem a itinerância, movimentando-se nos diferentes espaços sociais e oficiais, exercendo o direito de ser e estar num mundo racializado, cujos espaços sociais foram demarcados, baseados em relações de dominação.

Porém, devido a pertencer ao segmento racial historicamente invisibilizado como sujeitos de ação, os jovens dos quilombos são invisibilizados. Quando aparecem, são identificados a partir de estigmas cristalizados, como os de jovens sem formação, de cultura inferior, incapazes de resolver seus problemas ou alheios ao mundo do conhecimento, sobretudo, os que são dos quilombos rurais.

Por isso, desafiam buscar outros referenciais históricos que apontem para a importância do seu grupo social na construção da sociedade brasileira; quebram barreiras sociais impostas historicamente ao seu grupo social, passando por conflitos e negociações, pelos estranhamentos, ao adentrar os espaços; desafiam os padrões estéticos impostos pela cultura do branqueamento, discutindo os estereótipos e se auto-afirmando nos seus valores estéticos, históricos e culturais.

Enfim, os jovens afrodescendentes dos quilombos de São João do Piauí atuam em diferentes frentes: atividades socio-educativas, culturais e políticas. Conscientes do pertencimento ao grupo social vítima da segregação racial e dos estereótipos de estereótipos negativos, são conscientes das causas da desterritorialização étnico-geográfica, ou seja, porque foram transformados “de descendentes de Anselmo” para “negros do Riacho” e porque foram transformados de “habitantes da Fazenda Riacho” em “negros sem terra, agregados”. São jovens que compreendem os “estranhamentos” nos espaços sociais, entre eles, o espaço escolar, que frequentam na esperança de acessar conhecimentos para sua reafirmação enquanto cidadãos e sua ascensão sociedade. Constatando as barreiras sociais que ainda existem nesse espaço, tentam dialogar com ele na tentativa de ajudá-lo a se transformar em espaço educativo para a diversidade.

3 “EM MOVIMENTO” PELO TERRITÓRIO QUILOMBOLA RIACHO DOS NEGROS: O QUE FOI POSSÍVEL SE REVELAR ATRAVÉS DESTA PESQUISA?

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa de campo e uma breve problematização acerca do enfoque metodológico, das experiências construídas na tentativa de utilizá-lo, explicitando a metodologia adotada: abordagem, motivo da escolha metodológica, a natureza e tipo de pesquisa, o contexto geográfico, os participantes, a descrição das técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados para acessar as informações relevantes, bem como procedimentos utilizados na organização, análise e interpretação das informações

3.1 Explicando a metodologia

Compreender questões imersas em realidades complexas, multifacetadas, cujos sujeitos, desterritorializados do ponto de vista étnico e cartográfico, encontram-se em constantes movimentos pela reconstituição dos laços históricos, dos territoriais, das identidades, não se constitui uma das mais simples tarefas, embora se constitua uma experiência instigante e prazerosa.

Primeiro, porque há um conjunto de representações simbólicas e interpretações construídas historicamente, que caracterizaram negativamente tais e que conduzem a um juízo de valor depreciativo sobre os significados dos seus modos de vida, minimizando a importância de sua existência e de sua atuação ativa na construção da sociedade brasileira. A referência aqui é aos afrodescendentes participantes desta pesquisa, que lutam pela reconquista dos seus territórios e reconstrução da sua identidade racial. Na condição de jovens e adolescentes, convivem com pelo menos três principais dilemas: o de serem jovens numa sociedade complexa, permeada de estereótipos negativos acerca das juventudes Abramo (1997); ser jovens afrodescendentes; e o de serem jovens quilombolas, com a responsabilidade compreender o processo histórico em que estão inseridos, redescobrirem-se do ponto de vista identitário e contribuir com as lutas pelos direitos sociais, que foram negados historicamente a seu grupo.

Depois, porque há uma multiplicidade de novas experiências entrecruzadas, componentes desses territórios, as quais, desdobrando-se, tornam-se temas

densos, exigindo um acentuado esforço metodológico e elementos teóricos, às vezes escassos, devido essas especificidades estarem se desvelando mais recentemente.

Logo, para estudar as educações em um território quilombola e entender as suas relações com a construção da identidade racial dos jovens, requer uma abordagem metodológica que permita um olhar multidimensional capaz de perceber os componentes desse espaço, o qual, segundo Santos (1999, p. 51) “[...] é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistemas de ações, não consideradas isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá”. Exige também uma compreensão das (inter)subjetividades, dos laços afetivos, do universo cultural e das formas de organizações dos sujeitos que se movem nesse espaço. Moreira (2006, p. 42) observa que “Diferentes paradigmas proporcionam conjuntos de lentes para ver o mundo e dar-lhe sentido”.

Adotei o enfoque qualitativo porque suas “lentes” permitem maior alcance dos significados das existências e seus contextos, possibilita, pela sua flexibilidade, chegar à compreensão e interpretação de elementos da realidade sociocultural de modo mais realístico, uma vez que as contribuições dos participantes desempenham um papel chave em todas as etapas do processo de pesquisa.

Para a compreensão e utilização dessa abordagem metodológica, apoiou-me, basicamente nos autores: Freire (1983; 1991; 1996; 1997), Santos (1997; 2004; 2010), Boakari (1994), Boakari; Gomes (2005), Bogdan; Biklen (1994), Alves-Mazzotti; Gewandszajder (1998), Moreira; Caleffe (2006), que defendem essa postura epistêmica como mais adequadas nas pesquisas sociais e em educação.

3.1.1 Abordagem: quando as lentes entram em cena

A escolha da abordagem qualitativa se deu por convicção política, motivada por um intenso desejo de ver reconhecidas todas as “autorias” na construção e reconstrução do mundo, de ver toda pessoa e os grupos humanos valorizados, dentro das suas particularidades, na condição de seres importantes, cuja existência, é imprescindível para o mundo. Esse desejo nasceu da indignação frente à redução de seres humanos à condição de objetos, com a contribuição da perspectiva epistemológica dominante, que deu origem ao enfoque quantitativo. Esse enfoque

ao “inanimar tudo e todos”, serviu a grupos opressores que, “para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades” (FREIRE, 1997, p.26). Enfim, essa escolha se deu pela vontade de contribuir para a visibilidade desse grupo social e de suas práticas educativas, seus modos de vida e por acreditar que

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem o direito de desejar e porque merece a pena lutar (SANTOS, 1997, p. 324).

Devido à natureza complexa do objeto de estudo, as educações e a sua influência na construção da identidade racial sujeitos pertencentes ao segmento mais marginalizado da nossa sociedade, e por isso, com muitas particularidades, subjetividades, modos de vida, a abordagem qualitativa se faz a mais adequada, por consistir, não só em acessar as informações sobre uma realidade, mas em buscar o significado que as pessoas dão às suas vidas. Essa abordagem permite ao investigador estabelecer “estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50-51).

Com a pesquisa qualitativa, foi viável, a partir das “interações educativas e observações participantes” (BOAKARI; GOMES, 2005, p. 25), entre a pesquisadora e colaboradores, acessar, analisar e interpretar as informações acerca dos elementos componentes da comunidade, importantes para a compreensão do objeto de estudo. Com base nos princípios deste enfoque epistemológico, a preocupação central foi com a compreensão do fenômeno, a descrição do objeto de estudo, interpretação dos seus valores e relações, não dissociando a realidade e o pensamento dos atores sociais por considerar que

[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSDZNAJDER, 1998, p.131).

Por isso, para a obtenção das informações nesta perspectiva, evitei “a primazia visão de uma realidade única” (BOAKARI, 1997, p.5), e busquei uma

relação dialógica, horizontal e uma interação com o objeto de pesquisa, na sua totalidade, “[...] permitida pela a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (MINAYO 1996, p.101), para que os variados elementos constituintes fossem se revelando.

Entendi que a principal vantagem da pesquisa qualitativa em educação, segundo Devechi; Trevisan (2010, p. 148) é “[...] considerar elementos não mensurados por meios matemáticos, como a subjetividade, os valores, os contextos, os sentimentos, as diferenças e as questões sociais e culturais, entre outros”. Outra grande vantagem é a valorização de uma diversidade de fontes de informações, o que dá possibilidades a utilização de métodos diversificados e assim perceber o objeto sob os diversos ângulos. Outra grande vantagem dessa abordagem é que, posicionando-se, “cientistas formais e não-formais (comunitários” Boakari; Gomes (2005) de forma horizontal, sem hierarquias, a pesquisa se torna um ato educativo, um ato de conhecimento, que “tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta” (FREIRE, 1983, p.36).

Dado, então esse caráter aberto, que através da linguagem e suas múltiplas formas de acontecer, foi possível a percepção do infinito universo cultural, as relações sociais, os conflitos, as estratégias de sobrevivência, os saberes construídos, as riquíssimas experiências de vida, as tentativas de superação do racismo e a construção de novas relações baseadas na conquista do direito à cidadania. Percebeu-se também que, nesta perspectiva de abordagem, a linguagem assume um papel importante porque é através dela que as informações objetivas e subjetivas se revelam, por isso Freire (1987) reflete sobre o direito que as pessoas tem de “dizer a palavra” nos processos educativos. E isso é importante porque os sujeitos desta pesquisa pertencem a um grupo social mais prejudicado no direito de se fazer ouvido à sociedade, grupo a quem foi historicamente negado o direito à educação.

Entretanto, a pesquisa qualitativa apresenta também limitações, entre elas o fato de as medidas, sendo mais subjetivas, as informações podem não receber o tratamento adequado pelo investigador e assim comprometer a validade do estudo; os resultados não podem ser generalizados; e o trabalho é intenso e demorado, o que implica a elevação de custo da pesquisa. Alves-Mazzotti (1991, p. 54),

manifesta-se acerca dessas limitações, quando diz “[...] que muitos estudos ditos qualitativos não passam de relatos impressionistas e superficiais que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes”.

Consciente das limitações de qualquer pesquisa, sobre qualquer tema, a preocupação aqui não é esgotar o assunto pesquisado, mas apresentar alguns conhecimentos ainda e sempre, inacabados, em construção, acerca das educações social e escolar, suas particularidades, dinâmicas, valor social e influência na formação da identidade racial dos jovens da comunidade pesquisada. Será apenas um pequeno recorte numa realidade de múltiplas faces.

Uma das vantagens da abordagem qualitativa é a variedade de métodos e técnicas que permite empregar, dando ampla liberdade ao pesquisador de escolher as que produzirão os melhores resultados. Considerando a realidade pesquisada, a temática e o objeto, optei-se pela observação participante e a entrevista não estruturada, uma vez que ambas se complementam e permitem mais possibilidades de captar mais informações.

Quanto à observação participante, André (1995) pontua que esse tipo de pesquisa busca a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. É muito reveladora, porque “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que é estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSDZNAJDER, 1998, p.166).

Quanto à entrevista, Minayo (1994) a entende como técnica de pesquisa que privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos. Brandão lembra que

A “qualidade” começa a nos dizer algo, quando descobrimos que toda entrevista é conversa e que toda conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala de um outro segundo os usos de meus interesses científicos “sobre” o outro e “através” do outro (BRANDÃO: 2003, p.92).

A entrevista não estruturada consiste na busca de informações sobre uma realidade social, a partir das falas dos sujeitos, os quais, a partir de um guia de entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2006), expõe suas experiências de vida e opiniões

sobre os fatos da vida cotidiana, numa interação dinâmica com o pesquisador. Respeitando as relações sociais cotidianas, senti a necessidade de fazer as entrevistas individuais e em grupos. Quando expus sobre a pesquisa e a colaboração de cada um(a), combinamos que as entrevistas seriam gravadas, como também as atividades das quais participasse. Como todos concordaram e, alguns até mesmo sugeriram as gravações, as entrevistas foram gravadas.

As entrevistas individuais se adequaram mais ao professor, à professora e a algumas lideranças das comunidades, situação que foi se definindo pelas interações entre nós e por perceber que as informações desejadas careciam de maior tempo com a determinada pessoa para a interação e aprofundamento de alguns pontos específicos. Com outras pessoas, a entrevista se caracterizou mais com uma conversa em grupos, visto que algumas delas, ao serem entrevistadas, ou estavam em suas casas com outros vizinhos ou familiares, ou em atividades, momento em que achei interessante obter as suas falas, de forma mais espontânea, já motivadas pela atividade em que estavam envolvidas. Exemplo disso foram as falas registradas após apresentação de Batuque, na Unidade Escolar Valdiner Venâncio, no Assentamento Lisboa, que atende parte dos estudantes da Região do Riacho, para onde o grupo foi fazer uma interação com a comunidade escolar; numa roda de capoeira, na comunidade sede desta pesquisa; e de uma atividade na UFPI, em que um jovem da Capoeira de Quilombo, participou de uma reunião reivindicatória sobre a oferta de cursos de formação com a temática afrodescendência para jovens das comunidades quilombolas como também voltados para a formação de professores.

Seguindo as sugestões de (MOREIRA; CALEFFE, 2006), para as entrevistas tanto individual, como para as conversas em grupo, utilizei uma guia, com os temas básicos que suscitavam as questões (APAÊNDICE 1). Para as observações, utilizei o que os autores referidos denominaram de Protocolo de Observação Participante (APÊNDICE 2), principalmente para as atividades pontuais selecionadas para observação; e o diário de campo para as demais observações nos diferentes momentos e espaços, visto que isso ocorre de forma dinâmica e imprevisível: um comportamento que surge; uma fase dita; uma pista para a busca de outras informações. Usei o diário também para expor alguns acontecimentos e as impressões sentidas a partir deles.

A pretensão, ao utilizar a observação participante e a entrevista narrativa, foi captar o máximo de informações possíveis sobre objeto de pesquisa para imprimir à pesquisa maior confiabilidade.

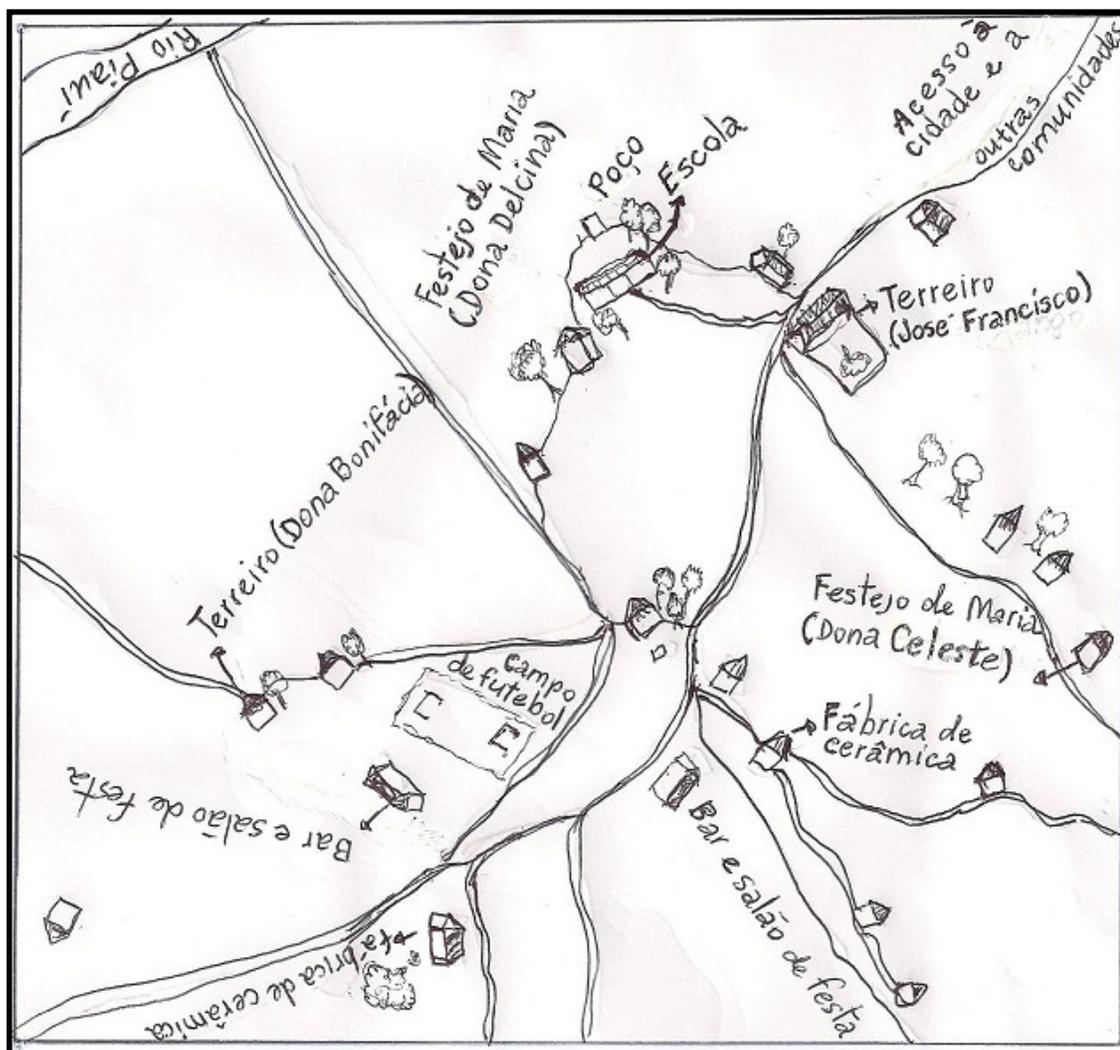
3.1.2 Contexto geográfico: onde o encontro com as liberdades supera as fronteiras cartográficas

Definir a geografia desta pesquisa se tornou um desafio porque não há uma demarcação precisa de território fixo ocupado pelos participantes, que, sendo descendentes de afrodescendentes escravizados e expropriados de suas terras, ainda vivem o dilema da transitoriedade geográfica. O sistema escravista, vigente em São João do Piauí, provocando a segregação, segundo a literatura de Lima (2005), fez que os afrodescendentes priorizassem a luta pela liberdade, ficando o espaço físico em segundo plano. Por isso hoje, em novo contexto, essa tradição de itinerância contínua, só que as lutas se ampliaram, configurando-se em lutas pelos direitos sociais, já amparados na vasta legislação conquistada a partir dessas lutas.

Logo, pesquisar as educações e suas influências na formação da identidade racial numa comunidade quilombola envolve um conjunto de inter-relações que perpassam fronteiras geográficas. Percebi mais ainda na pesquisa de campo que os mesmos sujeitos habitam e transitam em territórios diferentes, atuando em diferentes frentes, criando e recriando modos de vida através de processos educativos diversos, com conhecimentos interdisciplinares, que jamais qualquer pesquisa dará conta de traduzir e registrar.

Tentei um recorte geográfico, escolhendo a comunidade Junco, no Quilombo Riacho dos Negros, como sede principal da observação e o quilombo Saco/Curtume como ponto auxiliar de apoio para o contato com alguns dos participantes. Vi que, assim como os afrodescendentes quilombolas participantes desta pesquisa estão em movimento, resolvi que a pesquisa, para dar conta de apresentar alguns mínimos conhecimentos, deveria ser também itinerante, acompanhando os movimentos desses participantes, tanto nos lugares onde residem, como também nos diferentes espaços por se movimentavam, na luta pelos seus direitos e pela ressignificação da sua identidade racial.

Mapa 02 – Comunidade Junco.



Autoria: João Pedro Gomes Coelho e Raimunda Ferreira Gomes Coelho

Portanto, a localidade Junco foi se tornando a sede principal desta pesquisa por quatro principais motivos: primeiro, porque foi onde se percebeu a concentração de mais elementos a serem observados: dois terreiros de umbanda identificados, uma escola funcionando em um prédio escolar, rica produção de artesanato existente e uma variedade de estratégias de vida; segundo, porque os jovens e as jovens mais atuantes na ressignificação da capoeira de quilombo e responsáveis pela mobilização de muitas atividades educativas, culturais e sócio reivindicatórias no território são do Junco ou passaram parte de suas vidas por lá; terceiro, porque é onde se concentram várias pessoas vindas de outras localidades, cujas trajetórias históricas têm intrínseca ligação com todo o Riacho, que é o “tronco” do Território

quilombola em processo de regularização. Fica também numa posição estratégica para o contato com as outras localidades, inclusive com o Saco/Curtume, outro quilombo, que sendo uma extensão do Riacho, foi também o principal ponto de apoio dos sujeitos desta na articulação da conquista do Território, e que mantêm uma ligação bastante visceral com o Junco; por último, porque a pesquisa nasceu do contato com crianças e jovens da comunidade Juazeirinho, que matriculadas em escolas da cidade, eram alvos de muitos comentários racistas.

A comunidade localiza-se à margem direita do Rio Piauí, tem muitos de seus moradores originados do Junco e com quem mantêm estreitos laços de vida e solidariedade. Isto se observou numa das visitas aos dois salões de Umbanda dessa comunidade, o de dona Maria Fininha e o de dona Santina. Observou-se que os participantes eram principalmente do Junco. Depois descobri que dona Santina e seu esposo Domingos são um casal de afrodescendente da família de Anselmo Rodrigues. Esse casal expulso pelo proprietário que adquirira a posse da mesma terra onde morava, tiveram que comprar uma pequena propriedade na cidade, à beira do rio.

O contexto geográfico selecionado como sede principal foi comunidade Junco. Como os sujeitos desta pesquisa encontram-se em permanente itinerância, não se selecionaram apenas lugares físicos para a observação, mas grupos e atividades.

Logo, os ambientes físicos observados foram a Unidade Escolar do Junco, os dois terreiros existentes na mesma comunidade; a Feira da Cidade de São João do Piauí, que se caracteriza como ponto central de encontro dos moradores do Território Quilombola Riacho dos Negros; os dois principais grupos de mulheres que produzem a cerâmica, estendendo a visita onde fazem os objetos e de onde retiram a argila. As outras observações foram feitas na sede da Capoeira de Quilombo, localizada no Saco/Curtume, em locais diferentes onde aconteceram atividades protagonizadas pelos sujeitos desta pesquisa e de outras das quais eles participaram.

O Território Quilombola Riacho dos Negros, por está em processo de regularização de suas terras, amparada pelo Artigo 68, da CF/88 (BRASIL, 1988), vem vivenciando mudanças nas dinâmicas de vida e construindo novas experiências, como a intensificação da sua organização política e o acesso a conhecimentos importantes para o processo de conquista do título da terra e dos

demais direitos. Isso afeta a Localidade Junco, toda a Comunidade Quilombola Riacho dos Negros e Saco/Curtume, que estão interligados. É um contexto de reordenamento político e geográfico, que implica na articulação dos saberes tradicionais e na construção de novos saberes como estratégias de resgate da sua identidade enquanto afrodescendentes, que reivindicam as terras como forma de reparação pela forma como foram excluídos historicamente.

Definir “o locus” desta pesquisa requereu muito debate junto aos sujeitos envolvidos. Pode se dizer que é uma pesquisa itinerante, sem recorte cartográfico linear, mas sinuoso, dinâmico e imprevisível, porque o que nos interessou foi saber que educações são desenvolvidas por esses sujeitos ou lhes ofertada, e se e como vêm influenciando na formação e/ou fortalecimento de sua identidade racial.

3.1.3 Participantes da pesquisa

Assim como foi desafiador demarcar o campo da pesquisa foi igual ao definir os sujeitos, visto que alguns desses encontram-se em movimento, em itinerância, razão pela qual esses participantes não serão apenas moradores da comunidade Junco ou de outras comunidades da região do Riacho, mas há pessoas, que mesmo morando atualmente em outros lugares, fizeram e fazem parte do processo de discussão da reconquista das terras quilombolas, atuam em atividades sociais, políticas e culturais, tendo, portanto vínculos históricos de pertencimento aos quilombos em estudo e participação direta na defesa dos direitos dos povos quilombolas da região e na ressignificação das culturas e dos modos de vida dos referidos quilombos.

Segundo Moreira (2006), a seleção dos participantes depende do problema a ser estudado e para Alves-mazzotti; Gewandsdznajder (1998, p.1620) “[...] nem sempre é possível indicar no projeto quantos e quais serão”. Foi o que ocorreu no caso desta pesquisa. Inicialmente se pensou num grupo bem pequeno, mas no campo foram surgindo mais pessoas que se tornaram importantes para o estudo do problema, de forma que participaram algumas pessoas e grupos.

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados seguindo dois critérios básicos: vínculo institucional, com a escola formal, no caso dos estudantes e os professores, e pessoas que fazem parte das atividades de educação social, moradores da localidade Junco ou do entorno, que forma o Território Quilombola

Riacho dos Negros e que se inter-relacionam. Esses critérios possibilitaram mais informações relevantes, visto que cada grupo ou pessoas contribuíram com informações de perspectivas diferentes frente ao problema da pesquisa.

Como foram feitas entrevistas individuais e conversas com grupos, selecionei as mais objetivadas, que serão analisadas nesta pesquisa. Respeitei a dinâmica de vida da comunidade, razão pela qual, algumas pessoas participaram das entrevistas, mesmo sem terem sido selecionadas. Houve caso em que ao entrevistar uma participante, as pessoas que estavam na sua casa, como é de costume na comunidade, participaram da entrevista/conversa, sendo registradas e utilizadas suas falas. Considero que isso deu mais significado à pesquisa, visto que algumas informações foram acessadas de forma bem espontânea e natural.

Achei interessante apresentar o perfil dos participantes, para melhor compreender as suas falas. De acordo com o TCLE, foi acordado que os nomes dos participantes não seriam revelados por questões éticas. Mas, devido se tratar de uma parcela da população brasileira e sanjoanense que sempre foi submetida à invisibilidade; por perceber a importância de essas pessoas serem visibilizadas, junto com suas histórias e grandes feitos pela defesa da cidadania; e pelo fato de esses mesmos participantes desejarem se identificar, as suas identidades serão reveladas, aparecendo seus nomes.

1 - Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo). Tem 54 anos; nasceu no Município de Francinópolis-PI; mora desde 1997 na comunidade quilombola Saco/Curtume; agricultor ; membro da CECOQ e representante estadual na CONAQ; autor do livro: Quilombos; modos e significados; cursou até 8ª série; articula e acompanha os processos de regularização das comunidades quilombolas no Piauí; Interage com os organismos governamentais para viabilizar a execução das políticas públicas com a participação dos quilombolas; contribui para o debate sobre a questão racial e os direitos quilombolas nos diferentes espaços; apresenta programa radiofônico em São João do Piauí sobre a questão racial e territorial.

2 – Antônio Pereira dos Santos (Tizil). Tem 35 anos; mestre de capoeira; nasceu na Bahia; mora no Saco/Curtume; um dos responsáveis principais pelo fortalecimento da capoeira de raiz no território Quilombola Riacho dos Negros, que contribuiu para a criação do grupo Capoeira de Quilombo; possui nível médio em magistério; faz rodas de capoeira na comunidade Saco/Curtume; realiza Encontros

de capoeira nas comunidades do Território Quilombola Riacho dos Negros; atua nos Programas PETI e Mais Cultura, na cidade de São João do Piauí; e organiza eventos de encontro da capoeira com outros grupos culturais.

3 – Marcília Rodrigues (Chitara). Tem 23 anos; nasceu e morou no Junco até 13 anos, de onde foi para o Saco/Curtume; atualmente mora em São Raimundo Nonato; cursou o Ensino Médio Técnico em Agropecuária no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Firmo José da Cunha, em José de Freitas; atualmente está cursando ensino superior; faz mobilização da Capoeira de Quilombo em São João do Piauí e São Raimundo Nonato; organiza atividades sobre gênero e raça, ente elas, o Encontro de Identidades Femininas, atividade anual, que já teve sua segunda edição em 2013.

4 – Adão Rodrigues dos Santos (Pavão). Tem 26 anos; nasceu e morou na comunidade Junco até os 12 anos, de onde foi para o Saco/Curtume, onde hoje mora; faz mobilização da Capoeira de Quilombo no Território Quilombola Riacho dos Negros; atua no Programa Mais Educação em uma escola, onde já estudou.

5 – Erismar de Sousa Santos (Bordon). Tem 23 anos. Nasceu no Curtume, no Município de São João do Piauí; cursou o Ensino Médio Técnico em Agropecuária no Centro Estadual de Educação Profissional Rural Firmo José da Cunha, em José de Freitas; mobilizador da capoeira de quilombo e organizador do evento Kizomba de Quilombo em São João do Piauí, São Raimundo Nonato e em Esperantina.

6 – Maira Gessi Rodrigues dos Santos. Tem 49 anos; nasceu e mora no Junco; professora, que possui curso de magistério em nível médio; atua na Unidade Escolar do Junco há 30 anos, hoje lecionando para a turma multisseriada com crianças de 1º ao 3º ano; ajudou muito na organização dos Festejos do Mês de Maria junto com sua mãe, dona Delcina; tem uma longa história de contribuição na comunidade; atualmente cursa Licenciatura Plena em Geografia pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ofertado pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI.

7 – Marcelo Rodrigues de Sousa (Pirata). Tem 25 anos; nasceu no Junco; passou a morar no Saco/Curtume; mobilizador da capoeira; cursou o Ensino Médio Técnico em Agropecuária no Centro estadual de Educação Profissional Rural Firmo José da Cunha, em José de Freitas; mobilizador da capoeira de quilombo; atualmente mora em Brasília.

8 – Maria do Socorro dos Santos (Potira). Tem 26 anos; nasceu no centro da cidade de São João do Piauí; mora atualmente na comunidade Saco/Cortume; cursou o Ensino Médio Técnico em Agropecuária no Centro estadual de Educação Profissional Rural Firmo José da Cunha, em José de Freitas; artesã; atua na capoeira com crianças e adolescentes; faz mobilização da Capoeira de Quilombo em São João do Piauí e São Raimundo Nonato; organiza atividades sobre gênero e raça, entre elas, o Encontro de Identidades Femininas; atualmente é monitora nos programas mais Educação e Mais Cultura.

9 – Thiago Rodrigues de Sousa. Tem 11 anos; mora na comunidade Junco; estuda na Escola Municipal do Junco, cursando o 5º ano.

10 – João Vitor dos Santos. Tem 18 anos; nasceu e mora no Junco; atua no terreiro do seu pai, como percussionista; cursa o 3º ano do Ensino Médio, no Assentamento Lisboa.

11 – José Francisco dos Santos. Tem 44 anos; nasceu e mora na comunidade Junco, mas morou em Brasília durante alguns anos; cursou até a 4ª série do ensino fundamental; pai de terreiro; atua no próprio terreiro de umbanda; trabalhador rural;

12 - Bonifácia Venâcia Pereira (Mãe Face). Tem 67 anos; nasceu na comunidade Junco; morou alguns anos em Floriano; sem escolaridade; mãe de terreiro; trabalhadora rural; parteira; atua no seu próprio terreiro de umbanda.

13 – Emília Rodrigues de Sousa (Elmir). Tem 65 anos; nasceu e se criou no Junco; sem escolaridade; trabalhadora rural; atua na fabricação de cerâmica há 55 anos; participa do Terreiro Espírito Pai Xangô, do José Francisco.

14 – João Nascimento Rodrigues (Nascimento). Vizinho e parente de Dona Honorinda. Inicialmente não foi contactado para ser entrevistado, mas participou da entrevista/conversa na casa da Dona Honorinda, por estar presente no momento.

15 – Francisca Rodrigues de Sousa. Filha de Dona Honorinda; tornou-se participante desta pesquisa pelo mesmo motivo que o João Nascimento Rodrigues.

16 – Honorinda Rodrigues. Tem 70 anos; nasceu no Riacho do Ancelmo de onde foi morar na Comunidade Junco; sem escolaridade; uma das parteiras da região; além dos trabalhos domésticos e na roça, desenvolveu várias outras atividades; hoje, ainda atua em algumas atividades domésticas.

17 - Francisco de Assis Pereira (Chiquim de Neta). Tem 58 anos; nasceu na comunidade Malhada; reside atualmente na cidade de São João do Piauí; sem escolaridade; pratica o batuque há 55 anos no batuque; participa como animador

cultural do Grupo Batuque do Braz; anima festas dentro do Território e na cidade; filho de terreiro, participa dos terreiros de Dona Santina e de Dona Maria Fininha, na comunidade Juazeirinho; animador de reisado; trabalhador rural;

18 - Sebastiana Neta da Conceição (Neta de Chiquim). Tem 48 anos; nasceu na comunidade Malhada; reside atualmente na cidade de São João do Piauí; sem escolaridade; animadora de batuque; juntamente com seu esposo Chiquim anima batuques, reisados e terreiros na região do Riacho e na cidade; trabalhadora rural.

3.1.4 Acessando as informações relevantes

Entendo, a partir da contribuição de Freire (1983), que nos procedimentos de obtenção das informações pelo pesquisador, os interlocutores da pesquisa não podem ser considerados meros objetos, a partir dos quais se extraem informações. Freire (1983) concebe a relação do sujeito-que-pesquisa com o sujeito-que-é-pesquisado um ato educativo:

[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identifica em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1983, P.36).

Por isso, para a obtenção das informações, utilizei a entrevista não estruturada, que, segundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), permite deixar os participantes à vontade, mais livres para expressarem seus pontos de vista. E a observação participante, definida por Lüdke; André (1996) como técnica que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, que observado em seu ambiente habitual de ocorrência, pode ser melhor compreendido (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

As entrevistas tiveram como tema: aspectos históricos da formação do território e da localidade Junco, aspectos econômicos e socioculturais; seus modos de vida e saberes; afrodescendência, racismo e discriminação racial; educações formal e social; influências das educações escolar e social na formação da identidade racial.

O contato com os participantes desta pesquisa não se deu apenas em um espaço, mas em vários, acompanhando alguns percursos dos sujeitos, no desenvolvimento de suas atividades, por isso não há uma regularidade de dias para cada atividade. Seguiram-se as dinâmicas dos sujeitos, dentro do seu cotidiano.

A pesquisa teve duração de três meses (março, abril e maio), compreendendo os momentos de observação nos diferentes ambientes e atividades para o levantamento das informações e a realização das entrevistas individuais e em grupo.

Como já havia um conhecimento prévio com o campo de pesquisa e com alguns dos sujeitos, houve facilidade para o acesso aos locais e para a interação com esses sujeitos, o que facilitou a pesquisa em todas as suas etapas. Junto com os sujeitos, selecionaram-se o que era mais interessante registrar. Hora por outra, ouvia-se: “Professora, isso vai sair na pesquisa? Era bom se saísse”.

Para maior contato com as pessoas já identificadas colaborarem e com outras que depois fui identificando, como também para melhor compreensão das dinâmicas de vida dos sujeitos, foi necessário permanecer dia e noite na localidade Junco, principal sede desta pesquisa. Isso foi importante porque pude participar de atividades que só acontecem habitualmente à noite, como as rezas, cultos, sessão de nos terreiros de Umbanda e as interações entre as “vizinhanças”, nos “terreiros” ou calçadas.

Respeitando a orientação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), o convite foi feito aos participantes pessoalmente, com entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as devidas explicações sobre os interesses desta pesquisa, algumas nos seus locais de trabalho ou em outras atividades, e outras em suas residências. Aceitado o convite e assinado o TCLE (ANEXO 1), iniciei a pesquisa. Importante observar que houve aceitação por parte de todos, de forma bastante solícita como que um desejo de contribuir para a visibilidades das suas histórias e modos de vida.

A interação com os participantes desta pesquisa foi organizada de acordo com as atividades e os ambientes observados. Deu-se durante três meses, durante os quais eu fui me movimentando de acordo com os deslocamentos das pessoas nas suas dinâmicas da vida cotidiana.

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalhos, na residência ou em atividades, onde se observou que melhor se adequou à disponibilidade dos participantes. As observações aconteceram em locais diferentes: Ponto de Cultura, onde fica sediado o Grupo Capoeira de Quilombo, no Saco/Curtume; em algumas atividades promovidas pelos participantes da pesquisa ou outras das quais participaram. Após transcrever as falas, retornei aos participantes para que conferissem as informações e autorizassem o uso no trabalho.

Dada a característica desta pesquisa, o acesso às informações não foi linear, mas simultâneo e dinâmico, não havendo um dia específico para cada evento. No contato com as pessoas ou grupos, eu fui identificando os locais e atividades para as observações e entrevistas, como também outras pessoas foram naturalmente se tornando participante, dadas as relações das pessoas nas comunidades.

Na escola, por ter uma rotina mais definida, as visitas e as entrevistas puderam ser mais regulares, mediante um planejamento prévio. Na primeira visita, foi apenas com o objetivo de combinar com as pessoas sobre o desenvolvimento da pesquisa. Nas outras visitas, fiz as observações, os agendamentos e entrevistas. Importante registrar um fato interessante ocorrido, propiciado pela dinâmica da observação participante. A intenção era entrevistar apenas um professor e uma professora, porém, ao interagir com as crianças, surgiu naturalmente a ideia da entrevista a partir de um desenho, feito por elas, em uma das visitas em que um professor me convidou para interagir com essas em sua alua. Isso prova a flexibilidade permitida pela pesquisa qualitativa (MINAYO, 2006).

As outras pessoas que não faziam parte da escola foram entrevistadas em suas casas ou em locais onde participavam de atividades, mediante uma conversa mais informal, mas com um propósito (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além das falas registradas no momentos específico durante as entrevistas individuais e conversas em grupo, foram selecionadas outras, registradas nas atividades educativas, culturais, sócio reivindicatórias e políticas das quais alguns

dos colaboradores participaram. O termo Políticas aqui está empregado no sentido de organização da comunidade.

A participação nesses espaços e eventos foi sempre em comum acordo com a escola e com a comunidade sobre a pesquisa e as contribuições de sua colaboração com antecedência, que foram informadas por mim, através de um contato, pessoalmente.

Para o registro das informações foram utilizei câmeras fotográficas, de vídeo, gravador de áudio, protocolo de observação e diário de campo para evitar a perda ou a parcialidade das informações, como também para manter a fidelidade das mesmas. O “protocolo de observação participante” sugerido por (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 203) orientou melhor a sistematização das observações.

As entrevistas, conversas e outras falas conseguidas a partir de outras atividades foram, após gravação, transcritas fielmente para, em seguida, serem submetidas ao devido tratamento das informações contidas.

3.1.5 Organização, análise e interpretação das informações

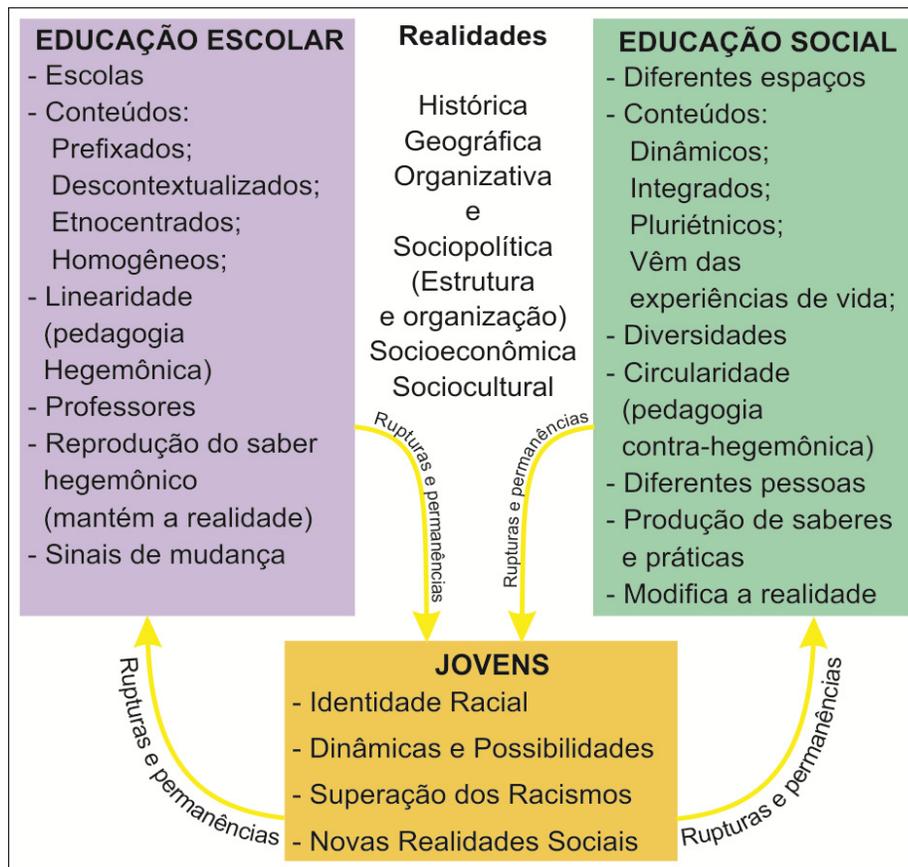
Durante a pesquisa, fui fazendo apenas uma análise informal das informações, carecendo depois de uma análise mais formal (MOREIRA; CALEFFE, 1994). Após a pesquisa de campo refiz analiticamente um percurso, reunindo e revendo as informações no seu conjunto.

A partir das anotações das observações registradas no diário de campo, no protocolo de observações como também das falas transcritas, foram identificadas as categorias. Como foram identificadas muitas categorias, achei necessário o agrupamento das que se relacionavam, definindo a partir daí as linhas gerais para análise e a interpretação das informações. Como o objetivo geral era compreender as contribuições dos conteúdos da educação escolar e dos saberes cotidianos na construção da identidade racial dos jovens, identifiquei as duas categorias macro: educação escolar e educação social e organizei o quadro-síntese com os elementos que as caracterizam.

O quadro mostra sinteticamente as inter-relações percebidas entre essas categorias de saberes e as realidades em que se desenvolvem. Isso facilitou a análise desses elementos e orientou a construção dos resultados da pesquisa.

Para melhor visualização do conteúdo desta abordagem, sintetizou-se da seguinte forma:

Quadro 04 – Quadro-síntese das educações: caracterização, realidades, inter-relações e contribuições na formação da identidade racial



A leitura geral do quadro aponta que a identidade racial dos jovens dos quilombos se forma a partir das contribuições das educações social e escolar, as quais acontecem em espaços diferentes (escolas/outros espaços), possuem conteúdos, metodologia, dinâmicas, mediadores (professores/pessoas da comunidade), finalidade e consequências diferentes. Aponta também que no processo de construção da identidade racial, os jovens passam por experiências de racismo, e de enfrentamento desse racismo, através de um processo de formação dentro das dinâmicas da própria luta contra o racismo e pela cidadania. No final do quadro, há a síntese dos resultados da pesquisa, apontando que as educações ocorridas no seio das lutas contra o racismo e pela cidadania, vivenciadas dentro

das dinâmicas de superação dos racismos e protagonizadas pelos próprios jovens, vêm provocando rupturas nas relações sociais, fazendo surgirem novas realidades sociais. O quadro indica que nesses processos de educação há as rupturas e as permanências. Os jovens, a partir da formação dentro dos espaços sociais e das lutas em que estão envolvidos, constroem sua identidade racial, fortalecendo-se para o enfrentamento dos racismos, que ainda permanecem. Dentro dessas dinâmicas, têm construído experiências educativas, que estão se tornando em contribuições de propostas teórico-metodológicas (pedagogias contra hegemônicas), importantes para as transformações nas relações sociais na comunidade e na educação escolar. A atuação desses jovens está contribuindo para escolas repensarem seu projeto educativo, tornando-se mais abertas à diversidade e mais preparadas para lidar com as questões raciais e de gênero.

3.2 Realidades: Histórica, Geográfica, Socioeconômica, Sociocultural e sociopolítica

O território Riacho dos Negros por ser uma região formada por afrodescendentes, que vivenciaram diferenciadas experiências e têm uma vida marcada por deslocamentos, passagens de lugar a lugar, desde a sua chegada aqui no Piauí para trabalhar nas fazendas de gado, acumula um conjunto de saberes e práticas. Tais experiências fazem do Riacho uma região rica em saberes tradicionais camponeses, construídos a partir das necessidades de existência, da criação coletiva, das dinâmicas de vida do povo. Através desta pesquisa, foi possível acessar alguns fragmentos desse conjunto, o que se chamou aqui de realidades, categorizando-as em realidades: histórica, geográfica, sociocultural, socioeconômica e sociopolítica (estrutura e organização). O objetivo da apresentação dessas realidades é situar o contexto em que se dão as educação.

a) Histórica

Esta pesquisa apontou que o Território Quilombola Riacho dos Negros foi uma área que abrigou a fazenda Riacho, dada a Ancelmo, que, casado com Justa, iniciou a povoação da região. Tem uma história tecida de muitos fatos importantes, uns trágicos, como a escravidão, os processos de segregação, a longa trajetória de

invisibilização; outros alegres, como as reinvenções das formas de se divertir, de comemorar, de colher os frutos do trabalho. Nesta pesquisa, destacaram-se três momentos mais marcantes na história do Território quilombola: o motivo pelo qual se formou a população, que foi uma atitude de segregação, da qual se originou o estigma da inferioridade racial; o processo de expropriação das terras, que fez dos herdeiros de Ancelmo um povo itinerante, agregado, sem terra; e o outro, foi o processo de reconquista das terras a partir de 1997.

Nas conversas com as pessoas de todas as idades são lembrados fragmentos dessa história, a partir da qual foi se criando “o negro do Riacho”, forma depreciativa de se referir, principalmente na cidade, aos afrodescendentes, foram considerados pelos eurodescendentes dominantes incapazes de conviver com a civilização, com “os brancos da praça”.

Para Antônio Bispo dos Santos, membro da CECOQ, representante do Piauí na CONAQ e principal articulador das discussões quilombolas em São João do Piauí, a postura do pai de Ancelmo, seguindo a lógica da ideologia do branqueamento, tencionava “embranquecer” seu filho, criando-o afastado dos seus ancestrais “negros”, para crescer “branco”, mas com tal atitude, “em vez de resolver o problema, reforçou o escândalo. Ele enviou o filho para embranquecer e o filho fez foi empretecer mais ainda” (ANTÔNIO BISPO em entrevista para esta pesquisa).

Essa marca do racismo, originado dessa segregação, é impactante ainda hoje nos descendentes de Ancelmo e aparece em muitos relatos, como esse:

Raimunda: O senhor já ouviu falar em história de racismo?

Chiquim de Neta: Eu ainda hoje sou humilhado por esse tipo de coisa. Onde eu trabalho... eu num sou uma pessoa que levo nada a mal. Lá onde eu trabalho sou tratado é como urubuzim preto, é. “Ei neguim, urubuzim preto!” Ai muita gente que diz assim: “Rapaz, bote esse rapaz na justiça.” Não, ai é... deixa pra lá, não vou mexer com isso aí não. (CHIQUIM DE NETA, MESTRE DO BATUQUE DO BRAZ)

Além do fato de segregar e subjugar os descendentes de Ancelmo, parte das famílias eurodescendentes dominantes, habitantes da cidade,

Foram se apropriando, se apropriando e foram imprensando os negros, recampeando os negros da região do Riacho e foram tirando eles do vale do rio, de tal forma que hoje boa parte dos negros não têm acesso ao rio conforme tinham antigamente (ANTONIO BISPO).

De forma que muitos deles ficaram sem as terras, morando de agregados ou tiveram uns que se retiraram para os centros urbanos ou tiveram que ir em busca de ocupações para a reconquista de suas terras, como aparece na fala do jovem

Pavão: Meu nome é Adão. Nasci na comunidade Junco e aonde morei nove anos na comunidade Junco e mudei para a comunidade Saco/Curtume. A mudança da comunidade Junco para a Curtume foi em busca de um pedaço de terra né, que na comunidade que a gente morava a gente não tinha a terra pra gente trabalhar, a gente trabalhava na terra dos outros.

Raimunda: E de quem eram essas terras lá?

Pavão: As terra lá era do... dizem o pessoal dizem que era dum Padre. A comunidade Junco é dividida em Junco e Lagoa de São João. Aí disse que a terra era do Padre, mas, como a gente não tinha terra para trabalhar aí no tempo foi invadido, a comunidade que a gente mora hoje. Aí meu pai entrou também na invasão junto com os outros colegas deles (PAVAO, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO).

Na fala do jovem, observa-se que, mesmo não tendo a posse das terras, parte dos moradores permaneceu nelas, mostrando que a consciência do pertencimento à herança de Ancelmo significava mais do que um documento oficial, característica que muito aproxima os quilombolas dos seus ancestrais pelo Brasil afora. Essa visão é reforçada na fala de Antonio Bispo, quando lembrou que

Eles nunca perderam a relação com essa terra. Nós temos como exemplo os próprios negros reagindo para retomar, recuperar seus territórios. E aí um desses exemplos é o Saco/Curtume. O Saco/Curtume é a extensão do quilombo Riacho dos Negros, embora hoje tenha uma especificação diferente, mas o que é que é o Saco? É os negros que perderam as terras do outro lado do rio, subiram e retomaram a terra através de uma ocupação. Mas quando você chega no Curtume, por exemplo, você vai encontrar todo mundo ou é do Junco, ou é do Riacho ou é da Malhada (ANTONIO BISPO).

Nem perderam a relação com as terras, nem cortaram seus vínculos históricos com as tradições dos seus ancestrais. Mas o estigma impregnado pela postura racista dos que lhes quiseram impor a dominação e lhes subtrair a condição de gente, deixou suas marcas, que contribuíram e continuam contribuindo para a criação de barreiras que os impedem de acessar os direitos, inclusive o de viver em suas próprias terras.

Uma moradora do Junco, a mãe de terreiro, Bonifácia, também se queixa da mesma situação e se sente prejudicada por não poder usar as terras para participar

dos programas de financiamento ou outros benefícios, devido não ter documento da terra onde mora há mais de 40 anos:

Raimunda: Onde a senhora nasceu?

Bonifácia: Eu nasci foi ali embaixo. Junco é ali em baixo. Da casa de Elmir pra baixo é Junco. Se eles concordassem eles chamavam Junco Novo e Junco Velho.

Raimunda: E aqui?

Bonifácia: Aqui é Lagoa de São João.

Raimunda: Por que esse nome?

Bonifácia: Porque aqui é o terreno de São João. É o terreno de São João e a lagoa tá ali. O nome era Lagoa da Preta. Ai nós tiremo e botemo Lagoa de São João. Essa terra é da Igreja. Aí é onde eu digo que eu sou toda assim privada porque se essa terra tivesse documento, eu fazia assim um cadastro dela pra fazer uma roça. Morar aqui é assim...é cuma... é cuma assim, nem é como o povo dos Sem Terra, num é.. O Padre Solon disse que era pra eu ir lá buscar o documento, mas... eu não fui buscar. Mas tou vendo qualquer hora ir buscar.

A dona Bonifácia expressou a situação em que vivem outras famílias nos quilombos de São João do Piauí. Viviam em suas terras herdadas dos seus ancestrais, mas não possuem a documentação exigida pelo Estado para o acesso a algumas políticas públicas. Percebe-se que as formas violentas de usurpação das terras provocam uma crise de identidade das pessoas, bem manifesta, quando ela afirma que a localidade mudou de nome: de “Lagoa Preta” para “Lagoa de São João”, fato que denuncia também as marcas vivas do processo de colonização do qual a Igreja fez parte. Aconteceu uma desterritorialização do lugar, mesmo as pessoas continuando nele, já que o nome bem significativo foi mudado para o nome do santo, que é o padroeira da sede da cidade de São João do Piauí, onde eram pensadas a administração das fazendas coloniais, no período da escravidão.

Essa realidade histórica provocou a crise permanente de identidade dos afrodescendentes do Riacho. Sendo classificados e tratados como um povo de cultura inferior, criaram-se os estereótipos negativos, fazendo que suas culturas, seus saberes e práticas ficassem invisibilizados, ou, se vistos, considerados como pessoas exóticas, como aparece na conversa na casa de dona Honorinda. Ela, a filha e um vizinho e esta pesquisadora tematizavam sobre as questões raciais, quando mãe e filha falaram da diferença de tratamento com o povo da “Região de Baixo”, antes de iniciar o processo de regularização das terras e hoje depois das

discussões no território e no Município de São João do Piauí. Segundo elas, ao apontar na cidade, ou seja, a sede do Município de São João do Piauí, ouviam

Honorinda: Olha os negros lá de baixo! Olha os negros do Riacho! Olha os negros lá de baixo! Logo quando a gente apontava na ponta da rua. Olha os negros do Riacho!

Francisca: Olha, lá vem os negros da Malhada! Lá vem os negros do Estreito.

Agora, eles apontam a existência de outros olhares, agora de mais respeito e reconhecimento como pessoas que pertencem a um grupo social e tem uma terra, um lugar, uma identidade territorial e racial.

Nascimento (vizinho): Acabaram mais isso.

Francisca: É, agora acabou mais isso. Agora fala assim: “Você é do Riacho, é?” “Sou!”; Não chamam mais assim: “Você é um nego do Riacho, é?” Não, eles não falam mais isso. Eles chamam assim hoje: “Você é do Riacho?” Você é do Estreito? Você é do Junco?

É notório a repulsa dos descendentes de Ancelmo ao termo “negros do Riacho”. Tanto é que em nenhum momento eu ouvi das pessoas nas comunidades se referirem ao Riacho como “Riacho dos Negros”, mas como “Riacho do Ancelmo”. Exemplo disso é a fala de dona Emidia: “O Riacho do Ancelmo num tá dentro desse problema aí... do..dos quilombolas?” O que aparece nas falas são as tentativas de mudanças, que os afrodescendentes, refletindo sobre as condições sócio-históricas de dominação, buscaram saídas através da organização quilombola, cujo debate já se fazia nacionalmente e no Estado do Piauí, tendendo para uma discussão específica da situação agrária das comunidades afrodescendentes. Como expôs Antônio Bispo, na organização sindical, da qual participavam essas comunidades, não discutiam a questão histórica de expropriação das terras quilombolas e por isso, não discutiam a regularização dessas terras, já permitida por lei.

Iniciou-se para os descendentes de Ancelmo a luta pela reconquista das terras, que não significava apenas do espaço físico, mas do território, que é o conjunto dos elementos naturais e culturais; significava a religação dos laços de pertencimento ao legado material de Ancelmo, que significava também recomposição do legado imaterial, construído pelos ancestrais e fragmentados pela imposição dos colonizadores. Nos quilombos do Riacho, fazia-se o mesmo debate

nacional pelo Movimento Quilombola sobre a ressignificação dos quilombos. O debate, que era feito dentro da organização sindical por alguns militantes de movimentos negros, que atuavam nas duas frentes, ganhou especificidade, como afirma o entrevistado desta pesquisa

Então. Saindo da Federação para fazer essa articulação, precisava encontrar elementos que influenciassem na mobilização. No movimento sindical a gente mobilizava através das políticas públicas, através das bandeiras de luta, das bandeiras econômicas como a Reforma Agrária, política agrícola, enfim. Então, você tinha sempre uma bandeira ligada dessa forma a institucionalidade, a uma política econômica. No movimento quilombola não são as mesmas bandeiras. Então eu falei “E agora? O que mobilizaria? A regularização dos territórios?”

Podia ser, mas também podia não ser. E aquele povo que já tivesse as suas terras já regularizadas, no que se mobilizaria? Política pública? O País naquele tempo não tinha nenhuma política já voltada pra quilombola, como ainda na verdade ainda não tem, tem algumas ações de governo, mas não tem uma política. Naquele tempo nem ação tinha. Então como você ia mobilizar pelas políticas públicas, se não tinha uma ação voltada para esse povo? (ANTONIO BISPO).

O que Antonio Bispo expõe representa o momento de fortalecimento da luta quilombola para a mobilização das comunidades para a recuperação de suas terras. A partir do encontro dele com os outros quilombolas do Riacho, foram descobrindo a metodologia mais adequada para a mobilização e integração dos quilombolas nas lutas em torno da questão fundiária. Entende que os métodos utilizados nas categorias de luta de classe não dariam conta dessa tarefa, devido as características particulares das comunidades quilombolas.

Os quilombolas do Riacho vivenciam a expectativa da regularização das suas terras, ao mesmo tempo continuam suas lutas, entendendo que o processo é lento, como sempre foram lentas todas as outras políticas públicas para as populações afrodescendentes. Dona Emília, uma moradora do Junco, falou dessa expectativa numa conversa em sua casa:

O Ancelmo acho que foi o primeiro dono aqui dessa região aí toda. Morreu, mas deixou terra pra todo mundo... O Riacho do Ancelmo num tá dentro desse problema aí... do..dos quilombolas? Pois é. Foi primeiro saber se Ancelmo foi do Riacho, foi por o Mocambo. Esse homem deixou terra aí por tudo quanto é lugar. E por falar nisso, cadê esse movimento aí? Será que já deu... ?

O que dona Emídia queria saber era se já havia dado certo a regularização das terras, mostrando que os herdeiros de Ancelmo alimentam grande expectativa de retomar as suas terras. O que ela pode não ter noção total é de como o processo é burocrático e lento e que as razões para isso são relações históricas de dominação, que impedem o acesso dos afrodescendentes, não só a terras, mas a outros direitos.

b) Geográfica

Do ponto de vista geográfico, o Território Quilombola Riacho dos Negros tem uma localização privilegiada por ser cortado pelo Rio Piauí. Além disso, existem muitos baixões, riachos e até olho d'água. Por outro lado, há uma dificuldade de acesso, devido ao fato de, nos períodos chuvosos, o rio aumentar o volume de água, os riachos transbordarem, danificando as passagens e as estradas.

Junco foi uma das primeiras comunidades para onde foram se espalhando os herdeiros de Ancelmo, por ser bem mais próxima do Rio Piauí; mais acessível à cidade e às outras localidades; devido a união por casamentos, segundo os moradores; e a busca por terra onde já havia parentes morando, como aparece na fala da Dona Emídia:

Raimunda: Quem foi que pegou essas terras aqui depois?

Emídia: Os fazendeiros, quem teve a condição no tempo de comprar. Meu pai morava lá pra dentro, lá pras terras do Riacho. Depois papai casou... não, o pai de papai comprou essas partes. E nós plantava tudo o bolo. Todo mundo trabalhava nessas terras. Foi criado todo mundo o bolo nessas terras. Depois que Domingos faltou, cada um foi tirando seu pedacinho. Todo mundo usa a terra, tira suas madeirinha pra fazer suas cercas.

Para o acesso ao território, dependendo da localidade para onde se deseja chegar, partindo da cidade de São João do Piauí, existem diferentes possibilidades. Para chegar ao Junco e ao Riacho, pode-se utilizar a estrada que sai da cidade, passando pela comunidade Curtume ou seguir pela estrada (PI-141) e utilizar a estrada, à direita, que passa pela Localidade Estreito. Por essas duas vias de acesso, é possível se deslocar dentro do Território pra as demais localidades.

O acesso ao Território Quilombola Riacho dos Negros pelo Junco, uma das localidades que compõem a Comunidade Quilombola Riacho dos Negros; e o outro, via localidade Estreito, que é outra localidade, denuncia a situação precária de

deslocamento dessas populações. Por essas estradas, pode-se ter acesso a todo o Território.

c) Organizativa e sociopolítica (estrutura e organização)

Por meio desta pesquisa, observei que o racismo, manifestado pela segregação explícita imposta pelos eurodescendentes dominantes aos afrodescendentes do Riacho, foi além da separação física e social entre os dois grupos. Observei que essa segregação associou-se ao racismo institucional, quando o grupo social dominante desconsiderou os afrodescendentes do Riacho como pessoas de direito. Isso trouxe e continua a trazer sérios prejuízos para esses, uma vez que comprometida a mobilidade física, a mobilidade social, o acesso às demais políticas públicas também fica comprometido. Esse racismo institucional se caracteriza quando o Estado, através de suas instituições, ignora os direitos dos afrodescendentes, o que historicamente vem ocorrendo.

As provas concretas desse racismo institucional ficam bastante visíveis na estrutura das localidades, iniciando pelo acesso, em que se constata que todas as estradas são precárias, tendo poucas mudanças desde o início da povoação da região. Dificultar a mobilidade física significa impor uma limitação do direito de ir e vir, de socialização, de acesso aos bens comuns do Município. As falas dos participantes com quem dialogamos apontam três aspectos da infra-estrutura a Região de Baixo, sendo a realidade de todas as comunidades do território: a situação precária das estradas; atendimento precário à saúde; e atendimento à educação. Além disso, foi visível também a falta de acesso à água potável. Mesmo a região tendo um dos solos mais ricos em água e havendo poços, não há a canalização dessa água para as casas

Quanto às estradas, a população diz ter aumentado as dificuldades de vida, inclusive para o contato com a cidade, para a feira, para vender e comprar produtos básicos para a sua sobrevivência. Dona Emília, ao detalhar todo o processo de produção dos objetos de cerâmica, expôs o último detalhe, que foi a comercialização. Como esse processo requer deslocamento, ela revelou que antes eram transportados os objetos em jumentos. Hoje, transportam-se em carro, mas enfrenta muitos obstáculos, como relata, que segundo ela, dificulta o traslado da produção de cerâmica:

Raimunda: E hoje como leva?

Emília: Muié, hoje a gente leva no carro.

Raimunda: E num quebra não?

Emília: Muié, é um rebuliço do diacho, porque as estradas não tão prestando. Aí para levar pequeno assim a gente tem que inventar. Bota dois dentro de um saco de linhagem, aí forra ele com papelão, aí vão botando um por cima do outro, aí amarra bem amarradinho e vai. Aí quando o carro dá aqueles pulos, a gente segura pra não quebrar. Oh, mulher a estrada daqui tá ruim demais, essa estrada que nós caminha aqui tá ruim demais. Quando chove, a metade dos donos de carro não vão pra rua.

Um dos jovens participantes expõe a situação das estradas, que implica em empecilho para o acesso à educação.

Raimunda: Eu estive aqui uns dias e vi que vocês perderam muita aula. O que aconteceu?

Joao Vitor: A gente perdeu um mês de aula, porque não tinha carro, a estrada não tava muito boa.

Raimunda: E como fica os conteúdos?

Joao Vitor: A gente se reúne pra ver como fica, a gente quer que eles botam o assunto pra nós, aí eles passam trabalho. E se a gente precisar dessas explicações mais tarde, como fica?

Raimunda: A falta de transporte foi só esse ano ou outras vezes já aconteceu?

Joao Vitor: Sempre passou, sempre passou um tempo. Ano passado passava quinze dias. No primeiro semestre passou muitos dias sem transporte.

Em relação ao acesso à saúde, o seu José Francisco falou da ausência das políticas públicas de saúde na comunidade Junco. Falando da estrutura, elege o atendimento à saúde como prioridade:

Primeiro do que tudo Saúde, a gente não tem posto de saúde, não tem estrada, não tem água encanada, tem que pegar lá na cabeça. A gente não tem vaso sanitário, inclusive se o atual prefeito não cuidar, eu vou fazer na minha casa que Deus vai me dar força e coragem pra fazer, já era pra mim ter feito e não fiz ainda ... Acho que esses são os problemas básicos que o poder público poderia fazer que tem vários caminhos para fazer, mas infelizmente não faz (ZÉ FRANCISCO, PAI DE TERREIRO)

Quando se fala em organização das comunidades rurais, é comum se ouvir que não existe uma organização política. No entanto é preciso repensar melhor essa

questão. De que organização política se fala? A partir de que referencial? Observei que o Território Quilombola Riacho dos Negros, desde a origem, teve sua organização política. Tanto é que, mesmo passando por todo esse processo de dominação, expropriação de suas terras, conseguiu manter as suas tradições, os seus modos de vida e o seu vínculo com as terras, embora muitas houvesse famílias morando como agregadas. Ficou visível nesta pesquisa, como um dos aspectos marcantes, a organização das famílias de acordo com as atividades produtivas, com as atividades socioculturais, criando um laço forte de cumplicidade e de solidariedade entre as comunidades.

Agora, em se tratando de organização institucionalizada, como associações e participação partidária, que é uma lógica da sociedade de classe, da representatividade democrática, não é tradição dessas comunidades, visto que a sua cultura se baseia na relação a partir da oralidade, das relações de parentesco, a partir das quais são feitos os acordos. O fato, por exemplo, de terem ficado sem suas terras, pode ter sido devido não terem a cultura da documentação oficial, por não terem também uma cultura letrada.

Percebi que o acesso às políticas públicas se faz dentro da lógica da cultura letrada e da organização institucionalizada, tendo os afrodescendentes do Riacho que se submeterem à disputa pela regularização das terras, que na sua concepção tradicional, o fato de morar nas terras, já era o suficiente para essas lhes pertencerem. Isso se revela na fala a seguir:

Raimunda: Bispo, essas terras de Anselmo, após ele morrer, como os brancos dominavam a linguagem da escrita e os cartórios, como você mesmo disse anteriormente, como ficou a documentação? Há registros dessas terras?

Antonio Bispo: Bom, eu tou te falando muito das informações que nós acessamos pelo pessoal na cidade, eu não fui procurar documentos, até porque isso não é do nosso interesse. O que interessa pra nós mesmo é a questão da oralidade desse povo, porque essa é a história dele. O que está escrito como não foi escrito por ele, pra nós também, pra nós enquanto movimento não é tão interessante. Mas a partir do momento que o INCRA resolveu fazer o Relatório Técnico de Identificação e demarcação do território, há uma informação, eu também ainda não fui ver, mas há a informação de que Anselmo teria deixado um testamento. Como ele tinha o domínio da linguagem escrita, ele deixou um testamento escrito antes da Lei Áurea, deixando essas terras para os descendentes dele. Esse documento é de estar guardado na justiça pra ajudar na titulação dessas terras. Então Anselmo na verdade ele deixou um testamento, ele não deixou os registros, mas ele deixou um documento que comprova o sentimento e o poder que ele tinha dessas terras.

A partir de 1996-97, interagindo dentro da organização sindical, lideranças quilombolas foram percebendo a lógica impositiva do Estado de Direito, obrigando a regularização de terras via documento oficial. Logo, além de alguns afrodescendentes já estarem participando do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETAG), começaram a participar de associações, como é o caso da Associação de Moradores do Junco, a Associação dos moradores do Saco/Curtume. Depois de 1999, com a participação no Movimento Quilombola, a partir do qual foram se criando outros movimentos, como o Movimento Capoeira de Quilombo; e outras formas de participação em associações mais específicas dentro do Movimento Quilombola, como a criação da Cooperativa Mista de Empreendedorismo e Serviço da Capoeira de Quilombo (COOMESCQ), os afrodescendentes dos quilombos de São João do Piauí foram aprimorando sua organização institucional.

Um exemplo dessa preocupação atual de uma organização institucionalizada é o caso da iniciativa do Pai de Terreiro, seu José Francisco, que estava organizando, no período em que se estava realizando esta pesquisa de campo, o I ENCONTRO DE TERREIROS, já preocupado com a sobrevivência dos terreiros, com acesso às políticas de atenção às culturas de matriz Africana. As informações acessadas apontam que os afrodescendentes do Riacho mantiveram e reinventaram uma forma de organização, a partir da sua chegada no Riacho, como se confirma no trecho abaixo:

Então foi essa informação inicial que nós tivemos, que esses negros então ainda no período da escravidão, antes Lei Áurea, ainda no período da escravização, teriam se organizado nesse território. A comunidade cresceu, tanto é que hoje é muito fácil você encontrar com qualquer pessoa da região e dizer assim: 'Eu faço parte da "progena" do Anselmo'.

O nosso contato foi por esse lado, e aí nós avaliamos que era bom fazer um debate com esse pessoal para saber até onde estavam interessados em discutir a trajetória histórica deles, discutir a cultura, discutir os modos de vida. E como o território, as terras de Anselmo já estavam sendo muito atacados por pessoas brancas, eles resolveram... Na verdade, eles já estavam lutando para manter essas terras. Já havia uma preocupação muito grande do povo do Riacho com um pessoal de Pedro Laurentino, que tavam andando na direção deles, como pessoal da cidade que iam tirar madeira no território. Já estavam procurando um meio de resolver o problema. Então nós aproveitamos para apresentar pra eles o que a sabia sobre a legislação e eles apresentarem pra nós o que eles sabiam sobre a história deles e assim veio a agora ressignificação do Quilombo Riacho do Anselmo (ANTONIO BISPO).

O fato é que os afrodescendentes do Território Quilombola Riacho dos Negros sempre tiveram a sua forma própria de organização sócio-política, orientada pelos seus modos de vida. E agora, desde o início da luta pela regularização das suas terras, vêm ampliando essa organização, buscando também a organização institucionalizada para acessar as políticas públicas.

Gohn (2011, p.335) traz alguns pontos para a compreensão dessa questão importante. Primeiro é que os movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”. Nascidos da necessidade de criar outras alternativas de vida e de relações sociais que atendam às necessidades dos grupos, os movimentos sociais, nos seus interstícios, vão criando estratégias para conseguirem seus resultados. Esse já é o segundo ponto. Tais estratégias se transformam em ricas metodologias, que vão se reeditando de acordo com as necessidades surgidas. Segundo Gohn (2011, p.335), “Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais”. O Movimento Negro no Brasil, nas suas diversidades, criou pela atuação em diferentes frentes, um conjunto de metodologias para buscar os seus objetivos.

No depoimento do Antônio Bispo “nós avaliamos que era bom fazer um debate com esse pessoal para saber até onde estavam interessados em discutir a trajetória histórica deles, discutir a cultura, discutir os modos de vida” expressa bem como esse processo de organização sociopolítico vai se desenhando. Os grupos vão experimentando estratégias de ação e construindo caminhos, experiências para fortalecerem a organização e continuarem no cenário das lutas pelos direitos sociais.

Da mesma forma, os quilombos de São João do Piauí, a partir das suas necessidades e por se entenderem cidadãos de direitos, vêm desenvolvendo essas ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural, buscando ressignificar e salvaguardar seus modos de vida, preservar as suas culturas e fortalecendo suas organizações para fazer valer os seus direitos garantidos em lei. Um dos grupos que merece destaque na organização dos quilombos em São João do Piauí é o “Grupo Capoeira de Quilombo”, cuja dinâmica envolve a organização dos jovens na construção de estratégias para a superação do racismo, para o fortalecimento da identidade racial e para o acesso às políticas públicas.

c) Socioeconômica

Ficou visível que a biodiversidade da região possibilitou o desenvolvimento de várias atividades produtivas, tanto na agricultura, como na coleta de alimentos e criação de animais. As histórias contadas pelos entrevistados nesta pesquisa e as informações acessadas diretamente no Território, dão conta de que sempre teve uma variedade de atividades econômicas, surgidas a partir das necessidades de sobrevivência dos grupos familiares e propiciadas pelas riquezas naturais.

A policultura, apontada por Moura (1988), como uma das características dos antigos quilombos, é o modo de produtividade das comunidades do Riacho. As narrativas da história oficial deixam a impressão de que no Piauí, por se ter como base a pecuária extensiva, não teve uma produção variada. Lima (2005) afirma que houve atividades variadas sim, não sendo a agricultura apenas de subsistência, mas que durante a administração do Império, serviu para abastecer o mercado do Piauí. O território Riacho dos Negros é um exemplo de população policultora.

Assim como outros quilombos no Brasil, o Riacho teve e tem atividades produtivas variadas, como o cultivo de milho, feijão, abóboras e outros “legumes”, como se chamam por lá. Sempre usaram o Rio para cultivar suas vazantes. A caça, a pesca e o extrativismo vegetal, hoje, pelas condições ambientais diminuiram bastante, mas já foram a base da alimentação das famílias do Riacho e da cidade. No trecho de uma conversa na casa de dona Honorinda, ela deixa ricas informações sobre a variedade dessa produção e as aprendizagens do cotidiano, na busca pela alimentação da família. A indagação feita a Dona Honorinda sobre seu local de origem, deu margem para uma longa conversa, em que as pessoas presentes deram conta de algumas atividades produtivas de outrora e de hoje:

Honorinda: No Riacho do Anselmo. Nasci em 43, lá no Riacho do Anselmo.

Raimunda: Aí depois a senhora veio morar aqui?

Honorinda: Foi, eu vim morar aqui. Cheguei aqui em 53. Ai me casei, tive onze filho. Meu marido adoeceu, ficou aleijado numa perna, num braço e eu trabalhando pra criar esse povo todo. Eu pescava, eu fazia barro, eu botava no forno, tirava “oropa”, pescava, ia lá pra Lagoa do Buqueirãozim, de lá eu levava meu anzol já no jeito de pescar, matar peixe e eu chegava, eu comia e ainda dava pras amigas ainda.

Francisca (neta de dona Honorinda): E ainda plantava tarefa de velame para vender.

Mesmo tendo sido fazenda e a área ter tido como base da economia a pecuária extensiva, o criatório de gado é pequeno, havendo pequenos rebanhos de ovinos, caprinos e bovinos, como também de pequenos animais como porcos e galinhas, que servem para alimentação das famílias.

E depois, dona Honorinda continua a elencar mais atividades produtivas e serviços prestados por ela e demais pessoas em outros lugares para garantir a sobrevivência da família, retirando da natureza aquilo de que necessitavam:

Honorinda: E botava um boneu véi na cabeça e tacava no meio do mundo. Empreitava capim pra prantar, empreitava era velame, era aquele mançamber, aquela malvona alta, que só Nascimento aí sabe. Eu leva um enxadeca, com a enxada.

Raimunda: Cortava essas coisas

Honorinda: Cortava tudo e ajuntava tudo pra tocar fogo, pra medir as tarefadas, pra poder entregar pro dono.

Raimunda: E era no facão.

Dona Honorinda: Era na chibanca, era no oi da enxada, era num picareto véi, era assim.

Raimunda: A senhora cortou de machado também?

Dona Honorinda: Demais. Eu cortava e fazia carvão bem aqui pra vender lá na rua.

Raimunda: Meu Deus! Ainda fazia carvão?

Francisca (neta de dona Honorinda): Fazia carvão.

Dona Honorinda: E fazia e botava numa cargona no jacá, um saco dum lado, outro doutro e ia vender lá em São João.

Francisca (neta de dona Honorinda): E ainda ia vender lá em São João, num jumento, num jumentinho.

Pela descrição das atividades acima ficou evidente que as atividades econômicas são variadas e as mulheres sempre tiveram atuação em atividades chamadas lá de “serviço pesado”, citado costumeiramente desenvolvido por homem. Aparece também informações sobre a comercialização de produtos na cidade e a prestação de serviços a fazendeiros “Cortava tudo e ajuntava tudo pra tocar fogo, pra medir as tarefadas, pra poder entregar pro dono”. O dono era o proprietário da fazenda, que precisava de capim e outras ervas para a alimentação dos rebanhos. Quanto a comercialização de produtos, essa população abasteceu a cidade de

muitos produtos, como ela cita nessa fala, o carvão. Antes de se ter fogão a gás, a população da cidade cozinhava à lenha, que era abastecida parte dela, pelo povo trabalhador do Riacho do Ancelmo. Uma das maiores tradições preservadas no território Riacho encontra-se no Junco: a produção de cerâmica. Há também outras atividades artesanais como utensílios feitos em madeira e em palha.

Figura 02 – Comercialização de utensílios de cerâmica na Feira de São João do Piauí. Emília Rodrigues de Sousa.



Fonte: Do meu arquivo pessoal.

A feira da cidade sempre contou e conta ainda com os bons produtos do Riacho e das comunidades todas que formam o Território.

Dona Emília, uma das pessoas com quem dialoguei nesta pesquisa, falou também dessa variedade de atividades econômicas da região:

Criei treze filhos. Era da roça pra cerâmica. Nos tempos de roça, era na roça, depois, quando era tempo de mamona, a gente lutava com o barro e tinha que sobrar tempo pra ir pra roça varrer mamona, soprar, limpar os caroços, pra levar pra rua pra ajudar. Tinha o algodão também. Quando tinha a mamona e o algodão, nós tinha que ajudar na mamona e no algodão. Aí quando era dia de feira, aí nós fazia a carguinha de loiça no jaçá e uma trochinha de algodão no meio da carga, quando tinha a mamona, enchia o saquinho de mamona e botava junto e levava.

A população dá conta também de que muitas das atividades foram desaparecendo, como a tecelagem de redes, os engenhos de rapadura e as desmanchadas de mandioca.

O que se observou fortemente na produção e nos serviços é que há forte vínculo de solidariedade, trocas e partilha do alimento. Isso ficou bem explícito na fala de dona Honorinda: “de lá eu levava meu anzol já no jeito de pescar, matar peixe e eu chegava, eu comia e ainda dava pras amigas ainda”. Numa visita à casa de dona Albertina, uma das artesãs em argila, quando ela e sua irmã Eliete estavam modelando os objetos de argila, chegou uma de suas irmãs com uma vasilha contendo um pedaço de carne. Era uma porção de carne que levava para as duas irmãs, que trabalhavam intensivamente. Dona Honorinda também fala que as mulheres trocavam dias de serviço, de forma que juntava uma equipe para trabalhar em uma roça, depois iam para outra roça.

Observou-se que as pessoas do território Riacho, por terem que sobreviver numa região um pouco isolada, com acesso difícil à cidade, buscou dentro da própria região, e com laços de solidariedade, as soluções para os seus problemas.

e) Sociocultural

Se os afrodescendentes do Território Riacho, criaram e recriaram modos de garantir as suas existências físicas, foi assim também na criação de elementos culturais, referentes à diversão. As ricas expressões culturais foram nascendo dos laços de convivência, agregando os descendentes de Ancelmo espalhados por toda a região. O fato é que é a região do Município de São João do Piauí com as mais vivas expressões culturais, que atravessaram todas as formas de dominação e se mantiveram vivas. E isso se deveu ao isolamento da região como também à forma como foi segregada por questões raciais. Logo, ficaram nos grotões do Riacho vivendo e recriando suas formas de se divertirem, de cultuar seus santos e suas entidades.

Observei que o traço mais marcante no aspecto sociocultural é a religiosidade. Inclusive as manifestações culturais giram em torno da religiosidade; há os terreiros, onde cultuam as entidades da umbanda e os santos da igreja católica; há os festejos em todas as localidades, com a comemoração de padroeiros, que são santos da igreja católica. A partir das novenas dos santos, ocorrem as

outras atividades festivas; o reisado, uma das mais importantes manifestações culturais, faz referência ao nascimento de Jesus Cristo; além disso, bem recentemente, há a chegada das religiões evangélicas nas localidades do Riacho, o que, pelo visto, vem gerando alguns conflitos, visto que mexe com a identidade das pessoas da região, cuja tradição é católica ou religião de matriz africana.

Em uma das noites na localidade junto, em que havia algumas pessoas dialogando na casa e Terreiro do Pai de Santo José Francisco, o tema era a entrada de uma igreja cristã evangélica na comunidade. O Pai de Santo, seu José Francisco, se queixava da forma de abordagem dos fiéis evangélicos. E, numa noite de sexta-feira, pude constatar uma fala bastante inflamada de um pastor, apelando para a conversão das pessoas, inclusive fazendo uma alusão ao episódio bíblico, a Arca de Noé. Seu José Francisco, ao falar do que ele chama de perseguição sofrida, apresenta preocupação, que segundo ele, seria uma ameaça à identidade das crianças e jovens da localidade.

Raimunda: Seu Francisco, porque é que o senhor acha que há esse preconceito assim alguma história...porque que tem esse discriminação? Sempre teve?

José Francisco: Sempre teve e sempre vai existir é difícil de acabar, é difícil de acabar isso porque, eu acho assim, a história da Umbanda das religiões de matriz africana, não só Umbanda mais todas as religiões que compõe a matriz africana, ela é uma história de toda vida de discriminação, de preconceito, pensa lá o branco que se for uma mulher que dirige um terreiro ela é prostituta se for um homem ele é homossexual, na história do povo o povo acha isso e a perseguição que a gente passou viu não foi pouca, foi pesada, a gente conseguiu vencer, hoje temos tendo ai quase a união, podemos bem dizer assim, dos católicos né do cristianismo e agora por último, viu, temos ai a perseguição pesadíssima dos evangélicos né? Aonde é que eu vou baixar a cabeça com 22 anos de experiência, 22 anos que eu entreguei minha cara a tapa, viu, eu vou baixar a cabeça para uma coisa que tá chegando agora na comunidade? Não, não vou.

Essa fala do seu José Francisco não deixou dúvidas de que há um conflito religioso na localidade Junco, onde há dois terreiros, cultos evangélicos e novenas de santos da Igreja Católica.

No período de observação desta pesquisa de campo, no mês de maio, em uma das noites percebi a existência de quatro atividades religiosas: um culto evangélico; duas novenas de Maria, em comemoração ao mês de maio, que, na tradição cristã católica, é o Mês de Maria; e uma sessão de terreiro. Acompanhei

nesta noite, apenas uma das rezas, na casa de Dona Celeste, e a sessão no Terreiro do seu José Francisco.

As principais atividades socioculturais que circulam no Território Quilombola Riacho dos Negros são: o batuque, a capoeira, as festas de santo e de terreiro, sem uma demarcação de um espaço físico. O gosto pelas tradições culturais fez e continuam fazendo as pessoas se movimentarem das mais distantes comunidades para participarem de festividades. Há uma cumplicidade bem acentuada na preservação das tradições. Impressionante o poder de comunicação das pessoas quando o assunto são as expressões culturais. São elas as responsáveis pelos encontros das pessoas, pelas confraternizações.

Mas as atividades culturais mais fixas e regulares são os festejos dos santos. Na localidade Junco por, exemplo, comemora-se o “Mês de Maria”, que é maio, comemorado em duas residências no mesmo período; e os festejos dos dois terreiros de umbanda que se encontram lá.

As atividades de lazer são jogo de futebol, onde jogam habitualmente só homens e dois salões-bares de festa. A capoeira e os batuques são as expressões culturais que circulam no território como as mais expressivas.

Devido as condições de deslocamento e ao êxodo de alguns jovens mobilizadores das próprias localidades, os jovens e as jovens do Território Quilombola, se deslocam para encontros culturais onde vivenciam essas manifestações culturais, associadas às discussões sobre os direitos e a cidadania. Esse evento foi uma das atividades registradas através desta pesquisa. Dia 28 de abril, um Encontro de Capoeira, batuque e Hip Hop com os jovens e as jovens das localidades vizinhas e da cidade, que juntos com adultos e idosos desenvolveram uma sequencia de atividades.

Como a ancestralidade não morre e nem se abala, com o encontro de capoeira no Junco, se viu o desejo de a capoeira ter encontros mais regulares. Como a escola foi contemplada com o programa Mais educação, a atividade a ser desenvolvida já foi escolhida: capoeira.

Percebi que essas atividades socioculturais têm um poder de comunicação e de mobilização das manifestações culturais impressionantes. Um aspecto bastante positivo também observado é o crescente interesse das crianças pelas manifestações culturais de origem afrodescendente. A capoeira e o batuque, por exemplo, despertam a alegria e o entusiasmo das crianças.

3.3 Educação escolar: conteúdos e práticas

São diversificados os espaços onde as pessoas do Território vivenciam suas práticas educativas. Entre esses espaços, está o espaço escolar. No Território Riacho dos Negros há 6 escolas. Entre elas, 2 (duas) estão fechadas e 4 (4) em funcionamento. Uma delas é a Unidade Escolar do Junco.

Figura 03 - Unidade Escolar do Junco



Fonte: Do meu arquivo pessoal.

Em 2007, quando visitei a comunidade, uma das queixas ouvidas das de algumas famílias foi que as crianças não aprendiam muito na escola. Os dados da escola realmente apontam para isso, observando-se os dados expostos no quadro. Quadro 5 – Desempenho Escolar da Unidade Escolar do Junco: 2008 a 2012.

Taxa de Rendimento %	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	75.5	87	72.3	83	96
Reprovação	17	13	27.7	6.4	0
Abandono	7.5	0	0	10.6	4

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São João do Piauí.

Em 2010, ano em que fiz o Projeto de Pesquisa para a seleção do Mestrado, vi que aumentara a reprovação de 13% para 27,7%. Em 2011, diminuiu a reprovação, mas aumentou a evasão. Já em 2012, os dois índices diminuiram significativamente. Essas crianças e adolescentes não sabem? O que significa não saber para a escola? Não aprendem? O que e por que não aprendem?

Para Cunha Junior (2008, p. 230),

o desempenho social e educacional dos afrodescendentes faz parte de um sistema perverso, de facetas múltiplas e de natureza ideológica resultante do estado atual das relações intercêlticas, ou seja, os insucessos são programados, estão edificados numa lógica da inclusão diferenciada e controlada dos diferentes grupos étnicos na sociedade nacional”.

A existência da escola na comunidade pode não significar a inclusão dos afrodescendentes no sistema escolar, se a escola existir não a serviço deles, mas como uma forma de controle do Estado. Concordo com o autor referido ao afirmar serem programados os insucessos, uma vez que são históricos e nenhuma providência parece ser tomada. Um dos indicadores foi a revelação a professora, afirmar não haver formação para os professores dentro dessa temática. Essa comunidade é uma das mais ricas em saberes tradicionais e as pessoas, desde a infância aprendem com seus familiares vários ofícios e artes, criam e recriam estratégias de vida. Por que, então esses índices negativos na educação formal?

Antes da existência da escola, segundo Brandão (2007), já existia educação. Mas com a criação da escola com todo o seu aparelho pedagógico, as práticas educativas comunitárias e os saberes tradicionais advindas delas, foram perdendo sua importância. Os saberes válidos passaram a ser os aprendidos na escola, ou seja, a educação chamada formal, que segundo Gohn (2008), é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, cujos espaços são os do território das escolas, instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Sendo hegemônica por muito tempo, a partir, principalmente da década de 1990, perde sua hegemonia, do ponto de vista legal, quando a LDB 9394/96, no seu Art. 3º, considera conhecimentos válidos os produzidos tanto por ela (educação formal) como também por outros agentes e em outros espaços (educação não formal).

Dentro de um Território em processo de regularização de suas terras cabe à escola reconhecer que existem esses outros processos educativos (educação não

formal) e a partir deles, ajudar crianças e jovens a compreenderem o contexto sócio-político e histórico em que estão inseridos, que diz respeito à formação da sua identidade. Aqui, no caso, a identidade racial, devido os motivos históricos dessa luta ser a segregação racial. Os processos de descolonização vivenciados nos espaços de educação social precisam fazer parte das preocupações das escolas, na organização dos seus currículos, o que parece não está ocorrendo.

Quanto às práticas racistas, um dos temas mais discutidos pelas pessoas e grupos nas conversas e entrevistas que fiz, é um tema ignorado na escola. Percebi isso no primeiro contato com os estudantes, no recreio, quando um garoto me disse para não tirar a foto do colega, porque era feio. Um dia, o professor Deibson me convidou para conversar sobre minha pesquisa. Era realmente muito curioso para as crianças me verem na escola. Entrei na sala, o professor me apresentou-lhes e começamos a dialogar. Foram muitos os assuntos apontados. Assim como a professora Maria Gessi, o professor Deibson demonstrou bastante habilidade de dialogar com as crianças. Começou a instigá-las a fazerem perguntas a mim. Eu já havia pensado em explorar a história anterior de feio e bonito, que observei na primeira visita à escola. Como percebi mais conversas nesse sentido, propus fazerem um desenho sobre pessoas que consideravam feias e/ou bonitas. Um dos desenhos me chamou a atenção, não só o desenho, mas a exploração deste pelo seu autor: Thiago, de 11 anos e estudante do 5º ano

Figura 04 – Desenho sobre pessoas consideradas feias e bonitas.

<p>THIAGO Redaiguer de Sousa</p>	<p>Raimunda: Desenho interessante, Tiago, o que é isso? Tiago: É um menino. Raimunda: E isso? Tiago: Um espelho. Raimunda: E essas pintinhas no espelho? Tiago: (Rindo muito). O espelho quebrou. Raimunda: Por quê? Tiago: Porque ele olhou.(riu muito) (Todos riram na sala) Tiago: Porque ele era feio, o cabelo dele.(riu muito) Raimunda: Como era o cabelo dele, era liso? Tiago: Não! Era duro. Era ruim Raimunda: Tem cabelo bom e cabelo ruim? Tiago: Tem. Raimunda: Como é o cabelo bom? Tiago: Liso Raimunda: Como é o cabelo ruim? Tiago: Cabelo duro.</p>
----------------------------------	---

. Além de representar em traços e cores, expôs detalhes de como seriam pessoas feias e bonitas. Aproximei-me do Thiago por ele rir muito. Acho que jamais eu saberia interpretar o que ele desenhou, se não fosse sua fala. A sinceridade com que explicou, demonstrou o quanto os estereótipos racistas já foram assimilados. Esse fato assemelhou-se ao chamado "Teste da Boneca", experiência feita em 1939, pelo psicólogo educacional afro-americano Kenneth Bancroft Clark (1939) com o objetivo de avaliar a percepção que crianças afro-americanos tinham de sua cor. Foram expostas quatro bonecas, duas pretas e duas brancas, para as crianças afrodescendentes e eurodescendentes atribuí-lhes a características: bonita, boa e má. Tanto em 1939, como em 1950, quando o psicólogo refez o mesmo teste, a maioria das crianças, tanto afro-americanas como eurodescendentes, atribuíram as características boa e bonita às bonecas de cor branca e, má, às de cor preta. Para verificar se algo havia mudado no período de 55 anos, em 2005, o cineasta americano, Kiri Davis, ao recriar o teste, produzindo o filme "A Girl Like Me" constatou resultado semelhante. Sendo feito no Brasil em 2006, pela pedagoga Roseli Martins, com crianças brasileiras, houve também resultado semelhante. Em 2013, após setenta e quatro anos da realização do primeiro teste, o desenho do estudante revela que a auto percepção da criança afrodescendente é bem semelhante ao que se constatou nos referidos testes.

O que o Thiago expressou no desenho, constatei também nas falas dos professores, ao reconhecerem que os estereótipos racistas permeiam as relações entre as crianças. Na entrevista com uma professora podemos refletir sobre alguns pontos. Ela se declara "negra" e se diz feliz com sua cor:

Raimunda: Como você se declara em relação a cor?

Professora Maria Gessi: Eu sou muito grata a deus por essa cor, eu tenho orgulho da minha cor, eu não me acho nenhuma pessoa baixa por isso e tenho que agradecer a deus por isso.

Professora Maria Gessi: Negra.

Raimunda: E o que a senhora sabe sobre a história dessa região, dessa comunidade?

Professora Maria Gessi: Ela é muito.. As pessoas que tem condições e as de cores que chamam branca se acham muito melhores do que a gente, é discriminação, é a comunidade aqui é discriminada, conhecida mesmo como os negros, os negros da região de baixo. Como negro mesmo, como sendo tipo racismo.

O que a professora declarou sobre o orgulho de sua cor é uma característica dos afrodescendentes da comunidade Junco, apesar de toda a descaracterização sofrida por parte da sociedade eurodescendente. Ela é professora há 30 anos na comunidade e quase todas as crianças são parentes dela, tanto é que chegam chamando-a de tia e pedindo-lhe a bênção. Observei que, mesmo ela achando importante esse “ter orgulho de sua cor” e vendo que há racismos, revelou que a questão racial não é debatida na escola:

Raimunda: Professora, e essas coisas assim sobre a história da comunidade, os negros, estão sendo conversadas aqui na escola com as crianças, sobre como foi a origem da comunidade, a questão dos negros?

Professora Maria Gessi: É, falando sério, não é muito discutida essa questão, até porque a diferença aqui não é muito, as pessoas não têm muita ciência, eles não são muito desse preconceito, até porque a maioria são... todos iguais, todos são negros, somente algumas crianças... mesmo são poucas. Acho que até por falta de maturidade, fala, quando um chega perto, o outro diz : “não, chega pra lá”. A gente vê que, tipo assim, que a cor dele, algum que é mais clarinho, mas são poucos. Que querem ver que é por causa da cor.

Essa fala da professora reflete o que caracteriza a educação formal, nascida da ideologia colonizadora. Os assuntos que estão diretamente ligados às possibilidades de libertação, de construção das identidades são subestimados. A postura da professora não é uma postura isolada, razão pela qual não se pode apenas julgá-la como indiferente aos racismos. Observando o contexto desta, fala foi possível entender o que a professora expôs. Na comunidade as pessoas são mesmo quase todas da mesma cor e não reclamam da discriminação racial entre si, realmente há um respeito e uma solidariedade neste ponto. Mas essas crianças se relacionam com outros meios, onde serão expostas ao racismo e também são influenciadas pelas mensagens midiáticas vinculadas na televisão, a que elas já têm acesso. O fato de as crianças serem afrodescendentes e apresentarem preconceitos entre si é preocupante. Cunha Junior ((2008, p. 230), considera preocupante essa questão de racismos entre afrodescendentes. Segundo ele, “a cultura de naturalização do racismo envolve a todos nós e, portanto, não se exclui as vítimas incautas de contribuir para o seu próprio tratamento pejorativo, perante à sociedade”.

O fato de a escola da comunidade nunca ter discutido a questão racial fez que os jovens desta pesquisa, que saíram do Junco e foram morar no Saco/Curtume e estudar na cidade, sofressem muito por não saberem como lidar com os

preconceitos nas escolas que frequentaram, como afirmou a jovem capoeirista Marcília (Chitara):

Se a gente fosse falar não resolvia, eles pensavam que era brincadeira e acabava a história. Quem acabava de mal na história quando a gente contava era a própria gente. "Fulano? Fulano mesmo não, deve ter sido você mesmo que brigou com fulano, que chamou fulano disso e daquilo". Então assim, eu preferia não falar.

Gomes (2005, p.47) reforça que

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros.

Não dar a devida atenção às formas preconceituosas e racistas manifestadas pelas crianças e jovens é uma forma de os professores silenciarem-se sobre o racismo, o que prejudica a formação da identidade positiva.

Quanto ao currículo trabalhado na escola, um dos professores, que atua há doze anos na escola do Junco, afirma:

Esse currículo a gente vem sempre organizando de acordo com a Secretaria Municipal. Eles têm as metas como eles querem que a gente trabalhe né, e a gente vê também a questão da comunidade. Tem assuntos que a gente tem que tá atrás na comunidade, ver como a comunidade deve funcionar, o conhecimento deles. A questão da comunidade a gente sempre tá trabalhando, porque tem assuntos, tem livros que a gente não tem condição, é uma condição completamente diferente de quem "vive" na cidade pra quem "vive" na zona rural. Aí tem que modificar algumas coisas, mas é sempre obedecendo a questão da Secretaria Municipal de Educação (DEIBSON MOURA SOUSA).

Tanto o professor Deibson como a professora Maria Gessi demonstraram ter compromisso com a formação dos educandos. Observei também certa preocupação com a realidade dos educandos, porém a questão racial ainda é ignorada no currículo explícito e implícito, nos conteúdos abordados e nas atitudes, entre elas, o fato do silenciamento sobre os racismos. Calar-se também entendo que é ensinar.

Na fala do professor, há um reconhecimento de que o currículo é orientado pela Secretaria de Educação, mas deixa abertura para as contextualizações, contudo não apresenta a questão racial como uma das formas de contextualizar o currículo. Nenhum dos professores entrevistados falou se tem conhecimento sobre a legislação que determina a inclusão da História e a cultura afrodescendente no

currículo escolar. Durante as entrevistas, os professores confirmaram reconhecer que falta apoio na sua formação sobre a questão racial.

Observei, a partir das conversas com as crianças e em uma interação na sala de aula, que nenhuma sabia falar da história de Ancelmo Rodrigues. Ao falar no termo quilombola, foram poucas as informações que demonstraram ter. Além disso, como mostra o desenho, há uma assimilação dos estereótipos negativos atribuídos aos afrodescendentes, como há também a apreciação dos padrões estéticos eurocêntricos.

Porém, essa situação pode ser modificada a partir das iniciativas dos professores em estudar a temática da questão racial. Ambos participam do Plano de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR), cursando Licenciatura Plena em Geografia. Numa atividade em que os acompanhei, tratava-se da culminância de um Projeto, intitulado “A Importância da Cultura no Ensino da Geografia” que se desenvolveu em grupo, do qual faziam parte a professora Maria Gessi e o professor Deison, que afirmaram a necessidade de trabalhar melhor a cultura dos estudantes. O Projeto foi voltado para a visibilidade das culturas afrodescendentes da Região de Baixo. O Projeto se desenvolveu na Unidade Escolar Valdiner Venâncio, no Assentamento Lisboa. Nessa atividade de encerramento, apresentaram-se os grupos culturais do Batuque, da Capoeira e do *Hip hop*. Impressionante como a comunidade se fez presente e interagiu com os estudantes. Nesse evento conversei com dona Neta e seu Chiquim sobre o batuque na Região, que estavam emocionados em poder contribuir com a transmissão da tradição cultural para os estudantes.

Tanto a professora quanto o professor afirmaram que o curso está possibilitando perceber mais as necessidades de melhorar o currículo da escola para atender às necessidades dos estudantes, um sinal de rompimento com a educação hegemônica e a possibilidade de construção de novas experiências voltadas para uma educação que valorize a diversidade.

3.4 A educação social e formação “em movimento”: reconquistando o Território e ressignificando os modos de vida quilombolas por meio das expressões culturais e da educação para a cidadania

Como foi possível a um povo dominado historicamente desencadear um processo de mobilização em torno da luta pela reconquista de suas terras? Assim

como os afrodescendentes em outros cantos deste país, na luta pela reconquista das suas terras, os afrodescendentes do Riacho, criaram e continuam a recriar suas formas de mobilização e interação, com muito êxito, se observarmos os resultados já conseguidos.

Desde o forte período da escravidão, os afrodescendentes do Riacho dos Negros tiveram as suas práticas sócio reivindicatórias, embora a historiografia e a tradição oral via colonizadores jamais tenha mencionado.

Nesta pesquisa, foi possível observar trajetória das lutas dos afrodescendentes no Município de São João do Piauí e como esse processo de reivindicação vem produzindo um conjunto de conhecimentos necessários ao enfrentamento do racismo, tanto por parte do Estado, quanto pela sociedade em geral.

Desde 1997, quando se iniciaram as discussões acerca da reconquista dos quilombos do Riacho, desencadeou-se um intenso processo educativo, através de práticas sociais, composta por atividades sócio-reivindicatórias, que tiveram como resultados práticos e rápidos a certificação de duas comunidades quilombolas, dentro de um território considerado de domínio de uma elite eurodescendente de forte poder político e econômico. Isso é a prova de que os “riacheiros” herdeiros de Ancelmo jamais acreditaram na ideia fatalista imposta pelos seus exploradores de que “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Tanto é que, assim que começaram a entrar em contato com os instrumentos legais a respeito dos seus direitos, mediante participação do debate sobre as questões racial e territorial, as mobilizações se fizeram intensivamente e vêm se avolumando e se aprimorando nos dias atuais.

No interior das discussões sobre as questões racial e territorial, ao sentirem que um dos traços marcantes do quilombo Riacho é o gosto pelas tradições culturais, foi o aspecto escolhido para a mobilização política. Como referido anteriormente por Antônio Bispo dos Santos, a discussão sobre as políticas públicas, como ocorria na organização Sindical, não seria a melhor estratégia para a mobilização das comunidades. As estratégias de mobilização foram surgindo a partir das interações informais entre moradores das comunidades e Antônio Bispo, um dos principais mobilizadores, os quais entenderam que, repensar as comunidades afrodescendentes e suas particularidades, caberia partir de elementos indeníveis componentes dos modos de vida e da identidade dos afrodescendentes do Riacho.

Nas interações, foram se revelando traços culturais afro-brasileiros bem marcantes no cotidiano do Território Riacho dos Negros. Sendo segregados para os grotões do Riacho, por imposição da postura eurocêntrica racista da sociedade colonialista, Ancelmo e Justa, seguiram as recomendações do seu pai, e tiveram seus filhos na Fazenda Riacho, de forma que, à medida que seus descendentes foram se multiplicando, foram povoando as variadas localidades, dando-lhes nome e ali criando os seus modos de viver e se relacionar com a natureza. Entre os componentes formadores desses modos de vida, está a cultura, composta por um conjunto de elementos religiosos, artísticos e organizativos, vitais para “se auto preservarem social e culturalmente” (MOURA, 1988, p. 137).

Esse aspecto aproxima os quilombolas afrodescendentes do Riacho dos ancestrais africanos trazidos para o Brasil, para o Piauí, e como mostra Lima(2005), para a Inspeção Piauí, dentro de cujo contingente geográfico, se situa o Riacho dos Negros. Por esses estudos do referido autor e pelas histórias contadas por meio da tradição oral no Território, é possível concluir que muitos dos riquíssimos elementos culturais são bem originais dos povos afrodescendentes que foram escravizados em São João do Piauí.

Moura (1988, p.138) explica que, devido ao fato de ter sido barrado pela sociedade competitiva de interagir socialmente, os afrodescendentes tiveram a necessidade de usar elementos religiosos, artísticos ou organizacionais, tribais, e conservar-se organizado, para não serem destruídos pelo processo de marginalização em curso. O processo de marginalização imposto pela cultura eurodescendente no Município de São João do Piauí não foi capaz de destruir os elementos identitários, porque, o que ocorreu foi um silenciamento por parte dos afrodescendentes como estratégia para a proteção desses elementos. Porém, concentrando-se em algumas comunidades e não sendo socializados dentro do território e, ao passar do tempo, sendo menos vivenciados pelas gerações, foram ficando invisibilizados e fragmentados. A partir do contato cada vez maior com elementos culturais eurodescendentes supervalorizados, através, principalmente, da escola e dos meios de comunicação, as crianças e jovens vêm assimilando-os como referenciais e rejeitando os elementos culturais afro-brasileiros, já que os veem inferiorizados. Exemplo disso é a fala um entrevistado desta pesquisa, o animador de batuque da região do Riacho, Chiquim de Neta, quando perguntei como foi a manutenção desses elementos culturais:

Foi difícil, foi difícil porque tava esquecido o batuque. Quando foi pra nós começar, muita gente que tá ai dentro do batuque tava desacreditado, tava desacreditado, e aí eu fui conversando com eles: “Vamos continuar nossa cultura, que nossos avós deixou, nosso país”. Ainda hoje eu me sinto... tem gente que desfaz de mim”.

O animador de batuque reconheceu ter sido difícil manter vivo o batuque, por que segundo ele, “estava desacreditado”. Desacreditado pode significar que se deixou de “acreditar”, ou seja, considerar como cultura o batuque em detrimento de outros elementos culturais alheios às tradições da Região. Esses elementos que se encontravam invisibilizados e fragmentados como também desvalorizados por aqueles que classificaram os afrodescendentes do Riacho com o povo de cultura inferior, foram surgindo no processo de reconquista do Território, passando a simbolizar a luta da ressignificação do território com todos os seus elementos constituintes. Foi o que relatou Antônio Bispo, ao falar da busca de estratégias de mobilização dos quilombolas para a reivindicação do território. E relata:

Uma das coisas que contribuiu muito, quando nós chegamos a São João, foi que numa das primeiras visitas que fiz ao povo do Curtume é, de repente, eu ouvi o povo cantando um samba, que dizia assim:

“Ó boi estrela Landê
Ó boi estrela Landê,
Ó boi estrela Landê,
Por que mandou me chamar?”

E aí eu lembrei de um samba que existia na minha comunidade, que na letra dizia assim:

“Eu quero o coco Landê
Eu quero o coco Landê
O coco é bom, ó Landê, de quebrar.”

Então, a poesia, as rimas com tonalidades bem parecidas, a letra também muito parecida, porque quem cantava “Ó boi estrela Landê” eram os vaqueiros, que trabalhavam com o gado aqui na região, e quem quebrava o coco Landê eram as quebradeiras de coco lá da nossa comunidade, porque eu nasci numa região de babaçual.

Ai eu comecei a ver que as letras do samba cantavam o cotidiano das comunidades. Então você tem um samba com a mesma melodia, com as rimas bem parecidas, mas com letras específicas. Cada comunidade cantando a mesma melodia, as mesmas rimas, mas com outras letras. Aí eu comecei a pensar que esse era um caminho. Como fazer a ligação entre o samba daqui e o samba do lugar onde eu nasci. E agora me vem à memória os mais diversos sambas, os mais diversos batuques, os mais diversos pagodes que eu conhecia no Estado. Então eu pensei “Esse é o caminho: mobilizar pela expressão cultural”. Ai nós começamos agora a mobilizar através do samba, não só através do samba, a gente imaginou que a música como um todo era muito importante.

As semelhanças também são citadas por Lima (2005, 146), que ao falar do recebimento da notícia da libertação pelos afrodescendentes das fazendas públicas do Piauí, cita: “É certo que os trabalhadores festejaram a libertação como era o costume das comemorações, com batuques e com cachaças”. Foram esses batuques, resistindo toda a discriminação, que animou e alegrou a luta pela reconquista das terras quilombolas. Neste processo, foram-se reavivando os Batuques, o reisado, a capoeira e os cantos e os giros dos terreiros.

As atividades de mobilização se constituíam, interdisciplinares, reunindo numa relação intersubjetiva, as manifestações culturais, que aos poucos foram ganhando notoriedade, reconhecimento dos seus valores enquanto cultura de raiz e respeito por parte da população da cidade. Fato é que o Batuque da localidade Curral Velho, na Comunidade Riacho dos Negros, após ser apresentado nos diversos espaços locais, estaduais e nacionais, foi premiado nacionalmente, em 2004.

Não sendo praticada nos quilombos durante esse século de história do Município, ou pelo menos nunca se noticiou essa existência, a capoeira foi uma manifestação cultural que se tornou referência no Município de São João do Piauí como espaço potencial de formação integral das crianças, jovens e adolescentes.

Outra manifestação cultural, delas a mais marginalizada - os terreiros de umbanda - hoje são visitados e seus representantes convidados para eventos de naturezas diversas. Ater-se a informações acerca desse conjunto de riquezas culturais é se perder num mundo infinito de criações humanas subjetivas, carregadas de significados mil. É outra pista para estudos posteriores.

O fato é que, unindo os elementos culturais às atividades políticas, aos poucos a luta quilombola vem “devolvendo às crianças, jovens e adultos a identidade racial” (TIZIL, MESTRE DE CAPOEIRA).

A luta pela reconquista dos quilombos do Riacho vem se dando, portanto, através de duas principais categorias de práticas socioeducativas: as atividades sócio-reivindicatórias e as atividades socioculturais, que acontecem de forma integrada, como é a filosofia das comunidades afrodescendentes. As ações não ocorrem isoladas, mas interligadas. Por exemplo, em um dos eventos chamado Quizomba de Quilombo, que ocorre anualmente nos quilombos do Riacho dos Negros, há um conjunto integrado de atividades. Umas são de caráter reivindicatório, como as discussões em torno das políticas públicas, do planejamento

das novas ações de pressão sobre o Estado para o cumprimento dos direitos quilombolas garantidos em Lei, a partir das quais se elaboram documentos com as pautas de negociações com as esferas públicas; outras, que ocorrem integradas a essas, trazidas por cada comunidade, são atividades culturais das vivências do cotidiano, que fazem parte do rico repertório existente, criadas e recriadas de geração a geração. Há uma lógica diferenciada das atividades de reivindicação dos movimentos sindicais. Na lógica das comunidades quilombolas, as lutas são animadas pelas manifestações culturais representantes da sua memória coletiva. A luta não é só luta, mas um festejar permanente da vida, em que ocorre o fortalecimento dos laços de pertencimento ao mesmo legado de Anselmo.

Por isso, o grupo optou pela mobilização política via ressignificação das tradições culturais, em que a partir das vivências e lembranças dessas, ia se reconhecendo, reencontrando com sua ancestralidade, que na compreensão do grupo, “estavam um pouco adormecidas, fragmentadas, invisibilizadas”. Essa tentativa de ressignificação dessas tradições culturais foi “animando a ancestralidade” (ANTONIO BISPO) e ajudando a buscar os fios das histórias, incitando o desejo de retomar os territórios quilombolas.

O resultado disso, além dos direitos já conquistados, no âmbito do Município e do estado do Piauí, foi o conjunto de práticas sociais e culturais vivenciadas, geradoras de saberes, que se realimentam num movimento circular permanente de produção de novos saberes e práticas.

Não dá para especificar o número de atividades sócio reivindicatórias e culturais ocorrida do início do processo aos dias atuais, nem tampouco é possível descrevê-las. Mas, em relação às atividades socio-reivindicatórias, de forma geral, podem-se destacar algumas:

- a) Reuniões dos grupos nas comunidades para definição das pautas de reivindicação para as negociações sobre a situação fundiária dos quilombos. Houve, por exemplo, reuniões no quilombo Riacho, reunindo os quilombolas das diferentes comunidades para decidirem sobre a sua certificação e as demais etapas do processo de regularização das terras. Dona Honorinda lembrou de uma dessas reuniões com prazer: “Ele chamou nós pra contar as coisas daqui. Eu e o compadre aqui (apontando para Nascimento, seu vizinho). Lá no colégio”. Ela se referiu a uma reunião que houve com a equipe do INCRA, no período de levantamento da situação do Riacho dos negros,

para iniciar o processo de regularização das terras. Nessa reunião ela disse que teve a oportunidade de dizer “muitas coisas” que sabia sobre a região;

- b) Agendas com os órgãos governamentais competentes para efetivação da Legislação, de modo a dar início ao processo de Regularização das terras;
- c) Audiências públicas municipais e estaduais.

Quanto as atividades culturais, elas permearam muitas das atividades de mobilização política, mas podem-se destacar algumas:

- a) Rodas de capoeira tanto no Saco/Curtume, sede da capoeira, como na cidade, em interação com outros grupos, como também nas comunidades que compõem o Riacho dos Negros;
- b) Encontros integrados de manifestações culturais: batuque, capoeira, terreiros e outros.
- c) A Kizomba de Quilombo, um evento organizado pelos jovens da capoeira, que acontece anualmente, com o objetivo integrar as crianças e jovens, principalmente, para a vivência das culturas, fortalecimento da identidade racial e a discussão sobre os processos históricos de discriminação racial, direitos quilombolas e as políticas públicas;
- d) Programação de rádio, com a existência de um programa diário sobre os modos de vida quilombola, em que permeando as discussões políticas de interesse das comunidades, são tocadas músicas e evidenciados outros elementos da cultura afrodescendente.

Durante o período de realização desta pesquisa, foi impossível acompanhar todas as atividades de formação social organizadas pelos participantes desta pesquisa ou de outras das quais participaram, dada a grande quantidade de atividades e que, às vezes, aconteceram simultaneamente. Mas destacaram-se 3 delas para descrição e análise, por estarem mais ligadas ao objeto de estudo desta pesquisa: uma de caráter sócio- reivindicatório e duas de caráter sociocultural:

- a) **Reunião do Grupo Capoeira de Quilombo**, dia 04 de março de 2013, representado pelo jovem Erismar de Sousa Santos (Bordon), do quilombo Saco/Curtume, com a Coordenação do Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência – IFARADÁ- UFPI. O objetivo era buscar a parceria da Universidade para a criação de curso de Graduação em Bacharelado em Direito para jovens quilombolas; Cursos de capacitação

com as temáticas africanidades e afrodescendencia para as populações quilombolas; Cursos de Extensão em Educação, Cultura e Identidades afrodescendentes para jovens de comunidades quilombolas; e um Curso de Especialização em Educação, Cultura e identidades Quilombolas. O jovem Erismar confessou com emoção que ter sido resgatado pela Capoeira e hoje se sente no compromisso social de contribuir para o fortalecimento das lutas pelos direito à formação dos jovens dos quilombos. Atua na organização do Evento Kizomba, de Quilombo e está residindo em Esperantina, mas se articula com todas as comunidade quilombolas do estado do Piauí.

- b) **II Encontro de Identidades Femininas da Capoeira de Quilombo**, dias 23 e 24 de março de 2013, com o tema “Convivência nas Relações de Gênero: Um Processo Contínuo de Desconstrução/Construção, objetivando contribuir com processos de formação político-sócio-cultural e gênero, continuando o processo de formação acerca das relações de gênero iniciado no I Encontro de Identidades Femininas da Capoeira de Quilombo, ocorrido em 2012. Teve a participação de crianças, jovens e adultos das comunidades quilombolas do município de São João do Piauí e de outros municípios vizinhos onde há quilombos. A preocupação dos jovens e das jovens foi discutir as relações machistas que ainda permeiam as relações de gênero. (ANEXO 2)
- c) **Encontro de Capoeira na Comunidade Junco**. Dia 28 de abril de 2013. Teve como objetivo a interação entre os jovens e adolescentes dos quilombos para a vivência das culturas afrodescendentes, fortalecimento da identidade racial e a discussão das políticas públicas para os afrodescendentes no Município de São João. Foi uma situação flagrante de educação social, de formação para a cidadania, em que, a partir das realidades, das relações sociais, das experiências de vida, as crianças e os jovens vão desenvolvendo a consciência do pertencimento ao seu grupo social, bem como vão se fortalecendo para o enfrentamento do racismo.

Essas práticas educativas fora da escola e por grupos sociais são práticas com intencionalidade educativas, mas por não acontecerem dentro do espaço escolar, tendem a ser desconsideradas pela escola, razão pela qual, mesmo esses jovens desenvolvendo varias atividades e construindo um rico repertório de saberes, são considerados na escola como incapazes de aprender. Essas práticas educativas são chamadas por Gohn (2008) a educação não formal.

Embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto”. Enquanto a educação formal possui seus conteúdos predeterminados, um lugar específico e agentes de mediação desse conteúdos determinados, na educação não-formal os conteúdos são as vivências cotidianas, que as pessoas ou grupos construindo de acordo com suas trajetórias de lutas, não havendo um lugar fixo, mas muitos lugares, por onde se movimentam nas suas dinâmicas de vida. Quanto a quem faz a mediação dos saberes, não há alguém especialista, mas todas as pessoas de todas as idades. No grupo de capoeira, por exemplo, o mestre Tizil sugeria a algumas crianças auxiliarem outras nos jogos de capoeira. No terreiro do José Francisco, seus filhos aprendem e ensinam tocar tambor e, assim, os mais velhos vão aos mais novos, repassando no cotidiano.

No Brasil, essas educações fora do espaço escolar ganharam força e provocaram e vem provocando grandes mudanças em todos os campos. Na educação escolar, têm sido responsável pela criação de uma legislação e de práticas que contemplem a educação para a diversidade do País. É o que Santos (2010) chama de “as globalizações contra hegemônicas”, organizações que coloca em situação desconfortável o projeto da “globalização-hegemônica”, da educação a serviço do capital (MÉZÁROS, 2008). Segundo esse autor, é possível romper com uma educação capitalista e construir alternativas, acreditando que o capitalismo não deu fim à história, como segundo ele e também Santos (2010) vem sendo propalado pelos grupos hegemônicos. A existência dos movimentos sociais articulados, como afirma Gohn (2008) vem provocando grandes mudanças no campo da educação.

Os afrodescendentes dos quilombos de São João do Piauí são protagonistas de grandes mudanças sociais através dos seus vários processos educativos.

3.4.1 O Batuque: tradição e resistência na preservação da cultura de raiz e da identidade racial

O batuque foi a primeira expressão cultural do Território Riacho a se identificar com a luta pela reconquista das terras. Durante esses mais de dois séculos de existência do quilombo Riacho, essa expressão cultural integra as comunidades, fortalecendo os vínculos de pertencimento ao legado de Ancelmo. É

uma atividade que mistura canto e dança. Participando da culminância de um Projeto Pedagógico, dia 04 de maio de 2013, desenvolvido por professores cursistas do Curso de Geografia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), teve-se o contato com um dos grupos de batuque do quilombo Riacho. O grupo participou das atividades, interagindo com estudantes, professores e demais pessoas da Agrovila II, assentamento do MST, bem próximo do quilombo Riacho. Entre os professores cursistas, estavam os dois professores da Escola Municipal do Junco, que são participantes desta pesquisa. A professora e o professor da referida escola consideraram que o estudo do tema “A Importância da Cultura no Ensino da Geografia”, que se desenvolveu durante os meses de março, abril e maio.

Durante as apresentações de batuque, capoeira e *hip hop* percebi o vigor dessas manifestações culturais e o quanto elas são autênticas. Após as atividades, conversou-se com o grupo, destacando-se na conversa seu Chiquim de neta, com idade de 55 anos, é um dos mais entusiasmados animadores de batuque.

Fez revelações emocionantes, sobre como aprendeu o batuque e o que significa para ele, manifestando forte desejo de que o batuque seja cada vez mais fortalecido.

Raimunda: Onde foi que o senhor aprendeu o Batuque?

Chiquim de Neta: Eu aprendi batuque na malhada, porque, Professora, é assim, o batuque é da geração dos meus avós

Raimunda: E quem eram seus avós?

Chiquim de Neta: Meu avô se chamava Braz de Aquino Gomes e minha avó Sebastiana. Eu quando tinha a idade de sete anos, via meus avós cantando batuque, meus pais cantando batuque, meus tios cantando batuque, e aí, como é de família, ninguém me ensinou cantar batuque, eu já nasci aprendendo cantar batuque. E aí a história do Batuque é assim: Meus avós eles saíam pra cantar batuque. O mês de janeiro era o mais aprovado de cantar batuque. Minha avó cantava batuque de uma maneira tão bonita. Ai eu fui pegando o jeito e hoje eu me acho um dos mior cantador de batuque, sou dançador de batuque, que nem a senhora viu aí. As criancinhas dizem: “Tio Chiquim, eu quero aprender tocar batuque.” Ai eu pego e vou ensinar eles dançar batuque. Tenho minha bateria preparada, não são boa, mas dá pra gente brincar e pros convidados que convidar a gente.

Seu Chiquim fala com emoção da sua felicidade ao ver que as crianças se interessarem pelo batuque:

Eu vejo a vontade da criançada. Quando é pra dançar batuque, pode ser no meio de qualquer pessoa, eles não têm vergonha não. Eles entram pela porta. Eu me sinto assim é orgulhoso. Eu me sinto até com vontade até de chorar, quando eu vou cantar um batuque assim que as crianças dizem: “Tio, quero dançar batuque, tio toca um batuque pra nós dançar. Eu fico feliz, fico assim sem pisar nem no chão com aquela alegria de passar a cultura pras crianças. Quando eu viajar minha viagem, eles lembrar assim: “O tio Chiquim viajou, mas deixou a cultura pra nós, vamos continuar, não vamos deixar cair, vamos continuar a cultura que o tio Chiquim deixou pra mim”, porque meus pai viajou e também deixou pra mim.(se emocionou e chorou).

Ele, porém, também lamenta a desvalorização do batuque por parte de uma parcela da sociedade e pelo poder público, razão pela qual teme que as crianças vão ficando “com vergonha”, achando que é uma cultura inferior. E cita, emocionado, um exemplo:

Aqui essa menina aqui, quando era mais pequenininha, era mais de dentro do batuque, mas tou vendo que ela tá se afastando mais do batuque, porque tem gente porque não gosta do batuque, está tirando ela do batuque. Aí eu digo pras pessoas;” Vamos conversar com ela. Nós não vamos obrigar. Vamos conversar com ela. Nós não podemos esquecer o batuque.”

O batuque está por toda parte, mas existem dois grupos principais: o Batuque do Braz, da comunidade Malhada, que tem como principal animador seu Chiquim e dona Neta; e o batuque do Curral Velho, que tem como principais animadores seu Augusto e dona Maria. Esse último grupo já recebeu premiação nacional, tem uma sede própria e se tornou bastante conhecido no Piauí. Esses grupos, apesar de morarem em comunidades diferentes, articulam-se, apresentam-se juntos em outros espaços tanto na Região de baixo quanto na cidade.

3.4.2 A Capoeira de Quilombo: encontro e reencontro dos jovens com a identidade racial

Nas práticas pedagógicas quilombolas, observei essa característica. Assim como não se separam saber e natureza, não se separam as faixas etárias. A capoeira é uma dessas práticas em que crianças, adolescentes, jovens e adultos naturalmente interagem. Não há separação ao que pareceu, dos que podem ou não participar das atividades, conclusão feita a partir da observação das várias

atividades em que as diferentes faixas etárias dialogam, já que as discussões são feitas, muitas das vezes dentro das atividades socioculturais.

Para Silva (2008), a capoeira é uma das atividades afrodescendentes mais importantes, através da qual é possível reler as histórias de luta e movimentos do povo afrodescendente contra o racismo. Conceitua a capoeira como

[...] uma das manifestações da cultura brasileira com características de jogo, luta e dança, praticada ao som de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque) acompanhado de palmas e cânticos, com aspectos característicos de um eficiente sistema de defesa pessoal e treinamento físico, fundamentada nas tradições culturais genuinamente brasileiras (Silva, 2008, p.26-27).

Numa roda de capoeira, por exemplo, crianças, jovens e idosos participam recebendo a mesma importância. Há uma relação de circularidade, como explica Antônio Bispo:

Raimunda: Então, Bispo, o processo de formação acontece é através das expressões culturais, é luta e festa?

Antonio Bispo: É. Na verdade, o povo quilombola vive a circularidade. Tudo que povo negro, o povo afro-indígena, o povo afro-pindorâmico, como eu gosto de chamar, tudo o que eles fazem é circulando. Tudo o que se faz, se faz rodando. Então quando você faz rodando, não tem jeito pra não se encontrar. É um povo que não conhece extremos. Não há extremo pra quem vive em circularidade. O extremo é uma coisa típica de quem vive o vertical, que ou você tá no Norte ou você tá no Sul. Quem vive a circularidade passa no Norte e passa no Sul, mas não fica no extremo. Por conta disso, as expressões culturais estão nas festas, estão no trabalho, estão na religião e estão em tudo em quanto é lugar.

Isso que o Antônio Bispo expôs, verifiquei nas atividades dos terreiros de umbanda, nas rodas de capoeira; no batuque também giram em roda. Importante refletir que essas crianças e jovens não convivem unicamente na sua comunidade, mas interagem com outros grupos sociais, que já têm construídas as representações estereotipadas tanto do “ser jovem”, quanto do “ser jovem quilombola”. Por isso, nem sempre sua forma de ver e entender o mundo se torna compreensível.

Além de estarem em uma fase de mudanças e conflitos temporais, o contexto vai exigir-lhes a elaboração dessa identidade territorial, demarcando territórios físicos e simbólicos, Esses territórios simbólicos lhes remetem tanto a um passado histórico, que são os vínculos de pertencimento à ancestralidade africana, como a um tempo presente, que é o contexto, as lutas das quais participam com

vistas possibilidades futuras que é a regularização das terras, que significa alcançar uma estabilidade de vida. Essas particularidades dá uma identidade diferenciada ao jovem quilombola, que amadurece num processo de compreensão, autoidentificação e fortalecimento da sua identidade racial. Como a própria condição de jovem comporta a tendência a um corpo mais dinâmico, que sente, pensa e age com os movimentos e com os ritmos, a capoeira foi o elemento indenitário no conjunto de atividades com a qual os jovens mais se identificaram.

Já existia capoeira na cidade, mediada por um professor, que além de não morar e compreender as dinâmicas da comunidade, cobrava mensalidade, razão pela qual, mesmo algumas crianças e jovens terem-na experimentado, não foi possível permanecer na atividade. Antônio Bispo relata como a capoeira chegou nos quilombos de São João do Piauí:

Num dado momento, o meu filho Sabino demonstrou interesse muito grande pra fazer capoeira. Nós fomos atrás de pessoas no Piauí que pudessem fazer aulas de capoeira, na comunidade. E ele articulou os meninos na comunidade para praticar capoeira, mas aí faltou o professor. Aqui tinha um professor nesse tempo, o professor Lindivaldo, que dava aula na cidade, mas não conseguia chegar na comunidade. Bom, mas já tinha alguns meninos aqui que já praticavam com ele.

Nós fomos atrás em todo o Estado e não conseguimos, não tínhamos condições de pagar. Foi que através da Hortência Mendes, da Cáritas, nós tivemos contato com um menino da Bahia, o professor Tizil, e ele manifestou interesse de vir conhecer o Piauí e ver a possibilidade de dar aula. Tizil veio a primeira vez. Quando foi informado que iria morar em um acampamento, em barracos feitos com material da comunidade, que não teria água canalizada nem energia elétrica, e que teria que dar aulas num terreiro, num teria academia, resolveu que não poderia ficar, porque isso era contra a capoeira que ele aprendeu na academia com o mestre Bartolo, segundo ele na época, da Capoeira Arte.

Então ele era da Capoeira Regional e a orientação que ele tinha é que só poderia dar aulas na academia, numa estrutura sofisticada.

Nós dissemos pra o Tizil que se ele tinha só essa capoeira ele podia voltar, porque essa capoeira não era a capoeira que nós queríamos. Ele de fato voltou pra Juazeiro. Sabino foi estudar em Juazeiro e foi aprender capoeira lá em Juazeiro, inclusive, com outros professores, mas manteve contato com o Tizil. Dois anos depois (...) o Tizil veio. Nesse período os meninos tentaram contratar um professor, mas aí o dinheiro não deu. Mas com a vinda do Tizil isso foi possível. A comunidade bancou o Tizil, nas condições que a própria comunidade vivia, foi uma condição que foi apresentada pra ele. Aí ele teria que viver na própria comunidade, nas mesmas condições da comunidade, porque não era justo o povo negro pagar para aprender que os seus ancestrais inventaram. De forma que a capoeira se desenvolveu na comunidade. Atingiu um grande grupo de jovens e começou atingir e outras comunidades do estado do Piauí. (ANTONIO BISPO)

Observei, nesta fala, que a conquista do território físico estava associado à ressignificação dos elementos simbólicos, a uma reterritorialização, recomposição dos territórios imateriais que os remetem à ancestralidade. Quando ele se referiu a “essa capoeira” como a capoeira que não lhes interessava, trata-se da capoeira mercadológica, cuja prática poderia não contribuir com as discussões raciais e fundiárias importantes para o fortalecimento da identidade dos jovens e enfrentamento dos racismos estabelecidos na região de São João do Piauí. O convívio do jovem Sabino com a cultura afrodescendente em Juazeiro da Bahia ajudou o grupo a perceber a existência das culturas tradicionais e diferentes formas de práticas delas originadas.

A capoeira, que o grupo buscava, era a capoeira de raiz, feita dentro de um processo de formação, onde as crianças e os jovens tivessem a oportunidade de se expressarem corporalmente, mas também com as outras linguagens facilitadoras das desconstruções dos racismos e dos seus traumas imprimidos nos corpos “racializados” dos que estavam com as possibilidades de acessar outras versões da história contada sobre o seu grupo social. O entendimento do grupo de capoeira está de acordo com o que expõe (SILVA, 2008):

Pensar em um projeto de releitura da história brasileira, como forma de se lutar contra os silenciamentos a que são impostas as culturas “minoritárias” no Brasil é pensar nos movimentos de luta e consciência do povo negro, nas diversas formas que o negro utilizou, e ainda utiliza para lutar contra a pressão, de se desvincular das discriminações e de construir e reforçar sua própria identidade (SILVA, 2008, p. 37).

O processo de formação política, que culminou no acesso a políticas públicas como a escolarização e à participação em outros espaços sociais e das estruturas de governo, fez que os jovens da capoeira ganhassem mais mobilidade social, mais consciência dos seus direitos, mais capacidade de resolução de problemas e buscassem alternativas de vida, definindo espaços específicos para a atuação dos jovens dos quilombos. Foi se criando o que esses jovens chamam de Movimento Capoeira de Quilombo, formado por jovens da capoeira dos quilombos de São João do Piauí e de outros municípios.

Não se pretende aqui escrever a história da capoeira ressignificada nos quilombos de São João do Piauí, mas registrar algumas reflexões, a partir da realização desta pesquisa, que a apontam como uma prática educativa de grande

poder de sensibilização, de mobilização dos laços afetivos, solidários, fraternos e indenitários já existentes nas subjetividades.

Foi importante registrar, principalmente, o seu caráter pedagógico, cuja metodologia facilita a autoafirmação, a geração de auto-estima, a consciência de pertencimento a uma passado histórico e a um presente de resistência ao escravismo, a elaboração dos processos indenitários de forma libertadora, concorrendo para que as crianças e os jovens construam formas de enfrentamento dos racismos ainda tão presentes nos diferentes espaços por onde se movimentam

Se a preocupação da comunidade era envolver os jovens nas discussões de interesse da comunidade, a capoeira foi o fator determinante, como relata o mestre de capoeira.

E toda a comunidade gostou do projeto, todas as crianças e jovens iam, inclusive, deixavam de ir pras novelas né, pra ir pra esse encontro. E eu me surpreendia como a capoeira tinha um efeito diretamente na mente deles, eles meio que se sentiam felizes havia uma satisfação tão grande no olhar, no brilho do olho, na emoção de fazer aquilo e me impressionava. E eu ficava caçando de onde que vinha tanta energia, tanta alegria, Com o tempo fui descobrindo que era porque era um povo descendente diretamente de África, que tinha o tambor e as cantigas na sua mente, no seu coração. E aí a gente começou a discutir os direitos através da capoeira, porque a maior dificuldade era fazer com os jovens se interessassem pelos problemas da comunidade, a organização da comunidade ficava caçando uma maneira pra que os jovens se envolvessem nisso. Aí o Bispo teve a ideia de trazer a capoeira com esse objetivo. E eu vim conversei com ele, conversei com a Professora Raimundinha, com o intuito de através da capoeira, fazer com que eles se interessassem. Aí foi 100% (TIZIL, MESTRE DE CAPOEIRA).

Justo no período em que a comunidade passava por uma processo de ressignificação da sua identidade, seria mesmo necessário discutir as identidades, os processos históricos geradores da condição de remanescentes de quilombo. Ao encontrar mais sentido na capoeira do que nas novelas, parece ter sido uma descoberta das várias possibilidades que o mundo lhes oferece. Deixar de assistir às novelas para discutir a cidadania, debater sobre as suas condições de existência no mundo e na comunidade indica que era aquela a que a comunidade desejava.

Considerando a origem de segregação da história do Município de São João do Piauí, compreende-se porque o espaço educativo da capoeira se fez tão significativo. As crianças e jovens, circulando nos diferentes meios sociais, onde, por meio de olhares hostis e de outras manifestações racistas, seus ancestrais foram e continuam sendo ainda descaracterizados, vão criando um complexo de

inferioridade e uma autoimagem depreciativa (FANON, 2008). A capoeira para esses jovens significa um espaço possível para a desconstruções das histórias de depreciação dos descendentes de Ancelmo Rodrigues. Um dos jovens da capoeira se manifestou sobre isso, falando da sua própria experiência de vida:

Raimunda: E a capoeira? Como foi o teu contato com a capoeira? O que foi esse contato pra ti?

Pavão: Acho que eu tenho que agradecer muito a capoeira e, primeiramente, agradecer o Tizil né, que quando o Tizil chegou aqui eu era muito tímido, tímido mesmo, me escondia, o pessoal chegava em casa, corria para dentro do quarto, me escondia, não saía de jeito nenhum, não falava com ninguém. Eu era muito discriminado até em casa mesmo até por minha irmã: “A tu é um viado véi, não sai pra lugar nenhum” . Às vezes, eu chegava e dizia: “Será, meu Deus, que eu vou ser viado mesmo igual cês tão falando?” (PAVÃO, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO).

Essa fala atesta o trauma psicológico de que trata Fanon (2008) e o quanto atingiu a condição de existência do jovem capoeirista. Quando ele diz que era tímido, está expressando agora a sua condição de novo cidadão, após passar pelo processo de formação (descolonização) através da capoeira.

A denominação do grupo como “Grupo de Capoeira de Quilombo” se justifica por esse caráter gerador dessas desconstruções das autoimagens negativas e mediação de um processo de construção de uma autoimagem positiva. Conhecer as raízes históricas e as relações raciais das quais se originaram os racismos fez o jovem citado se perceber enquanto integrante de um grupo social historicamente marginalizado e inferiorizado e, a partir de então, ir entendendo as causas dos preconceitos sofridos, buscando o fortalecimento da sua identidade dentro do grupo de capoeira. As palavras de Pavão, descendente de Ancelmo remetem-nos à origem de formação do Riacho, em que Ancelmo, por ser “negro” e não ter aceitado ser “branco”, o referencial estético do colonizador, deveria se “esconder” no Riacho e criar os seus negros”. A figura dos afrodescendentes é o referencial de “feitura”.

Essa última fala foi gravada após uma “Roda de Capoeira”, em que a temática versava sobre “os afrodescendentes e a mídia, os apelos para o embranquecimento”, assunto que foi intensamente debatido. As experiências do jovem capoeirista Pavão, e outras inúmeras que se sucederam na roda de capoeira, num fim de tarde de quinta-feira, 09 de maio, mostraram as dinâmicas de desconstrução/construção da identidade racial dos jovens dos quilombos de São João do Piauí.

3.4.3 Os terreiros de Umbanda: a resistência da religiosidade do povo afrodescendente nos quilombos de São João do Piauí.

Um dos aspectos das culturas de matrizes africanas bem evidentes nos quilombos de São João do Piauí é a presença de terreiros de umbanda. Seria importante um estudo mais profundo sobre esse aspecto. Neste estudo, interessei-me apenas em focar os terreiros como espaços de formação social e a sua influência na formação da identidade racial de jovens. Por isso, tanto observei como se dão as atividades, como entrevistei um pai e uma mãe de terreiro moradores da comunidade Junco. Pude observar os conteúdos, práticas e suas contribuições para formação geral como também da identidade racial de jovens. A escolha dessa comunidade para esta pesquisa teve como uma das fortes motivações a curiosidade em saber como esses saberes e práticas tradicionais se mantiveram, principalmente no Junco.

Junco é a comunidade do território Riacho dos Negros cuja presença de terreiros é mais acentuada. Pude identificar dois terreiros de umbanda, bem próximos (mapa 02). Um, a Tenda Espírita de Pai Xangô, dirigido pelo Pai Francisco, José Francisco dos Santos; e o outro, o terreiro Tenda de Nossa Senhora Aparecida, dirigido por Mãe Face, Bonifácia Venância Pereira. Um fato interessante é que o terreiro da Mãe Face se encontra dentro de uma faixa de terra de propriedade da Igreja católica, pertencente à Paróquia de São João Batista.

O terreiro Tenda de Nossa Senhora Aparecida foi o primeiro da comunidade e desenvolve atividades semanais, às sextas-feiras e, anualmente, dia 27 de setembro, faz uma comemoração maior. Além dessas atividades, Mãe Face faz atividades de aconselhamento e trabalhos para auxiliar as pessoas a superar dificuldades pessoais. Em um dos dias em que a visitei, ela atendia a um jovem, que ia viajar e havia ido pedir-lhe bênçãos e conselhos, exemplo de respeito às tradições. Ela alia os trabalhos espirituais ao de medicina alternativa, indicando chás e outros “ungentos” para problemas de saúde. Além disso, acumula experiências de parteira, pois aprendeu o ofício com sua Mãe Júlia Venância Pereira. Atuou como parteira durante muito tempo.

O terreiro da dona Bonifácia foi um dos principais pontos de resistência das religiões de matriz africana na região de São João do Piauí. Mesmo sendo uma região onde houve forte dominação da cultura cristã colonizadora, ela conseguiu

manter funcionando seu terreiro, inclusive dentro de uma terra de santo. O Terreiro se localiza dentro de uma faixa de terras, que, segundo a comunidade, pertence a São João Batista, o padroeiro da sede do Município de São João do Piauí.

Ela dá conta de perseguição da policia, dos preconceitos por parte da sociedade eurodescendente e até por parte de familiares. Na longa conversa que tivemos, ela falou o significado dos terreiros para os afrodescendentes, demonstrando consciência de que os terreiros fazem parte da cultura afro-brasileira e que sofreu todo um processo de desvalorização, decorrente do pensamento ocidental, que tentou suprimir os saberes dos povos não-ocidentais e não-cristãos (SANTOS, 2010). A respeito disso, Munanga; Gomes (2006, p. 140) refletem que

Em contextos de dominação e opressão, os grupos constroem processos de resistência religiosa, que são também parte da cultura. A deportação dos africanos e a imposição do regime escravista acarretaram um processo de resignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros e novos significados às coisas e ao mundo, que nos rodeiam, por parte de nossos ancestrais com sua divindades e crenças. Esse é um processo comum nas situações de colonização ou dominação político-cultural.

O que o referido autor expõe é uma preocupação importante, uma vez que a religiosidade de matriz africana foi duramente repreendida, razão pela qual até hoje sofre discriminação e preconceito. Há, nas relações de poder entre os grupos que colonizaram e os que foram colonizados, um preconceito muito forte, de forma que se torna um desafio desconstruir as ideologias de repulsa aos terreiros, porque houve e há ainda uma demonização das práticas religiosas de origem africana.

O outro terreiro identificado, a Tenda Espírita de Pai Xangô, dirigido por José Francisco, demonstra que as tradições culturais e religiosas, assim como outros elementos dos modos de vida nos quilombos do de São João do Piauí, são transmitidos no cotidiano, a partir das relações entre as gerações. Foi o que aconteceu entre seu José Francisco e a dona Bonifácia. Ele, sendo filho do terreiro dela, e depois, de Dona Santana, iniciou as atividades do terreiro Tenda Espírita de Pai Xangô. Diz também ter enfrentado muito preconceito e perseguições, e ouvido muitas atitudes de repulsa por parte até dos familiares: “é um macumbeiro sem vergonha’ e eu ‘agora entrei numa enroscada que não vou mais sair’ e me levaram pra justiça...”. O seu terreiro acumula muitos saberes. Tem um papel importante na comunidade por ser uma tradição cultural a partir da qual se agrega grupos de

peças das comunidades vizinhas, fazendo assim que a cultura afrodescendente se fortaleça e se mantenha.

O fato de o Junco até hoje conservar vivos os terreiros dá mesmo forte motivo para se concordar com Antonio Bispo dos Santos (2007), como também o José Francisco e a dona Bonifácia, quando dizem que a ancestralidade não morre. Segundo eles, com o processo de discussão da regularização das terras do Riacho, as ancestralidades acordaram. Realmente foi o que a pesquisa observou.

Impressionante com as pessoas que labutam em várias atividades estão envolvidas com os terreiros, tanto da localidade Junco, quanto com outros do Município, cujos agentes são descendentes da região do Riacho. Há uma comunicabilidade entre eles, uma solidariedade, uma parceria, uma irmandade. É obvio que não se está aqui ocultando os conflitos e divergências entre eles, mas enfatizando o que de fato é mais significativo.

Os dois terreiros do Junco são ricos espaços de formação humana, de saberes integrados, havendo uma rede de inter-relações, uma dinâmica diferenciada dos espaços de educação formal e que cumprem uma importante função social.

4 EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA RIACHO DOS NEGROS

Este capítulo traz as leituras, as análises e as interpretações feitas dos resultados encontrados, apoiadas nos autores cujas informações e reflexões contribuíram para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Foi subdividido em duas partes: na primeira, analisei as práticas educativas sociais e escolares, suas inter-relações, as rupturas como reflexo das discussões racial e territorial nos quilombos de São João do Piauí; na segunda, tento responder à questão central posta nesta pesquisa, analisando as contribuições das educações social e escolar na formação da identidade racial dos jovens nos quilombos de São João do Piauí. Partindo do princípio de que os conhecimentos são inacabados e transitórios e que os resultados são apenas um fragmento das múltiplas faces das realidades, sujeitos a mudanças e a outras leituras, não tive a intenção de responder na totalidade a questão em estudo, mas apresentar algumas interpretações de um ponto de vista, sendo, portanto, limitadas e inconclusas.

4.1 As práticas educativas sociais e escolares: inter-relações, rupturas e permanências

Brandão (2007) afirma que as pessoas participam de processos educativos antes mesmo de irem a uma escola, porque entendem que esta é apenas um dos espaços onde acontece um tipo de educação. Contudo, observou-se que as escolas de quem os participantes desta pesquisa falam parecem desconsiderar esse aspecto, já que as práticas apontam para uma desconsideração desse conjunto de saberes que as crianças e jovens vivenciam no seu cotidiano dentro dos quilombos. Essas crianças e jovens dos quilombos vivenciam ricas experiências de aprendizado e produção de saberes em suas famílias, como enfatizou dona Honorinda e dona Emídia, que aprenderam o artesanato em argila com suas mães e tias.

Outro ponto importante é em relação ao processo de formação da identidade numa população afrodescendente, principalmente, a população do Riacho, que se formou a partir de um processo explícito de segregação. Esse fato, gerador dos racismos e responsável pela construção dos estereótipos negativos dos afrodescendentes e, conseqüentemente, de uma autoimagem negativa, pode fazer que os jovens da região do Riacho, assimilando a discriminação racial vivenciadas

por seus ancestrais, não desenvolvam uma auto-imagem positiva, e assim não aprendem a lidar com o racismo. Assim como a desvalorização dos saberes tradicionais da comunidade, a pesquisa apontou que esse fato histórico passado gerador dos estigmas de racismo e as lutas contra os racismos e pela cidadania encamadas pelos descendentes de Ancelmo Rodrigues foram e continuam sendo ignorados no desenvolvimento do currículo escolar tanto das escolas dos quilombos, como das escolas da cidade, onde estudam as crianças e os jovens afrodescendentes dos quilombos em estudo.

As várias falas dos participantes e também seus silenciamentos revelam as profundas marcas desses racismos sofridos por essas populações ao longo dos tempos e as consequências desse processo de desumanização no presente. A compreensão desses racismos não pode ser dissociado do processo de colonização, que teve sua forte atuação na região de São João do Piauí, como atesta Lima(2005) e que foi o pensamento orientador das situações de segregação racial. Segundo Fanon (2008) esses traumas, originados do processo de colonização e escravidão, atingem a alma e destroem a autoimagem dos afrodescendentes, de forma que se torna desafiador as desconstruções, a descolonização. Isso se torna bem presente na fala de um dos jovens colaboradores desta pesquisa:

Eu era muito tímido, tímido mesmo, me escondia, o pessoal chegava em casa, corria para dentro do quarto, me escondia, não sai de jeito nenhum, fala não falava com ninguém, era muito discriminado até em casa mesmo até por minha irmã” (PAVÃO, JOVEM DA CAPEIRA DE QUILOMBO).

O comportamento demonstrado pelo Pavão, “enclausurado no próprio corpo” (FANON, 2008, p. 186), tem a ver com o que o referido autor chamou de complexo de inferioridade gerado pelo processo de colonização ocidental que imprimiu nos afrodescendentes a inferioridade em relação aos eurodescendentes. Segundo o autor houve um duplo processo: o econômico, inicialmente, e depois a inferiorização, ou a epidemização a que foram submetidos os afrodescendentes colonizados.

Esses traumas, de que fala o jovem e que dificultaram a construção de uma auto-imagem positiva sobre si, são resultado de uma educação social que se recebe no decorrer da vida, nos diferentes espaços: familiar, comunitário, escolar, entre outros. Assim como pode haver uma educação social voltada para a formação de

uma imagem positiva sobre si, pode haver uma educação social influenciadora de uma auto-imagem negativa. Esta pesquisa mostrou que os jovens vivenciaram e continuam a vivenciar espaços de educação social com aprendizados diferenciados influenciadores da formação da sua identidade racial. Ao mesmo tempo que foi visível que existem casos de familiares que fazem discussão sobre a questão racial com seus filhos, como no caso do jovem João Vitor, filho do Pai de Terreiro José Francisco, há os que não discutem, por diversas razões. A jovem Chitara e os jovens Pavão e Pirata, do Grupo Capoeira de Quilombo, denunciavam em suas falas que, inicialmente, sofreram preconceito na própria família, devido optarem por participar das atividades promovidas tanto pelo Grupo de capoeira como pelo Movimento Quilombola, assim também por assumir seus caracteres originais ou adotarem estilo que acentuassem os caracteres atribuídos a afrodescendentes.

O jovem João Vitor, que é estudante e integrante de terreiro de umbanda, diz ouvir com indignação “ele é macumbeiro”; e o mestre de batuque Chiquim de Neta revela-se incomodada ao ser referido como “neguim, urubuzim”, confirmando a existência desse racismo, que a partir de um conjunto de estereótipos, caracterizam de forma negativa as pessoas afrodescendentes. Martins (2013, p. 29), falando da necessidade de se superar esse racismo, que fere a alma, afirma que

Os **estigmas e os estereótipos** constituídos historicamente pela maioria dos brasileiros fazem emergir a urgência de inversão desses falsos valores, sendo umas das múltiplas estratégias necessárias para o desmonte de linguagens, das ações e dos pensamentos racistas.

Essas posturas racistas são agraciadas pelo silenciamento de parte da sociedade, por ainda se basear na democracia racial, que teve como papel importante camuflar o racismo (MOURA, 1988) e evidenciar uma relação de solidariedade entre, no passado, escravizados e senhores, e no presente, entre eurodescendentes e afrodescendentes.

Isso mostra que há uma educação social, adquirida no cotidiano, e de raízes bem profundas, construída a partir das relações colonialistas e etnocêntricas. O testes de auto percepção (DEVIS, 2005) realizados nos Estados Unidos e no Brasil, em diferentes épocas, assim também como o desenho do estudante, na figura 4, mostrou que o racismo, tendo o mesmo origem histórica, torna-se difícil de ser superado. Após setenta e quatro nos em que foi realizado o teste, o desenho do

estudante revela que a percepção que as crianças afrodescendentes produzem sobre si sofreu pouca alteração. Os testes realizados a que nos referimos e o desenho do estudante representam forte indicador do tipo de educação social que as crianças recebem na formação da sua identidade. As falas tanto do estudante como dos demais participantes revelam que há uma educação social desde a infância nos diferentes espaços que contribuem para a assimilação e reprodução do racismo. Esse processo de reprodução do racismo, que se torna natural, provoca uma alienação a ponto de não provocar impacto em parte da sociedade, a começar pelo ambiente familiar, por isso de Fanon (2008, p. 28) entender que “a alienação do negro não é apenas uma questão individual. Ao lado da filogenia e da ontogenia, há a sociogenia”. Significa que o aprendizado sobre o ser “negro” tem sua origem histórica (genealogia) e se desenvolve no seio da sociedade, como também é reproduzido dentro do espaço escolar e outros espaços (sociogenia). O referido autor entende “que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais”(p.28).

Assim como no espaço escolar, nos espaços sociais construídos dentro da lógica etnocêntrica eurodescendente em São João do Piauí e que, no entendimento de Brandão (2007), são espaços de formação, também ignoram as questões relacionadas as relações raciais. Podem-se citar as igrejas, as entidades que prestam serviços de comunitários, os sindicatos e os espaços de cultura e lazer. Todos esses espaços tanto os que têm uma intenção educativa específica como as igrejas, por exemplo, como os que têm função de socialização e prestação de serviços comunitários, como entidades filantrópicas (fundações e institutos), como também os sindicatos, que defendem categorias; grupos culturais, que representam e promovem as culturas locais, estão desenvolvendo processos formativos, contribuindo com a formação dos pensamentos e conhecimentos da sociedade.

São João do Piauí é um município que agrega uma variedade de espaços de interação social e, portanto, educativos também. Se nesses espaços, as relações raciais e de gênero são negligenciadas é justificável que a sociedade de São João do Piauí mantenha a cultura racista, expressas pelos participantes desta pesquisa, herdada das relações sociais e raciais mediadas pela lógica colonialista, que tem como modelo de gente os eurodescendentes e os conhecimentos e práticas referenciados pela “monocultura do saber” (SANTOS, 2010); os valores estéticos e culturais, inspirados na estética ocidental; e as relações sociais fundadas na

colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), a qual se assenta na criação das diferenças e na classificação das pessoas. Moura (1988), explica que a negligência em relação à elucidação da questão racial é uma forma de escamotear o racismo, são

mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga da realidade e a consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e cria mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominantes.

A identidade e a consciência étnica são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se auto-analisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos éticos da camada branca dominante (MOURA, 1988, p.62)

O fato de essas relações sociais e raciais terem sido pouco discutidas tanto na escola como nos outros espaços, fez reproduzir e fortalecer essas diferenças produtoras dos racismos e camuflar as histórias de sofrimento vivenciadas por pessoas ou grupos que são alvos dessas discriminações, entre elas, as crianças e os jovens quilombolas, que, vivendo as possibilidades do seu tempo histórico, rompem as barreiras impostas aos descendentes de Ancelmo e entram nos espaços dos quais seus ancestrais foram excluídos, desafiando os estranhamentos. Exemplo disso é o depoimento de uma das jovens colaboradoras desta pesquisa, que confessa ter sido expulsa de uma escola porque, depois de participar das discussões nas rodas de capoeira sobre a identidade afrodescendente, teve a coragem de ir para a escola, onde estudava, sem disfarçar os seus traços físicos afrodescendentes: “[...] num belo dia eu fui pra escola, no Liberalina, estudava a tarde, eu fui com meus cabelos Black Power, cabelo todo “fuazento” como eles chamam “ (CHITARA, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO) e a diretora não a deixou entrar.

Depois ela relata que a sua participação tanto na capoeira como nas atividades do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ajudou-a a perceber os processos de racismos, exclusão e dominação bem comuns nas relações sociais em São João do Piauí. O que a jovem Chitara expõe é a preocupação central deste estudo, que é saber quais as contribuições das educações escolar e social na formação da identidade dos jovens do quilombos de São João do Piauí e quais

analisar as relações entre essas educações e se e de que forma contribuem para essa formação da identidade racial.

As falas tanto da Chitara como de outros colaboradores apontam que há um distanciamento entre essas categorias de educação. As falas da Chitara revelaram que o que as crianças e os jovens quilombolas vivenciam nas suas comunidades não têm qualquer relevância no espaço escolar. Mas há também uma desestabilização dessa situação quando esses jovens, atuando nas diferentes frentes de ações dentro das dinâmicas de lutas por seus direitos, forçam o reconhecimento e a visibilização dessas práticas e experiências. Isso aparece notável nos conflitos vivenciados por eles no espaço escolar. A mesma jovem afirma que antes de participar das atividades do MST e da capoeira “não sabia se defender”. Quer dizer que os movimentos sociais, MST, Movimento Quilombola e o Movimento Capoeira de Quilombo, com seus conteúdos e práticas, têm provocado a aproximação dessas categorias de educação, de forma que as práticas educativas vivenciadas pelos jovens nos seu cotidiano estão abalando o sistema escolar

Ao que parece, alguns espaços sociais, entre eles a escola, estranham essa atitude dos jovens quilombolas porque ainda têm a visão influenciada pela sociologia funcionalista, que segundo Abramo (1997), Dayrell (1997), Merlucci (2011), concebem o jovem como fase transitória, de passagem para o mundo adulto e que nesta fase apenas devem se submeter a ajustes na formação para serem adultos responsáveis no futuro. Devido essa visão, a escola não vê os jovens como pessoas responsáveis, capazes de participar, fazer proposições e ajudar a pensar o projeto de escola que eles desejam. Logo, essas manifestações dos jovens, no sentido de se rebelarem contra qualquer ordem já estabelecida ou ao projeto de escola já desenhado, são consideradas, muitas vezes por indisciplina, subversão e desinteresse pelos estudos. Tratando-se de jovens afrodescendentes, a situação se agrava por já lhes serem atribuídos estereótipos de pessoas tendentes à violência. Segundo esses autores referidos e outros, que estudam os jovens como sujeitos sociais, é preciso o outro olhar sobre as juventudes. Merluci (2007, p. 40) lembra que

Nos últimos 30 anos a juventude tem sido um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva: refiro-me a formas de ação inteiramente compostas de jovens, assim como à participação de pessoas jovens em mobilizações que também envolveram outras categorias sociais.

Os jovens da quilombolas do Município de São João do Piauí, colaboradores desta pesquisa, que atuam em diferentes frentes, como por exemplo, na mobilização para as lutas contra os racismos e pelos direitos sociais, têm demonstrado isso pelo seu poder de articulação com outros grupos de jovens de outros quilombos e de outros espaços sociais.

Nos quilombos de São João do Piauí, as práticas educativas de conscientização sobre a identidade racial vêm provocando algumas rupturas, apesar das permanências. Uma dessas rupturas pode ser analisada na conversa de Dona Honorinda e sua filha, em que reconhecem que antes, ao serem vistas chegando à cidade, eram olhadas com perplexidade e desdém. Quer dizer que o processo de formação social teve e tem um alcance além das comunidades, mas atingindo a população da cidade, lugar simbólico histórico de onde se originou o estigma “negro do Riacho”. Hoje, elas reconhecem que houve uma mudança. Assim também, relata o jovem Pavão, sobre a sua situação na escola:

[...] mas eu fui sempre uma pessoa tranquila não tinha aquela valentia por me chamar assim não eu fui sempre tranquilo ai depois que eu conheci a capoeira pra mim é que ficou mais beleza mesmo, só por que a pessoa me chamou “a neguim “ levar para a parte da violência não eu procuro é conversar com a pessoa e explicar ‘ Não, eu sou assim porque já vim dessa raça e eu não posso negar minha identidade. (PAVÃO, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO)

Analisando sua fala, fica entendido que a compreensão sobre as relações históricas de dominação e discriminação, foi mediada pela capoeira de quilombo. A partir do momento em que ele se achou fortalecido na sua identidade, soube lidar com a questão do preconceito racial. Isso é uma demonstração da outra significativa ruptura nas relações raciais na escola. O jovem dá a entender que o processo educativo, vivenciado no grupo de capoeira, fê-lo fortalecer-se e construir estratégias para ajudar a conscientizar sobre as relações raciais na escola. Tanto o jovem Pavão quanto outros colaboradores desta pesquisa manifestaram suas tentativas de diálogo sobre a questão racial na escola, buscando chamar a atenção da escola para a temática e para reconhecer-se enquanto espaço promotor das diversidades humanas. As experiências vivenciadas nos diferentes espaços onde viveu e por onde vem se movimentando, vem ampliando cada vez mais as suas possibilidades de compreender as relações as relações de poder.

Porém, é importante lembrar que nem todas as crianças e jovens afrodescendentes passaram ou estão passando por esses processos de descolonização e, por isso, não sabem reagir como a Jovem Chitara e o jovem Pavão não sabiam antes e continuam a sofrer os mais diversos tipos de racismos tanto nos espaços escolares quanto em outros espaços sociais que frequentam. Numa das Rodas de capoeira, que frequentei no ato da pesquisa, foram muitas queixas de racismos no espaço escolar, relatados pelas crianças e pelos adolescentes. Uma das formas são os mais diversos apelidos pejorativos como macaco, urubu, reduzindo-os à condição de animal irracional ou associando-os a coisas exóticas, referenciados por padrões de estética impostos pela cultura europeia, o que dá a entender que o racismo no espaço escolar existe e continua a vitimar essas pessoas. Essa é uma das preocupações dos pesquisadores e autores em cujos estudos se apoiou esta pesquisa: Boakari (1994), Cunha Junior (2005; 2008), Ana Beatriz Souza Gomes (2008), Nilma Lino Gomes (2005), Munanga (2003; 2005), Castro e Abramovay (2006); Cavaleiro (2005; 2006; 2010), entre eles, alguns afrodescendentes, que vivenciaram experiências semelhantes a estas reveladas e/ou as presenciaram nos espaços escolares com que tiveram contatos. Cunha Junior faz questão de enfatizar que esses racismos existem, não casos isolados e não devem ser tratados com descaso e simplicidade, como em muitas situações em que

As falas do jovem indicam que as práticas educativas organizadas dentro da luta pelos direitos dos quilombolas e contra o racismo vêm gerando um conjunto de saberes capazes de fortalecer a identidade racial e provocar mudanças em outros espaços sociais. É o que Gohn (2008) chama de educação não-formal, que ocorre no seio dos movimentos sociais. A autora destaca que até 1980, a educação não formal não teve tanta relevância no Brasil, tratando-se de políticas públicas e também entre os educadores, sendo, pois hegemônica a educação formal desenvolvida nas escolas.

Devido às mudanças na economia, sociedade e mundo do trabalho locais e globais, a partir dos anos 1990, a educação não formal se torna relevante, porque os grupos sociais desenvolvem lutas diversificadas, nas quais foram surgindo espaços de aprendizagem para a produção de saberes cidadãos para o fortalecimento das lutas pelos direitos sociais. “Passou-se ainda a falar de uma nova cultura

organizacional que, em geral, exige aprendizagem de habilidades extraescolares”. (GOHN, 2008, p.92).

São muitas as práticas e os processos educativos desenvolvidos por essas organizações, que Santos (2010) chama de “globalizações contra-hegemônicas”, porque são construídas como forma de reação às globalizações hegemônicas geradoras dos processos de dominação e exclusão social, patrocinadas pelo padrão de poder mundial, o capitalismo (QUIJANO, 2010).

O jovem capoeirista Pavão também expõe que hoje é professor de capoeira na escola onde estudou. Segundo ele, sua volta para a escola, na condição de formador, causou perplexidade em alguns dos seus ex-professores, como essa fala que ele reproduziu: “Ah! o Adão hoje tá é dando aula pros meninos aqui e foi meu aluno’ . E eu tinha muita dificuldade mesmo pra falar não conseguia não era cabeça baixa direto”. A perplexidade de quem pronunciou essa fala é de quem já tem vindo presenciando o discurso de que as crianças afrodescendentes não são capazes de aprender e ascender socialmente. Ao que parece, o que se esperava do Pavão era o que ocorre com muitas crianças afrodescendentes em São João do Piauí, que são reprovadas, desestimulam e evadem das escolas.

Pavão se diz resgatado pela capoeira. E relata a omissão da escola sobre as questões raciais, sobre a identidade:

Na escola tragicamente a gente não via, não ouvia falar sobre a identidade negra, não ouvia falar não, por que na escola é um lugar que tem muito preconceito a neguim do riacho é neguim do estreito, era assim a maneira que era tratado: neguim, era assim. Um colega fosse me chamar, ele não chamava meu nome ele me chamava ei neguim, ei neguim do riacho vem cá, pra falar com a gente.

Pelos relatos dos Jovens Pavão e João Vitor, e das mães que falaram sobre a escola e ainda da professora e do professor da escola do Junco, dá para afirmar que o espaço escolar ainda conserva práticas escolares colonizadoras, no sentido de não ajudar as crianças e jovens a compreender o mundo em que vivem, as relações com esse mundo, consigo. Pode-se dizer que conserva uma prática, centrada numa pedagogia hegemônica (SANTOS, 2010), que não abre espaços para a socialização dos saberes, e ainda insiste em transmitir um conjunto de conteúdos prefixados, acabados, sendo considerados os únicos válidos.

O processo educativo vivenciado pelo jovem Pavão, dentro da educação social, promovido pela capoeira é forte exemplo de descolonização, o qual provoca mudanças nos espaços onde ele foi “colonizado”.

A jovem Chitara, da capoeira de quilombo, relatando sobre seus primeiros anos de escolaridade, relata:

Eu nasci no Junco, comunidade quilombola hoje Junco, faz farte do território quilombola Riacho dos Negros, reconhecida hoje pela Palmares. Assim, eu nasci lá, me criei um pouco lá até 1999, em 2000 eu vim pro Assentamento Saco Curtume que hoje é uma comunidade quilombola, também reconhecida pela Palmares. E assim, a minha vida lá, a gente estudou, eu estudei lá até a 2ª série, e lá a base da escola era como antigamente mesmo, lá quem na hora que o professor mandava fazer, é, responder uma pergunta, quem não respondia, levava palmatória, ainda era na base da palmatória, então assim, foi uma infância que vivi, claro que eu não aprendi nada naquela escola, mas a vontade dos professores, era que ensinava com boa vontade o que eles sabiam, mas nesse decorrer do tempo eu não me lembro de ter aprendido quase nada, a única coisa que eu lembro de lá é a época da palmatória, que quando a gente não respondia, ficava calado, levava uma palmatória e era isso que eu lembrava.

O relato de Chitara não deixa dúvidas de que a forma como se originou e ainda permanece em muitas realidades o espaço escolar, a educação não ultrapassa à mera transmissão de um saber único, que não contribui para a transformação das situações de exclusão e racismo vivenciados pelas crianças quilombolas. É também uma escola baseada no controle do pensamento e do corpo, a escola que pune e vigia. (Foucault, 1988). Ela destaca um ponto importante para o qual se deve atentar: “boa vontade dos professores”, o que significa que não se trata de culpar os professores, sem analisar as condições de formação a que historicamente foram submetidos. Para se ter uma ideia, depois de trinta anos que a professora da comunidade Junco exerce sua atividade como professora, agora é que está fazendo uma graduação. Admitiu, na entrevista para esta pesquisa, que quase não houve cursos de formação sobre a questão racial. Mas reconheceu que precisa mudar a situação. Prova é da sua boa vontade é que está fazendo Licenciatura Plena em Geografia e já se diz despertada para tal discussão.

O fato de a professora reconhecer que as questões raciais não fazem parte dos temas de estudo da escola, já denuncia que se torna difícil a compreensão da realidade pro parte das crianças. O argumento dela de que, sendo uma população quase toda da mesma cor, com as mesmas origens, não há tanta necessidade de discutir o assunto, é preocupante. Ao mesmo tempo deixa transparecer que as

questões não são trabalhadas por se tratar de “pessoas iguais”, e que por isso não há estranhamento diante da cor, cita casos de preconceito entre as crianças. Tal comportamento, ela chama de “falta de maturidade”.

O que se observou do trato pedagógico da questão racial no espaço educativo pesquisado é uma realidade de muitos outros espaços. O silenciamento diante da questão é ainda uma das atitudes, por vários motivos. O motivo alegado pela professora nos remete a pensamentos bem propagados hoje em relação a não necessidade de tratar da questão. Há autores, que defendem não haver racismo, e por isso a não necessidade de enfatizar a questão como problema nacional. Exemplo é Ali Kamel (2006), que na sua obra “Não somos racistas”, sustenta a tese de que o Brasil já resolveu a questão racial.

Num país em que no pós-Abolição jamais existiram barreiras institucionais contra a ascensão social do negro, num país em que os acessos a empregos públicos e a vagas em instituições de ensino público são assegurados apenas pelo mérito, num país em que 19 milhões de brancos são pobres e enfrentam as mesmas agruras dos negros pobres, instituir políticas de preferência racial, em vez de garantir educação de qualidade para todos os pobres e dar a eles a oportunidade para que superem a pobreza de acordo com os seus méritos, é se arriscar a pôr o Brasil na rota de um pesadelo: a eclosão entre nós do ódio racial, coisa que, até aqui, não conhecíamos. Quando pobres brancos, que sempre viveram ao lado de negros pobres, experimentando os mesmos dissabores, virem-se preteridos apenas porque não têm a pele escura, estará dada a cisão racial da pobreza, com consequências que a experiência internacional dá conta de serem terríveis. A nação que sempre se orgulhou de sua miscigenação não merece isto (KAMEL, p. 39).

É o que se pode chamar autêntico representante da democracia racial, pensamento que se consolidou no Brasil, sobretudo no início do século XX, e continua a orientar o posicionamento de professores em muitos espaços educativos, principalmente pelo alcance que podem ter suas ideias, já que se trata de um autor que tem uma grande projeção nacional por integrar um das redes de comunicação mais influentes da mídia nacional. A base dessa afirmação do referido autor são estatísticas que manipulou na construção de sua tese, mas sem base histórica acerca das origens e desenvolvimento do racismo.

Pensamentos como o do referido autor contribuí para o respaldo de pensamentos já superficiais acerca da questão, significando o descortinamento do racismo. Segundo Silva (2010, p. 170),

[...] o silenciar quanto à história e à cultura afro-brasileira, a repetição de imagens estereotipadas e do discurso de que os negros(as) são incapazes, indolentes, que nada produzem, na escola, levam a pessoa negra a se convencer de que assim o é, e isso vai se cristalizando na vida, deixando perder a percepção do mundo e de estabelecer relações com os seus iguais para a libertação de si mesmo.

É extremamente perigoso considerar “brincadeiras” de criança as atitudes racistas, porque “a ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas, matem o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o ‘silêncio’ revela a conivência com tais procedimentos” (SILVA, 2002, p.170).

Cunha Junior (2008) apresenta alguns elementos comuns nos espaços escolares como o descaso com as situações de racismo nas relações interpessoais na escola, postura que simplifica e nega o racismo, agravando a exclusão de afrodescendentes da escola, expressos, por exemplo nos índices de evasão escolar.

As denúncias do referido autor são respaldadas por depoimentos de alguns dos participantes desta pesquisa, principalmente no que tange às diferentes formas de racismo: xingamentos, agressões diversas, indiferença, trato dos conteúdos e apresentação dos materiais didáticos, formas de relacionamentos (currículo oculto) em que não se diz, mas se praticam procedimentos antirracistas.

Enquanto se constatou que a educação escolar é alienadora e opressora, os espaços de educação social, construídos pelas experiências dos afrodescendentes dos quilombos em São João do Piauí, constituem espaços de educação libertadora. Quando se diz que o espaço escolar é alienador e opressor não se está atribuindo aos professores e demais pessoas que atuam nesse espaço escolar de pessoas descomprometidas com uma formação para a cidadania. Essa análise abarca um contexto em que estão as causas históricas da estrutura ideológica do espaço escolar. Quijano (2010) e Nunes (2010) dão sua contribuição para entendimento dessa postura hegemônica, colonizadora, etnocêntrica e alienadora. Quijano (2010) lembra que a escola se tornou um dos mais importantes instrumentos para a reprodução da sociedade capitalista, porque foi a instância social potencial para implantação do modelo racional de produzir e socializar o “saber hegemônico” impôs ao mundo para atender “às necessidades do capitalismo”. E esse poder disputando o controle dos meios de existência social, entre eles, Logo, existe um “poder hegemônico” que exige um “saber hegemônico” para lhe dá sustentação.”

Com isso, as outras formas de “conhecer”, os saberes produzidos fora dessa lógica e pelos grupos classificados como subalternos, não têm relevância ao mesmo tempo que são perigosos porque podem causar a desestabilização dessa ordem imposta.

Por isso, quando se diz que a escola é opressora e alienadora é que essa ainda conserva a lógica colonialista, privilegiando um tipo de saber, o científico, e metodologias hegemônicas, ou seja as formas de produzir conhecimentos, que ignoram o saber-experiência, produzido pelos grupos sociais, a partir de suas realidades e que circula na criação e recriação de seus modos de vida (SANTOS (2010), FREIRE (1967) e BRANDÃO (2007)). É opressora no sentido de não desenvolver uma educação mediada por uma pedagogia contra hegemônica que ajude as pessoas a perceberem as relações de dominação e que as razões históricas que produziram as categorias oprimidos e opressores (FREIRE, 1987).

Nos diálogos com os participantes desta pesquisa, algumas falas denunciaram essa postura opressora da escola. No caso da jovem Chitara tanto na infância, quanto quando estudou na comunidade Junco, quanto quando foi estudar na cidade de São João do Piauí e em José de Freitas, vivenciou situações de opressão e submissão à alienação, como revela nesta fala, quando criança:

[...] e lá a base da escola era como antigamente mesmo, lá quem na hora que o professor mandava fazer, é, responder uma pergunta, quem não respondia, levava palmatória, ainda era na base da palmatória, então assim, foi uma infância que vivi, claro que eu não aprendi nada naquela escola, mas a vontade dos professores, era que ensinava com boa vontade o que eles sabiam, mas nesse decorrer do tempo eu não me lembro de ter aprendido quase nada, a única coisa que eu lembro de lá é a época da palmatória, que quando a gente não respondia, ficava calado, levava uma palmatória e era isso que eu lembrava.

Após revelar detalhes de uma prática opressora que a obrigava a decorar os conteúdos e “vomita-los” como “engoliu”, também revela que “os professores ensinavam com boa vontade”. Ela já percebeu que existe um contexto maior produtor da escola e de professores opressores. Denuncia a escola opressora, cujo método era baseado na relação vertical do poder, na disciplina semelhante a de uma prisão e com a utilização do exame, um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, selecionar, aprovar, reprovar (FOUCAULT, 2008).

E revela que depois em outros trechos que só hoje entende porque a escola tinha essa postura. Hoje essa jovem, após participar dos processos de formação social dentro do movimentos sociais: MST e Quilombola, e mais, particularmente, do Grupo Capoeira de Quilombo, é capaz de fazer essa leitura e se colocar a serviço dos processos de luta e formação social para a construção de processos de formação para a libertação das pessoas, tanto nas escolas como nos outros espaços sociais onde atua como formadora. Ela e os outros jovens, que vivenciaram experiências de racismo no espaço escolar e em outros espaços, hoje retornar a esses espaços, promovendo o que chamamos de rupturas com a lógica hegemônica.

Quando o pavão diz que agora retornou para dar aulas de capoeira, na escola onde estudou e sofreu muito racismo, significa que esses jovens, formados dentro dos movimentos quilombolas provocam relações de trocas de saberes com as escolas, e nessas inter-relações, provocam-se algumas boas rupturas. As crianças afrodescendentes, a partir da história do Pavão, da Chitara e de outros, passam a ter referências de superação do racismo e de afirmação da autoimagem positiva. Importante ressaltar que a presença desses jovens nas escolas provocam uma reflexão no grupo de professores, o que pode ter como consequências, algumas novas realidades sociais.

Importante evidenciar que essas práticas de educação social dos jovens quilombolas fazem parte de um conjunto de lutas e práticas sócias dos Movimento Negro durante a história de enfrentamento ao racismo. Gomes (2008) em seus estudos tratando da temática Movimento Negro e a educação escolar, apresenta práticas pedagógicas contra hegemônicas dos diferentes grupos de afrodescendentes do Piauí que vêm desenvolvendo experiências significativas provocadoras de grandes rupturas no processo de educação escolar, inclusive se pode observar uma já considerável volumosa produção de trabalhos acadêmicos sobre a temática educação e afrodescendência.

Em São João do Piauí, o Movimento Quilombola, através das suas discussões sobre a questão racial e territorial, tem sido o principal responsável por esse conjunto de mudanças no espaço escolar quanto à percepção da questão racial na escola, entre elas, a abertura já assinalada da escola para a diversidade. Como há um processo de reflexão permanente provocado por esses grupos de afrodescendentes e a participação destes em atividades escolares, há o encontro,

os conflitos, os diálogos e, a partir desse processo, já há sinais de mais aproximação entre a educação escolar e as práticas de educação social. Como há também grandes esperanças de se aprimorarem essa aproximação, já que se ampliam os espaços para a produção e a socialização de saberes, para a discussão das relações sociais, raciais e de gênero, capazes de gerar mudanças sociais.

4.2 As educações escolar e social e sua influência na formação da identidade racial dos jovens

Tanto na escola, quanto em outros espaços, inclusive na família, os entrevistados apontaram dificuldades vivenciadas ao lidar com a formação da identidade. O que eles apontaram está intrinsecamente relacionado a um passado de destituição dos afrodescendentes das suas humanidades, a partir da segregação bem explícita na formação da Comunidade Riacho dos negros. Refletindo sobre esse processo de destituição, Santos (2007, p. 14) enfatiza que

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando assim todas as suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo euro monoteísta.

No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas.

O autor supracitado denuncia o “entnocídio”, a destituição dos povos das suas bases de valores, e o “epistemicídio”, a destituição dos seus saberes, a consideração desses como inferiores, não válidos, enfatizando o processo histórico de ataque “às identidades coletivas” desses povos. Todo essa desumanização a que os colonizadores submeteram os povos afro-pindorâmicos, ou seja, nativos e africanos, serviram e servem de referencia para a construção da identidade racial.

Importante observar que a identidade vai se compondo a partir das vivências, não sendo algo que nasce com o ser humano. Segundo Gomes (2005, p. 41).

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

A identidade afrodescendente, assim como outros processos identitários, forma-se gradativamente, dependendo das vivências e situações a que somos expostos. Uma criança afrodescendente só se identifica como tal e constrói uma autoimagem positiva, se conviver com as situações em que seu grupo racial for apreciado e valorizado. Na convivência com os diferentes espaços, as crianças vão observando as diferenças. O jovem Bordon e a jovem Potira, hoje, após um processo de descolonização, a partir da capoeira de quilombo, assim como outros participantes desta pesquisa, refletem sobre o seu encontro com a escola e com outros espaços, destacando as dificuldades de se encontrar no espaço escolar e como conseguiram construir sua autonomia e fortalecer a sua identidade racial. Algumas falas denunciam essa relação:

O meu encontro com a escola... como é que digo... é ...um pouco repressor , eu me sentia, e ainda hoje eu me sinto ainda um pouco tímido dentro da escola, pois eu não posso me expressar de fato, expressar aquilo que me dá vontade, que me deixa feliz. Hoje ainda sou preciso fingir que estou bem no espaço escolar, tipo é... Hoje o professor diz “você tem que fazer isso” e eu tenho que fazer. Pra mim é muito ruim, é triste, porque não é uma coisa que eu queira, uma coisa que eu faça porque tenho vontade, porque eu goste de fazer, porque tem as pessoas que se acham acima de mim de dizer que eu preciso fazer isso aí. (ERISMAR SOUSA SANTOS, O BORDON, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO)

O que o jovem Bordon expôs é o cenário de uma escola marcada pela monocultura do saber (Santos, 2010) e pelo autoritarismo, que não se faz um espaço possibilitador do diálogo, onde as pessoas, ao interagir, possam ir se encontrando, percebendo a si e aos outros como capazes de contribuir para a organização do processo de ensino-aprendizagem. Se no espaço escolar as pessoas não podem ser elas mesmas, tendo que se despirem das suas vontades e dos seus desejos é impossível somar para que essas pessoas reafirmem suas identidade.

Na fala da jovem Potira, percebe-se a dificuldade que o espaço escolar tem de acolher e reconhecer as diferentes identidades.

Assim, eu era uma pessoa que sempre que via de errado, eu reclamava. Eu infelizmente repeti o primeiro ano três vezes, mas assim ao diretor começava a me tratar de uma forma muito diferente dos outros alunos e se eu chegasse sem a farda, eu não entrava, né? E quando uma aluna que era da cidade, que se era negra e ela se identificasse como branca ela entrava sem a farda, mas eu não podia entrar então a gente começou a ter um embate dentro da escola e isso me prejudicou muito na escola, mas eu fui mudei de escola, né? E agora eu terminei meus estudos, mas foi muito complicado pra mim pra que eu entendesse a realidade da escola, por que me travam de diferença com os outros. Mas fui quebrando isso aos poucos, mas eu consegui e eu sou o que sou hoje. (MARIA DO SOCORRO DA SILVA, A POTITA, DA CAPOEIRA DE QUILOMBO)

Pelo que ficou evidenciado na fala da jovem é que há, quase sempre, um estranhamento em relação às crianças e os jovens afrodescendentes quando esses adentram o espaço escolar. É como se aquele espaço não fosse um direito de cada um e que, a condição para essas pessoas permanecerem é anularem-se, esquecerem sua identidade.

[...] mas como a gente já começou a descobrir histórias sobre os negros a gente já começava a debater, conversar, falar sobre isso, então a gente começou a ter um diálogo aberto, mas muito vago porque os próprios professores não tinham conhecimento de como falar, do que falar, não iam atrás, não sei, só sei que eles não tinham nenhum conhecimento de falar sobre isso. Então a gente falava muito pouco sobre isso. A partir do momento que agente começava a falar eles já cortavam “há, mais isso foi nos tempos antigos” era isso que eles falavam “há, é tempo passado, a gente tem que falar agora do presente”. Mas que presente é esse que a gente fala? (MARCELO RODRIGUES DE SOUSA, O PIRTA, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO)

Nesta última fala, o jovem informa que, a partir de uma consciência despertada sobre a questão racial, tenta fazer que essa questão seja tema na escola, encontrando a visível e declarada posição de negação da importância do tema, considerando como algo que passou, que não existe mais. A posição dos professores, denunciada pelo jovem, assemelha-se ao pensamento de Kamel (2006). O jovem mostra seu poder de reflexão e preocupação, quando questiona “mas que presente é esse de que a gente fala”?

As três falas são apenas poucos dos muitos exemplos acessados nesta pesquisa. Nas três percebi que o fato de a escola não dialogar sobre as identidades, as histórias, as relações raciais e sociais, as realidades e os saberes dessas pessoas, tiveram dificuldades tanto na formação da sua identidade, como no acesso aos conhecimentos escolares. Hoje, os três, como também outros jovens da

capoeira, dizem-se salvos pela capoeira, que segundo eles, foi um espaço decisivo para se perceberem enquanto afrodescendentes vítimas de racismos.

Outro aspecto que mereceu reflexões é a forma como as escolas ainda abordam os conteúdos sobre os afrodescendentes. São apresentados conteúdos abordando a história de forma incompleta e ainda com os afrodescendentes sempre numa situação inferior, de pessoas vencidas, dominadas. em que são enfatizados os castigos e as submissões, como se não houvesse acontecido uma resistência. Isso pode levar as crianças e os jovens a não terem um referencial de cidadão digno.

Em duas Rodas de Capoeira, das quais participei, na ocasião desta pesquisa, a preocupação principal era essa. Uma dessas Rodas, no Saco/Curtume, em que tematizavam sobre as novelas vinculadas na televisão, demonstraram preocupação com a reprodução dos estereótipos negativos atribuídos aos afrodescendentes, através dos papéis das personagens. Um a das queixas é a ridicularização das pessoas afrodescendentes, tanto nas atitudes, como nos traços físicos. Esse mesmo assunto foi discutido na Roda de Capoeira na Comunidade Junco no evento que acompanhei e registrei. Segundo as discussões feitas, as novelas transmitem sutilmente suas mensagens racistas, principalmente no que toca ao padrão de beleza, expressos no apelo ao embranquecimento. Poucas são as pessoas afrodescendentes e quando aparecem, apresentam uma imagem transformada para caberem no perfil de “pessoa ideal”. Isso merece mesmo muita discussão, porque percebi que a ideia das pessoas eurodescendentes como melhor perfil de pessoa é forte, principalmente, em alguns adultos que já incorporam essa lógica como em crianças, que ainda estão no início do processo de formação da identidade.

Um dos indícios fortes aparece na situação apresentada na Figura 04, em que dialoguei com uma das crianças, que estuda na escola da comunidade Junco. Um dos comportamentos foi ri muito dos caracteres atribuídos às duas pessoas que desenhou: a criança considerada por “bonita” era branca e cabelos lisos, classificados por ele de cabelos bons; a considerada feia, cujo efeito de sua feiura quebrou o espelho, era de cor preta e cabelos duros, os quais ele classificou de ruins. Essa criança classificou como “feia” uma pessoa que tem características semelhantes às dele. Logo, a ideia de que o afrodescendente é feio está construída no imaginário dela. Essa pessoa “feia” caracteres com os descendentes de Ancelmo Rodrigues, que segundo as histórias ouvidas e registradas, foram historicamente e

ainda são motivos perplexidade, como se fossem seres exóticos “Olha os negros lá de baixo! Olha os negros do Riacho! Olha os negros lá de baixo! Logo quando a gente apontava na ponta da rua. Olha os negros do Riacho!”, como afirma Dona Honorinda; e motivos de chacotas, de apelidos depreciativos como afirmou o animador de batuque, seu Chiquim de Neta, ao afirmar que seus colegas o chamam de “Urubuzim”, Neguim do Riacho”. O estudante, autor do desenho, enquanto criança, já assimilou esses referenciais e isso já demonstra influência na percepção de sua autoimagem.

Mesmo diante dessas atitudes se percebe o silenciamento quanto ao tema na escola, que segundo demonstrou a equipe escolar, não faz parte das principais preocupação no processo educativo. É como se essas atitudes não fossem racismos, e sim apenas atos impensados frutos da maturidade infantil. Para Cunha Junior (2008):

Esses xingamentos e piadas são parte da cultura racista e tem sido difícil examiná-los criticamente pois, em primeiro lugar, as escolas e os sistemas educativos negam a existência de racismo como ato sistemático. Fica aí a contradição de como tratar uma coisa que não existe. Daí a impressão de que nós, uma parcela de afrodescendentes, é que inventamos os racismos e nos fazemos vítimas.

No caso da situação tanto da escola da comunidade Junco como das demais escolas, esse racismo não é reconhecido, evidenciado, e por isso, não é tratado. Isso faz permanecer os estereótipos racistas que as crianças vivenciam em outros espaços, além do que já vivencia na escola. Com essa naturalização do racismo, as crianças, principalmente na escola, lugar cuja função básica é o aprendizado dos valores importantes para a convivência social, vão ter o racismo como atitudes corretas, já que seus professores não consideram atitudes prejudiciais à dignidade humana.

Outro aspecto carente de uma atenção são as consequências dessas representações para os(as) estudantes afrodescendentes, que veem, na sua maioria, a imagem do seu grupo racial reduzida à condição de inferior, de fraco e incapaz de transformar as situações de dominação. Segundo as reflexões, isso pode gerar ou reforçar a sua autoimagem negativa.

Isso é relatado por alguns dos jovens capoeiristas, como mostra o depoimento:

Raimunda: O que você lembra quando falavam dos negros?

Pirata: Na verdade não há uma lembrança exatamente por não ouvir falas sobre negros, meus professores, acho que..

Raimunda: Falavam da escravidão?

Pirata: Não, não, muito pouco. Quando chegava na parte que falava um pouco de Zumbi, falava até a parte que cortavam a cabeça de Zumbi, que é totalmente diferente, e daí parava, não falava das histórias. E assim, eu lembro muito pouco.

Raimunda: E da abolição, falava?

Pirata: Da abolição também falava muito pouco, o que falava muito era sobre os portugueses né, isso era bem enfatizado. Tirando isso, não acontecia nada. Aí vindo, quando passei a morar aqui no Saco/Curtume comecei a estudar no colégio agrícola, aqui onde é a Trindade. Estudei dois anos lá, depois fui pro Silvano de Moura Leal, depois passei a estudar em Liberalina, onde começaram a falar pouco também. Mas como a gente já começou a descobrir histórias sobre os negros, a gente já começava a debater, conversar, falar sobre isso. Então, a gente começou a ter um diálogo aberto, mas muito vago, porque os próprios professores não tinham conhecimento de como falar, do que falar, não iam atrás, não sei, só sei que eles não tinham nenhum conhecimento de falar sobre isso. Então, a gente falava muito pouco sobre isso. A partir do momento que agente começava a falar, eles já cortavam: “há, mais isso foi nos tempos antigos”. Era isso que eles falavam: “há, é tempo passado, a gente tem que falar agora do presente”. Mas que presente é esse que a gente fala?

Segundo o jovem, a educação escolar reforça a eugenia tão propagada pelos colonizadores e ignora fatos importantes de luta dos afrodescendentes contra as situações de opressão, como ocorreu nos quilombos. No seu depoimento, o jovem diz que quando a escola apresentava o tema relacionado aos afrodescendentes, enfatizava os fracassos, eram elucidando derrotas, como lembra, indignado, o jovem: “Quando chegava na parte que falava um pouco de Zumbi, falava até a parte que cortavam a cabeça de Zumbi”. É fato observado inclusive nos estudos oficiais, apontando que “Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social (BRASIL, 2005, p.13).

Outro aspecto importante na fala desse jovem é a denúncia da tentativa de silenciamento, quando cita os professores querendo por fim à discussão racial.

Assim fica difícil uma criança crescer com boa referência de seu grupo social, querer tê-lo como referência. Denúncia forte a de que professores alegavam como motivo para não tratar da questão, fazer parte de um passado, cujas marcas já não existem mais. O jovem hoje, fazendo essa leitura, percebe que a escola não discutia a abolição a partir das resistências, caracterizando-se uma escola com

prática curricular hegemônica, porque reforça cultura da dominação, fato alvo também da preocupação de Silva (2011, p. 47), que lembra que

O reconhecimento das contribuições do grupo sociorracial negro (afrodescendentes) para a cultura brasileira, passa por questões identitárias e por valores contrários ao de uma educação hegemônica, homogênea e etnocêntrica, juntamente com todos os prejuízos que nos fornecem as várias formas de racismos, preconceitos e discriminações raciais.

Gomes (2005, p. 43) manifesta-se sobre esse aspecto afirmando que

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?

Pode-se apontar, a partir da pesquisa, que três fatores básicos dificultam a formação da identidade racial. Primeiro, o silenciamento da escola, não só por parte dos professores, mas por parte do sistema como um todo, cuja atmosfera geral ainda gira em torno de uma ideologia das generalizações, sem perceber as particularidades das comunidades quilombolas, como até por parte dos afrodescendentes, que usaram certos silenciamentos no decorrer da história de perseguição para se proteger. Exemplo disso é a questão da religião, como reflete Munanga (2003). O segundo é o racismo que permeia todos os espaços da sociedade sanjoanense, e que tem suas bases históricas numa relação inicial de discriminação. Na formação do Riacho, houve uma discriminação explícita da segregação, que deixou a ideia de que ser afrodescendente é um ato vergonhoso, que por isso deve se “esconder”. A ideia de que os afrodescendentes, por não terem “civilização”, não podem conviver com pessoas “civilizadas”, os “brancos da praça”. E o terceiro aspecto é ainda o espaço familiar, cujas pessoas mais velhas experimentaram esse racismo e, às vezes, naturalizam-no, não o considerando como um problema e que não veem como um problema enfrentado por seus filhos na escola e em outros espaços.

Para resumir os processos de formação da identidade racial dos jovens e suas dinâmicas, selecionei essas duas falas emocionantes, que nos instigam a fazer

várias perguntas profundas sobre as educações escolar e social e seus significados nas vidas dos jovens:

[...] depois que eu conheci a capoeira, eu decidi que eu deveria [...] me identificar como realmente eu era, e aí eu passei a usar as roupas que eu deveria usar, da minha identidade, [...] Fui pra escola com meus cabelos Black Power, cabelo todo “fuazuento” como eles chamam e uma blusa de manga e uma saia bem longa mesmo [...] Quando eu cheguei no portão a mulher era evangélica (não tenho nada contra evangélicos), mas na hora que ela me viu, ela já me odiava mesmo. Eu acho que ela era negra também. E ela disse: “O que é isso? Você vai pra onde? Você não vai estudar aqui desse jeito aí? Porque isso aí não é seu estilo, isso aí é de doido, estilo não, isso aí é jeito de doido e aqui na escola não estuda doido”. Eu não sabia me defender, tinha aprendido já algumas coisas no movimento e na capoeira, mas eu ainda não conseguia me expressar, o que eu deveria responder pra ela que ali era um estilo de gente diferente e não de doido. E ela tava com preconceito, mas eu não sabia me defender, eu sabia que era preconceito, mas não sabia me defender. E o que é que eu fiz? Eu simplesmente voltei do portão, porque ela não me deixou entrar. Aí eu voltei, e fiquei, eu voltei, mas não voltei pra casa, fiquei lá fora mais o vigia. Só que o vigia não dizia nada. Quando foi no segundo horário, que bateu a campainha, eu decidi entrar. Quando eu decidi entrar, umas amigas, que já sabiam como era o meu jeito, o jeito que eu me vestia, mas nunca tinha ido daquele jeito pra escola, aí a professora veio de novo: “Você vai entrar mesmo?” Eu disse: “Vou professora, não tem ninguém diferente, aqui ou igual a mim, e eu vou estudar. E aí começamos a discutir. Sei que as últimas aulas eu estudei né, só que depois daí eles pegaram birra comigo. (CHITARA, MESTRA E MOBILIZDORA DA CAPOEIRA DE QUILOMBO)

Quando a Chitara falou da palmatória, do seu tempo de infância, cheguei a pensar que ela já havia revelado os piores momentos da sua tentativa de construir uma trajetória escolar que lhe possibilitasse a realizar o sonho de aprender o que desejava na escola. O que se pode considerar muito mais grave foi a sua expulsão, de forma agressiva da escola onde estudava, por ter ido sem disfarçar seus caracteres afrodescendentes. Até pareceu que a educação escolar ainda estava regida pelo Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro 1854, que proibia o cesso de escravos à escola. Aí é onde se questiona se essa abolição aconteceu de fato. Quando ela era criança, deixou-se passivamente ser agredida pela palmatória. Com o processo de descolonização pelo qual vinha passando, soube reagir e não se retirou da escola, contestando a negação do seu direito à educação. Situação racista, inclusive institucional como essa põe abaixo a tese de Kamel (2008) sobre a não existência mais de racismo no Brasil. Surge daí um questionamento: “O que ele e outros que defendem a democracia racial entendem por racismo? O mestre de capoeira, o Tizil, por testemunhar a cada dia o racismo descreveu como se dá esse processo de descolonização no grupo de capoeira:

A dificuldade que nós encontramos, Raimundinha, é de vomitar tudo isso que nós aprendemos do sistema pra ressignificar a nossa cultura. Foi isso que nós fizemos. Nós vomitamos tudo aquilo que nós aprendemos do sistema pra absorver uma cultura, pra conviver com a outra cultura. É por isso que nós participamos da reunião com o INCRA hoje, por isso peguei o microfone pra falar, porque a gente conseguiu essa autonomia. (TIZIL, MESTRE DA CAPOEIRA DE QUILOMBO).

O mestre de capoeira expôs que a formação da identidade de crianças e jovens afrodescendentes requer um processo de descolonização, que crie espaços de reflexão e diálogo onde essas pessoas possam “vomitar” as ideias racistas e colonizadoras aprendidas durante a trajetória de vida., com o “sistema”, ou seja, um mundo organizado segundo a lógica colonialista. Tizil fala da necessidade de que as crianças, os adolescentes e os jovens retirem de dentro de si as ideias racistas já assimiladas, aproximando-se da reflexão de Fanon (2008, p. 26), segundo o qual o afrodescendente “devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo”. Os jovens originados do Riacho foram afetados por essas “aberrações afetivas” e por isso tentam, através do fortalecimento da sua identidade racial, ocorrido no grupo de capoeira e em outros espaços das lutas sociais contra os racismos, libertarem-se do peso da colonização.

Ele fala do processo de formação social que a capoeira desenvolve, usando uma pedagogia contra hegemônica, mediante a qual as crianças e jovens tem as possibilidades de analisarem os contextos e se situarem enquanto cidadãos capazes de mudar os rumos da história e construir outras relações sociais e raciais. Ele se refere às dinâmicas que envolvem a formação da identidade racial nos quilombos de São João do Piauí.

Importante observar que esse contexto de racismo na região de São João do Piauí vem sofrendo algumas inflexões, devido ao processo de regularização do Território Quilombola Riacho dos Negros. Os debates feitos nos diferentes espaços ganham respaldo, a ponto de provocar pequenas grandes mudanças. Um exemplo bem evidente dessa nova situação, que significa motivo de grande comemoração, é o fato de essas pessoas, provocadoras desses debates sobre a questão racial, estarem sendo solicitadas para participarem, inclusive do planejamento de políticas públicas.

Para citar um exemplo bem explícito, os jovens e as jovens do Grupo de Capoeira de Quilombo foram as pessoas procuradas para a coordenação nas escolas, dos Programas “Mais Educação” e “Mais Cultura”, além de estarem atuando

no PETI e em outras atividades educativas. Com a experiência de lidar com as crianças baseada na lógica da circularidade, dialógica, as escolas acham que, diante dos comportamentos de violência que as crianças apresentam, a capoeira, juntamente com todas as discussões e práticas metodológicas que desenvolveu, pode contribuir para a melhoria das possibilidades de sucesso escolar das crianças, principalmente aquelas das periferias e afrodescendentes, que são maioria.

Diante do que foi revelado nesta pesquisa pelos participantes sobre o distanciamento entre a educação escolar e as práticas educativas sociais cabe alguns questionamentos: os educadores têm conhecimento do que diz a nova LDB 9.394/96, no seu artigo 1º? E se os educadores conhecem essa orientação legal, e sabem que a lei reconhece as práticas sociais descritas no referido artigo, como educações, porque ainda há esse distanciamento? E quanto à Lei 10.639/2003, o que os educadores sabem? No período em que a jovem Chitara, entrevistada desta pesquisa, confessa que foi expulsa da escola por motivo de racismo, já estava em vigor a LDB, considerando que o fato ocorreu em 2005. No período desta pesquisa, os depoimentos dos professores como também dos estudantes se observa que os princípios defendidos na Lei 10.639/2003 não estão traduzidos em práticas pedagógicas escolares. Segundo a referida Lei,

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História

da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na

formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social,

econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Para a implantação dessa Lei, foram instituídas pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujos princípios são: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações educativas e Combate ao Racismo e a Discriminações. Recentemente, dia 20 de novembro de 2012 foram

instituídas pela Resolução nº 8, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Esse conjunto de instrumentos legais existem no sentido de garantir os direitos à educação aos afrodescendentes, que, historicamente foram excluídos do sistema escolar. Dias (2005, p. 59) destaca que lei no 10.639/2003 teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro, mas com novas preocupações – principalmente com a implantação da mesma.

Constatação importante, a partir desta pesquisa, a dos avanços dos afrodescendentes em relação às lutas pelo direito à educação. Conscientes dos seus direitos à educação, garantidos na Legislação, e tendo desenvolvido grande capacidade de articulação e mobilidade social o Movimento Quilombola e o Grupo Capoeira de Quilombo estão dialogando com as instituições de Ensino Superior no sentido de propor cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação tanto afrodescendentes quilombolas, principalmente os jovens, como também para os professores que atuam nas escolas onde se concentram jovens quilombolas. Exemplo flagrante disso foi uma reunião das várias que ocorreram neste sentido, a qual pude presenciar. Tratava da solicitação à Universidade Federal de cursos sobre a questão racial e quilombola. Conversando com o jovem capoeirista Bordon, ele explicou com bastante propriedade a intenção da solicitação:

Nesta atividade de hoje, nosso desejo aqui hoje é que a gente possa construir uma educação boa, uma educação de qualidade para nossos jovens negros quilombolas. Então, essa minha vinda hoje para Teresina para participar dessa reunião na Universidade Federal é referente a isso, é referente a essa demanda. É uma luta, é uma luta antiga dos negros para que nossas crianças, nosso jovens negros possam de fato ter uma educação que de fato ele possa ter orgulho, que ele possa estudar não porque ele ache que é obrigado, mas sim porque ele deseja estar ali, o desejo de aprender a história dele, saber de onde ele veio, o porquê de tudo aquilo que ele vem passando nos dias de hoje. (BRASIL, 2005, p. 59)

Importante enfatizar que a consciência dos quilombolas a respeito do que trata o artigo 3º da LDB, força tanto as escolas de educação básica como as instituições de ensino superior a se abrirem para a “pluralidade externa da ciência” (SANTOS, 2010), acolhendo propostas dos grupos sociais, principalmente dos afrodescendentes, o que interessa nesta pesquisa. Ele expressa que o conteúdo da

Lei é fruto de uma luta histórica para. “É uma luta, é uma luta antiga dos negros para que nossas crianças, nosso jovens negros possam de fato ter uma educação que de fato ele possa ter orgulho”. Entende também, que apesar de ser garantido por lei o direito à educação, as instituições acadêmicas não se mobilizam no sentido de atender essas demandas, razão pela qual o grupo vai em busca da inserção nessas instituições acadêmicas. Mesmo com as permanências de racismos, aos poucos as relações entre a educação escolar e educação social vão se modificando. Se a educação social está influenciando as instituições escolares esse diálogo vai provocando reflexões, mudanças de posturas e ações efetivas.

.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi um tanto desafiadora devido ao universo de questões que envolve. Por isso mesmo foi instigante e provocadora de outras questões relevantes para os estudos sobre educação e afrodescendência na região de São João do Piauí, principalmente.

O processo de colonização, com todo o seu conjunto de elementos, foi uma constante ameaça à identidade dos afrodescendentes, a começar pela desterritorialização geográfica, física e depois pela desterritorialização étnica (ALMEIDA, 1998), quando, orientados pelas teorias racistas (MOURA, 1988), tentou contra sua condição de gente, reduzindo-os a “raça” inferior. Os afrodescendentes não puderam, durante séculos, escolher onde se estabelecerem e criarem seus vínculos com a terra, nem tampouco puderam escolher ser o que o que são, reproduzirem-se, preservando seus laços afetivo-familiares, suas formas de culto e de se relacionar com a natureza. Houve, pois, contra a população tanto o genocídio, (FALCI, 1995) como o etnocídio (ALMEIDA, 2008), como o epistemicídio (SANTOS, 2010).

Receberam uma classificação étnica, cultural e social de povo inferior. Tiveram que ir se adaptando aos lugares e aos costumes alienígenas que lhes eram impostos. Isso ameaçou a sua condição de ascendência, de ancestralidade, uma vez que não tinham o direito de nascer e crescer no seu grupo. O Território Quilombola Riacho dos Negros, tendo sido fazenda da colonização, foi cenário de muitas dos eventos de segregação e de expropriação, de negação dos valores socio-culturais.

Lima (2005, p. 52-53), reconhecendo “adversa à estabilidade das relações afetivas familiares”, dá conta de transferências forçadas de afrodescendentes escravizados da Inspeção Piauí, onde hoje se situa o Território Quilombola Riacho dos Negros, para outras regiões, com a intenção de povoá-las. Analisando a obra do referido autor, vê-se o quanto foi marcante do ponto de vista da perversidade essas separações de laços afetivo-familiares e grupais. Quantas relações interrompidas, quantas vontades suprimidas, quantos saberes e valores os afrodescendentes deixaram de repassar a seus descendentes. Mesmo assim “na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de

enfrentar o etnocentrismo praticado contra esses povos e seus descendentes” (LIMA, 2005 p. 48).

No processo de discussão da retomada do Território, essas identidades foram-se revelando, ressurgindo os elementos culturais, que na verdade, nunca se extinguíram. A ancestralidade, que estava na memória coletiva, foi reanimada; o que foi fragmentado, procurou se reintegrar, de forma que os afrodescendentes do Riacho se encontram em processo de recomposição do seu território, de ressignificação do quilombo, que existiu e continua a existir.

Ao se analisarem as práticas educativas nesse Território quilombola, é necessário atentar para essa relação território/afro descendia/identidade, pois a separação geográfica e o esfacelamentos dos grupos fizeram que os elementos da identidade coletiva se enfraqueçam ou desapareçam.

Por isso, um dos desafios e tarefas primordiais dos afrodescendentes “riacheiros” nesse processo de retomada do território foi a ressignificação dos elementos históricos e culturais que lhes vão devolvendo aos poucos as memórias para a reconstituição dos laços indenitários, de ancestralidade. Um exemplo disso era alegria com que algumas pessoas relatavam com muita satisfação a sua participação no levantamento para a construção do RTID, em 2010. Consta no referido documento que “Para as pessoas, sem dúvida, representa uma oportunidade de valorização de si junto ao grupo, dada a visibilidade que terá a comunidade com a regularização de seu território” (INCRA, 2010, p.11). Isso ficou bem explícito nas falas de dona Honorinda, quando reconhece que, a partir desse processo de discussão para a regularização das terras do Riacho, já existe uma mudança no olhar das pessoas para o Riacho.

Antônio Bispo destaca que os descendentes de Ancelmo nunca perderam seus vínculos históricos e afetivos com as terras, mesmo não sendo todas deles e morando como agregados. Ele destacou que os afrodescendentes não têm a terra como capital, como propriedade, mas espaços para a reprodução das suas existências.

Por isso também se justifica a preocupação desta pesquisa com os espaços, tanto escolar quanto os outros espaços de educação social, no sentido de desenvolverem seus processos educativos considerando as vivências e as lembranças dessas histórias e os seus significados como temas de estudo para assim construir outras relações raciais e sociais.

Esta pesquisa conduz a afirmar que nos quilombos de São João do Piauí há uma variedade de práticas educativas de iniciativa popular, no caso pesquisado, encampadas por afrodescendentes das comunidades em processo de regularização fundiária. Dentro desse processo de luta e construção de estratégias de superação do racismo e busca pelos direitos negados historicamente, foram se construindo um conjunto de saberes e práticas, que em circulação nos diferentes espaços, já apontam sinais de eficácia no sentido das mudanças no trato da questão racial, tanto nas escolas como na sociedade em geral.

Quanto à educação escolar, percebi que não há uma prática que reconheça e valorize os saberes tradicionais existentes nos quilombos e produzidos historicamente. O desconhecimento da legislação educacional e de suas novas orientações é uma constatação desta pesquisa. Quando não são tratados no currículo escolar os temas sociais de interesse dos educandos e quando se desconhecem esses movimentos em que estão inseridos é porque a escola não tomou conhecimento ou não considerou o artigo 3º da Lei 9394/96, que reconhece como válidos tanto os processos educativos e seus produtos produzidos nas escolas ou em outros espaços escolares. Quando deixam de discutir a identidade racial, os processos históricos, que impuseram mutáveis identidades aos afrodescendentes, desconhecem a Lei 10.639/2003, demonstram que não estão conscientes da importância do reconhecimento dos afrodescendentes como atores sociais importantes na construção da história do País.

São muitos os esforços no sentido de serem visíveis essas contribuições. Da década de 1990 foram muitas pesquisas acadêmicas produzidas por intelectuais negros (GOMES, 2010), que forçando a entrada nas universidades, vêm descortinado essas contribuições, o reconhecimento dessas contribuições do grupo sociorracial negro (afrodescendentes) para a cultura brasileira, que segundo Silva (2012) “passa por questões indenitárias e por valores contrários ao de uma educação hegemônica, homogênea e etnocêntrica, juntamente com todos os prejuízos que nos fornecem as várias formas de racismos, preconceitos e discriminações raciais” (SILVA, p. 47-48).

Observei também que a educação escolar, existindo dentro de um modelo hegemônico e etnocêntrico de produzir conhecimento, ainda se mantém distanciada das realidades vivenciadas pelas pessoas que dela participa. É o caso, por exemplo, da escola observada. Desde 1997, vem se dando processo de regularização das

terras, cenário em que as pessoas vão mudando sua identidade territorial, entre outras mudanças, e o assunto não chega a ser discutido pela escola. Viu-se que o diálogo entre esses dois espaços ainda é pouco diante da necessidade de ser mais, uma vez que cuida da formação das mesmas pessoas.

Os índices de repetência e abandono mostrados no quadro 5 sobre o desempenho escolar e os depoimentos sobre as práticas pedagógicas tanto da Unidades Escolar do Junco, quanto das outras escolas por onde passaram os jovens participantes desta pesquisa, mostram o descompasso existente entre o que as escolas ensinam e o que realmente os jovens quilombolas necessitam saber para o enfrentamento dos racismos e de seus produtos, impregnados nos diferentes espaços por onde se movimentam, como se observou em algumas falas a exemplo da fala do jovem Bordon, da capoeira de quilombo.

O que entendi também nas falas sobre a relação desses jovens com a escola é o poder de opressão operado pela referida instituição, que tem como principal cuidado a imposição de jeito de ser e viver, a partir dos seus discursos e práticas, o que me faz concordar com Foucault (1996, p. 44) quando afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo”.

Um dos aspectos apontados nesta pesquisa são as tentativas de superação do racismo dentro das relações de gênero. Entre os temas discutidos, a partir dos quais os afrodescendentes dos quilombos de São João do Piauí têm construído significativas experiências, estão as relações de gênero. Dentro do Movimento Capoeira de Quilombo, o grupo foi percebendo que, assim como as relações racistas, as relações machistas precisavam ser repensadas. A começar pela forma como as meninas eram vistas dentro e fora da capoeira, implicava na sua autoafirmação. Elas enfrentavam problemas com a própria família e, apesar de estarem juntas com os meninos no jogo da capoeira, percebiam posturas machistas. Criaram, pois, um evento de discussão permanente das relações de gênero, cujos objetivos são: contribuir com processos de formação político-sócio-cultural e gênero e dar continuidade ao processo de reflexão e formação acerca das relações de gênero.

A partir da abordagem de Louro, é possível fazer uma reflexão sobre como vão se constituindo as relações de poder, as representações acerca dos diferentes papéis atribuídos a homens e mulheres no decorrer da história.

Observa-se que a sociedade brasileira, cuja educação tem como base a concepção ocidental jesuítica, construiu um conjunto de representações, que levam a práticas sociais excludentes, racistas e sexistas. Essa construção, que se deu lenta e solidamente, vem sofrendo tentativas de modificações, razão pela qual vão se mudando as relações de gênero, destacando-se aqui, as relações de gênero no espaço educacional escolar. Exemplo disso são as diferentes construções em relação ao magistério, à instituição escolar, às relações de poder, aos papéis exercidos por homens e mulheres. Como a autora em estudo enfatiza:

Assim, dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para praças públicas, fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem (LOURO, 108, 1997)

Uma questão importante a se pensar a partir dessa reflexão é a necessidade de se repensar a escola nos seus diferentes aspectos: gestão, espaços físicos, seleção e organização dos currículos, formação dos educadores(as), favoráveis à superação do conjunto de estereótipos construídos a partir das representações transmitidas e assimiladas por um aparelho ideológico da educação ocidental colonialista.

É importante também destacar que, assim como a escola teve e tem significativa participação na produção das diferenças, tem o poder também de participar da desconstrução das concepções, representações e estereótipos produtores das diferenças.

A escola com seus discursos e práticas tem participação no processo de segregação social, e isso fica bem visível quando se direciona o olhar para os diferentes papéis e espaços atribuídos à mulher na instituição escolar. Voltar o olhar para a escola foi um ponto bastante relevante deste estudo sobre gênero, sexualidade e educação, pois entre as outras instâncias e instituições, escola foi/é a que teve/tem mais participação na formação dos sujeitos.

Essas jovens da capoeira, que tiveram formação familiar e escolar dentro dessa lógica apontada por (LOURO, 1997), tentam desconstruir essas visões, num processo permanente de reeducação. Interessante, ao acompanhar o “II Encontro de Identidades femininas da Capoeira de Quilombo”, foi perceber que homens e mulheres da capoeira apresentaram em suas falas as mesmas preocupações no

que tange à superação do machismo, que segundo eles, existe e está entranhado nas relações cotidianas, do grupo de capoeira e das comunidades.

Na comunidade Junco, ficou bem notável a atuação das mulheres nos diferentes espaços: dona Elmídia, artesã, trabalhadora rural, com habilidades para atividades domésticas, na produção agrícola e na comercialização dos seus produtos, assim como participante ativa do terreiro do seu José Francisco; dona Honorinda, cujo esposo ficou enfermo, criou seus onze filhos trabalhando em diferentes atividades, como ela mesma expõe nesta pesquisa: agricultora, artesã, diarista, lavadeira, parteira e atuante também no mesmo terreiro citado; as jovens da capoeira, que transformaram suas vidas, tendo que amadurecer antes do tempo, num processo educativo protagonizado por elas mesmas em parceria com os jovens e adultos dos quilombos. Têm experiências marcantes na superação dos preconceitos e na construção de experiências de formação contra as ideologias machistas.

Diante das histórias ouvidas e comportamentos observados dos participantes desta pesquisa, pude concluir que a educação escolar tem contribuído muito pouco para a formação da identidade racial das crianças e jovens do território Quilombola Riacho dos Negros. Isso se deve a um processo histórico de dominação, a serviço do qual sempre teve e ainda continua a estar a instituição escolar.

Isso desperta para o questionamento a respeito das consequências da legislação, que a partir da década de 1980, inclusive com a nova Constituição Federal, e, principalmente, a partir da década de 1990, com a reformulação da LDB 9394/96. Além da LDB, há um conjunto de leis, orientadoras das práticas educativas, como a Lei 10.639/2003, com as resoluções e pareceres, que orientam a implementação dessa Lei. As lutas que geraram os processos educativos da educação não formal registram alguns significativos acontecimentos, configurando um novo campo para a educação não formal, além da criação das leis, a implementação dessas, dentro de um processo de participação social, forçado pela ação dos movimentos sociais. Como exemplo, temos a criação das diretrizes curriculares voltados para as diversidades, para a educação das relações étnico-raciais, para a educação quilombola, como também a criação de órgãos dentro dos governos, como é o caso da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

O que nos parece é que essas políticas de educação ainda não chegaram a ter os efeitos esperados nas escolas dos quilombos, onde os sistemas de educação municipal e estadual ainda não levaram em conta a legislação na organização dos seus projetos políticos pedagógicos.

Uma constatação feita, a partir do que se observou, foi que apenas a existência de uma legislação antirracista não garante que a educação escolar desenvolva seus projetos educativos voltados para a inclusão dos afrodescendentes nas políticas públicas de educação. Prova disso é que desde 2003, que a Lei 10.639 foi homologada, e ainda no interior das escolas ela não tenha provocado mudanças mais substanciais. Entendi que é urgente ir além da simples propagação das leis.

Por isso, considero desafiadora a superação do racismo histórico que permeia as relações sociais no Município de São João do Piauí e que afetam diretamente a identidade racial dos jovens. Esses desafios dizem respeito ao enfrentamento do racismo histórico e explícito, ao silenciamento demonstrado pela instituição escolar e familiar e do sistema macro a que está jurisdicionado a escola. A omissão dos sistemas educacionais diante da formação dos professores pode contribuir para agravamento do racismo e das práticas pedagógicas dissociadas das vivências cotidianas das crianças e jovens.

Apesar das permanências de posturas ainda racistas, do silenciamento no interior das escolas quanto a essa questão e de todo o quadro favorável à manutenção de uma educação escolar colonialista, vi, com muita esperança a construção de um conjunto de práticas do Movimento Quilombola e do Movimento Capoeira de Quilombo, no sentido de provocar os outros espaços a perceberem as relações sociais e raciais na região, o que pode implicar na construção de posturas antirracistas. Importante salientar que, nas dinâmicas da formação da identidade, os jovens dos quilombos passaram por processos e experiências de impedimentos, negação de si enquanto pessoas, estranhamentos de seus jeitos de ser e estar no mundo. Contudo, a partir dos processos educativos dos quais foram protagonistas, foram construindo conhecimentos de cidadania, experienciando metodologias e criando estratégias para o enfrentamento do racismo.

O desenvolvimento desta pesquisa fez aumentar a convicção de que não existe uma verdadeira democracia racial, como alardeiam alguns autores e grupos dominantes, para escamotear uma realidade perversa que ainda atinge a alma de muitos seres humanos. Na mesma medida, descobri que há uma forte necessidade

de se aprofundar essas pesquisas, dando enfoque a outras questões forem surgindo. Constatei, também que a falsa idéia da consolidação de uma democracia racial é um dos fatores determinantes para o devido tratamento da questão racial. Isso ficou explícito quando inúmeras vezes fui questionada sobre a relevância do tema desta pesquisa. Reconheço, inclusive, que a tentativa de resposta ainda era traída por algumas incertezas. O adentrar no campo, o conhecer a realidade de forma mais envolvente trouxe a certeza de que este foi um estudo de muita relevância e que nos provoca para estudos acadêmicos posteriores. É um cenário inesgotável de possibilidades.

Jamais ousarei dizer que fiz considerações finais, posto que são infundáveis as conclusões dessa temática. O que tentei fazer foi uma problematização do tema em estudo, que pode gerar muitas outras perguntas. Por isso, considero minhas considerações inconclusivas,

REFERÊNCIAS

Bula “Dum Diversas”, Papa Nicolau V, 18 de junho de 1452. Anexo: Listas de Bulas. Disponível http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_bulas

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em <<http://napontadosdedos.wordpress.com/2011/04/28/o-perigo-de-uma-historia-unica/>>. Acesso em: 12 set. 2012.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo. Ação Educativa _ Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N.º 5 Set/Out/Nov/Dez.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

_____. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. **Cadernos do Naea**, Belém, n. 10, p 163-96, 1989.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSDZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.

AZEVEDO, Álvares de. **Noite na taverna**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

BANDEIRA, Maria de L. **Terras Negras: invisibilidade expropriadora. Textos e Debates**. UFSC, Núcleo de Estudos sobre Identidade e relações Interétnicas, nº 2, 1991.

BARLEU, G. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil**. Belo Horizonte; Itatiaia: São Paulo, Ed. USP, 1974.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

BASTIDES, Roger. **As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo**. São Paulo: DIFE/Edusp, 1974.

BOAKARI, **As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar**. ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Sociologia da Educação, Porto Alegre, 1994.

_____. **Projeto de Pesquisa Social: considerações sobre sua elaboração**. Teresina: EDUFPI, Teresina, 1994.

_____. Francis Musa e GOMES, Ana. Beatriz. **Comunidades negras rurais no Piauí**: mapeamento e caracterização sociocultural. Teresina: EDUFPI, 2005.

_____. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas educativas**: uma revista de resenhas de livros, Fevereiro 26, 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 09 fev. 2012.

_____. Ifaradá – Construindo uma Identidade Libertadora. In: LIMA, Solimar Oliveira (org.). **Sertão Negro**: escravidão e africanidades no Piauí. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008.

_____. Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial? **Entrelugares**: Revista de sociopoética e abordagens afins. Vol. 3, No. 01, set. 2010/fev, 2011, p. 1-22. (<http://www.entrelugares.ufc.br/artigo.html> - Acesso em: 07 de março 2011). Uma versão preliminar em português, graças ao Wladimyr Lima Silva (PPGEdu, UFPI, Turma 2010).

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed., 1993.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros 2007.

_____. **O que é educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2012.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854**. Coleção de Leis e Decretos. São Luís: Imprensa Oficial, 1957.

_____. **Decreto Lei nº7.031 de 06 de setembro de 1878**. Coleção de Leis e Decretos. São Luís: Imprensa Oficial, 1957.

_____. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental, 1998

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível in: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>.

BRASIL. **Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte**. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legislação/publicações/doimpério>.

CAMINHA, Adolfo. A normalista. <<http://www.bibliotecavirtual.org.br>>, 2002.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. 3. ed. Porto: Livraria Simões Lopes, 1933.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

CARNEIRO, Édison. **O quilombo dos Palmares**. 4ª ed. São Paulo: Editora nacional, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta de criação**. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA JR., Henrique. **Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui a escola**. Fortaleza: Mimeografo. Faculdade de Educação - UFC. 1995

_____. **Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira** in História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

_____. **Os negros não se deixaram escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, n. 69, fev., 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/06/69cunhajr.htm>>.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação**: positividade ou simples decadência? Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>

DEVIS, Kiri. **A Girl Like Me**. Disponível em: <http://espacoeducarliza.blogspot.com.br/2012/07/girl-like-me-video-teste-com-bonecas.html>.

DIAS, Claudete Maria Miranda Dias. Povoamento e Despovoamento (da Pré-História à Sociedade Escravista colonial). In: NASCIMENTO, Francisco Alcides e VAINFAS, Ronaldo (orgs). **História e Historiografia**. Recife – PE: Editora Bagaço, 2006.

_____. **Povoamento e despovoamento**: da pré-história à sociedade escravista colonial. FUMDHAM, 2005. Disponível em: www.fumdam.org.br/.../artigos/20%20Claudete%20Dias.pdf

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003 in: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo nº 23. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>, acesso em 09 de julho de 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: UNESCO/MEC/ANPEd. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2007.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Poder, saber e práticas sociais**. PSICO: Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 1, pp. 23-29, jan./abr. 2006.

FALCI, Miridan Britto Knox. **Escravos do sertão**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIABANI, Adelmir. **Os novos quilombos**: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. São Leopoldo: PPG História/UNISINOS, 2008. [Tese de doutorado].

_____. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. Expressão Popular, 1ª edição, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. (1988). **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo. "Educação: O sonho possível" In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador: vida e morte**. 2 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) **Pesquisa Participante**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**, 19 ed., Rio: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Brasília: UNB, 1963.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Educação não-formal e cultura Política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Universidade Estadual de Campinas Universidade Nove de Julho. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v1>. Acesso em 23 de março de 2013.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (orgs.). **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GOMES, Nilma Lino Gomes, Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARÃES, Carlos Magno. **A negação da ordem escravista: quilombos em Minas Gerais no século XVIII.** São Paulo, Ícone, 1988. (Coleção Malungo,ensaio).

GUIMARÃES, Bernardo. **A origem do mênstruo.** <<http://www.bibliotecavirtual.org.br>>, 2002.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas. **Senso 2010.** Disponível em: <www.ibge.gov.com.br>. Acesso em: 18 de março de 2012.

INCRÁ. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Relatório Antropológico de Identificação e Demarcação do Território Quilombola Riacho dos Negros.** Teresina- PI, 2011.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LEITE, Ilka Boaventura. B. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista de Estudos Feministas**, vol.16, nº 3, Florianópolis, set/dez, 2008.

_____. **O legado do Testamento: a comunidade da Casca em Perícia.** Florianópolis: Nuer/UFSC, 2002.

_____. Os quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas. In: **Etnografia**. V. 12(2), 2000. P. 333. Disponível em http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf.

_____. **Terras e territórios no Brasil. Textos e Debates.** Florianópolis: NUER/UFSC, ano 1, nº 2, 1991.

LIMA, Solimar Oliveira. Braço Forte: **Trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí (1822 – 1871).** Passo Fundo: UPF, 2005.

_____. **Sertão Negro: escravidão e africanidades no Piauí.** Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALHEIRO, Perdigão. **A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social.** [1866] 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília, INL, 1976.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional.** Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal do Piauí – Teresina: 2013

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e Movimentos Sociais.** Publicado em: Revista *Young*, Estocolmo, v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14. Tradução Angelina Texeira Peralva. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06_a_02.pdf. Acesso em 25/03/2011.

MENEZES, J. M. F. de.; FILHO, J. A. dos S. A pós-abolição na Bahia: memória à construção da vida. In: NASCIMENTO, Antonio Dias.HRTKOWSKI, Tânia (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA,2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4ª ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

_____. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3.ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO,1994.

_____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, J. O; SANTANA, J. V. **História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural.** Nº 103. 2009. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7393/4940>.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Introdução às jornadas temáticas. In: **A relação dos saberes – O desafio do século XXI, idealizadas e dirigidas por Edgar Morin.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O saberes necessários à Educação do Futuro.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOTT, Luiz. **Piauí colonial: população, economia e sociedade.** Teresina: Secretaria de Cultura do Piauí, 1985.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** São Paulo: Ática, 1988

_____. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Dialética Radical do Negro.** São Paulo: Anita Garibaldi, 1994.

MUNANGA, Kabengele. In: **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada/Kabengele Munanga, (org.).- Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombo: vida, problemas e aspiração**. São Paulo: editora 34, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo, T. A . Queiroz, 1979.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)** Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

PIAUÍ. **Lei nº 5.595 de 01 de agosto de 2006**.

PITA, Sebastião da Rocha. **História da América Portuguesa**. Belo Horizonte; Itatiaia: São Paulo, Ed. USP, 1996.

Pré-Vestibular Popular Zumbi dos Palmares. **Teste da Boneca: Racismo na Infância**. Disponível em <http://zumbidospalmares-cp.blogspot.com.br/2011/02/teste-da-boneca-racismo-na-infancia.html>.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

RISÉRIO, Antônio. **A Utopia Brasileira e os Movimentos Negros**. São Paulo: Editora 34, 2007.

RAMOS, A. G. O problema do negro na sociologia brasileira. In: SCHWARTZMAN, S. (Sel.). **O pensamento nacionalista e os Cadernos de Nosso Tempo**. Seleção e introdução de Simon Schwartzman. Brasília: Ed. da UNB, 1979. (Biblioteca do Pensamento Político Republicano, 6), p. 39-69.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1934.

ROMERO, Silvio. **História da Literatura Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1953.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Quilombos: Modos e Significados**. Saco/Curtume, São João do Piauí – PI, 2007.

SANTOS, Josélio Teles dos. **De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX**. Afro-Ásia, n.32, 2005. p.118. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882008000200009&script=sci_ar_ttext

SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Francilene Brito da. **Arte Afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2011

SILVA, A. R. S. da.; SILVA, R. S. da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. In: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.14, n. 24. p. 195, jul./dez., 2005.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. **Identidade Racial e a leitura em sala de aula**. In: BOMFIM, Maria do Carmo A. (Org. et. al.). Educação e diversidade cultural. Fortaleza: EdUFC, 2010.

SILVA, Paloma. **Teste da Boneca # Racismo X Construção da Identidade**. Disponível em: <http://mestrevirtual.blogspot.com.br/2012/08/teste-da-boneca-racismo-x-construcao-da.html>

SILVA, Robson Carlos da Silva. **Capoeira: o preconceito ainda existe?** Teresina, 2008.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de. **Imaginário social de semi-árido e o processo de construção de saberes ambientais: o caso do município de Coronel José Dias – Piauí - Teresina**, 2005.

SOUSA, Vicelma Maria de Paula Barbosa. **Rap de “Quebrada” [manuscrito]: construção de sentidos e saberes pelos grupos de rap – “A Irmandade” e “Reação do Gueto” de Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2011

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THEODORO, Mario. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: _____. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**, Brasília, IPEA, 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - GUIA DE PESQUISA/TEMAS PARA AS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.

GUIA DE PESQUISA TEMAS PARA AS ENTREVISTAS

1- Dados socioeconômicos dos participantes

Nome; idade; grau-nível de instrução; profissão; renda, situação familiar, atividade(s) profissionais, atividades sócio-educativas de que fazem parte.

2- Aspectos históricos da formação da comunidade

Elementos básicos identitários, como: origem; características do ponto de vista geográfico, étnico, socioeconômico e cultural; personagens fatos; elementos míticos; e relação com o passado.

3- Afrodescendência

Como se concebem quanto à ascendência: reconhecimento da sua etnia e cor, razões de se perceberem como tais, suas concepções sobre as relações entre as diferentes etnias e categorias de cor.

4- Racismo e discriminação racial

Percepções e concepções, experiências, sentimento e comportamentos diante das formas das formas como são tratados e percebidos por outros grupos étnicos.

5- Educações

Conhecimentos recebidos pelos na família sobre sua ascendência e sua relação com os demais grupos étnicos e categorias de cor; as concepções sobre as categorias de saberes; influências dos saberes locais e escolares na formação das identidades; experiências vivenciadas no ambiente escolar, relações raciais na escola.

APÊNDICE 2 - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

- CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.

PROTOCOLO De OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

PROJETO: As educações escolar e social na formação das identidades de jovens nos quilombos de São João do Piauí

RESPONSÁVEL: Raimunda Ferreira Gomes Coelho

ORIENTADOR: Prof. Dr. Francis Musa Boakari

Dia da Observação: Local da Observação: Duração da Observação:	Característica da amostra
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: As educações escolar e social na formação das identidades de jovens numa comunidade quilombola do Piauí
RESPONSÁVEL: Raimunda Ferreira Gomes Coelho
ORIENTADOR: Prof. Dr. Francis Musa Boakari

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) de uma pesquisa científica de abordagem qualitativa. Sua decisão não lhe trará qualquer prejuízo; use o tempo necessário para fazer sua escolha. Por favor, leia com atenção o que segue e, qualquer dúvida, pergunte à responsável pela pesquisa, que lhe esclarecerá com prazer. Após as informações dadas, caso concorde em participar como voluntário(a), assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento. Uma via ficará com você e a outra será entregue à pesquisadora.

A referida pesquisa, como título “As educações escolar e social na formação das identidades de jovens numa comunidade quilombola do Piauí”, pretende investigar as relações entre o saber escolar e os saberes do cotidiano da comunidade, analisando os conteúdos dessas educações e suas implicações na formação das identidades dos jovens.

A intenção é que a entrevista seja breve, podendo ser interrompida a qualquer tempo. Para garantir fidelidade das informações dadas, a entrevista será gravada. Caso você não concorde, usaremos outra técnica de registro das informações que serão dadas. O importante para a pesquisadora é registrar fielmente o que lhe for dito, respeitando a pessoa entrevistada.

Esta pesquisa propiciará uma maior compreensão sobre os afrodescendentes no Brasil, especialmente no campo educacional, social, das políticas públicas, bem como refletirá sobre as comunidades historicamente marginalizadas e excluídas. A intenção é que esta pesquisa contribua para reafirmação da identidade racial e para a reflexão sobre o reconhecimento dos valores históricos e culturais da comunidade quilombola Junco.

Se você concordar em participar desta Pesquisa, seu nome e identidade não serão divulgados; a menos que por força de lei seja requerido ou por sua solicitação. Fica garantido que somente a equipe da pesquisa terá acesso às suas informações.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG nº _____, abaixo assinado, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo “As educações escolar e social na formação das identidades de jovens numa comunidade quilombola do Piauí”
Tenho pleno conhecimento das informações que li sobre o estudo; esclareci minhas dúvidas e ficaram claros para mim quais os propósitos, objetivos, procedimentos e

garantias de confidencialidade. Ficou claro que minha participação é uma decisão livre, isenta de quaisquer despesas diretas e que posso retirar meu consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou penalidades.

Teresina, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do(a) Participante

TESTEMUNHAS:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceitei da/o participante em colaborar com o estudo.

Nome _____ RG nº _____
Assinatura: _____

Nome: _____ RG _____ nº _____
Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação nesta pesquisa.

Teresina _____ de _____ 2012

Assinatura da Pesquisador(a) Responsável

Observações complementares Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

• CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(MENORES DE 18 ANOS)**

Estudo: “As educações escolar e social na formação das identidades de jovens numa comunidade quilombola do Piauí”

Responsável: Raimunda ferreira Gomes Coelho

Orientador: Prof. Doutor Francis Musa Boakari

Seu sua filho está sendo convidado para participar desta pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será importante para nós.

A pesquisa pretende estudar as relações entre o saber escolar e os saberes do cotidiano da comunidade, analisando os conteúdos dessas educações e suas implicações na formação da identidade étnica dos jovens. Tenciona saber como se dão as relações entre essas categorias de saberes e que influência exercem na formação da identidade étnica dos jovens.

A expectativa é que a entrevista seja breve, garantindo que esta pode ser interrompida a qualquer tempo. Para garantir fidelidade ao que for dito, a entrevista será gravada. Caso você não concorde, usaremos outra técnica de registro das informações que serão dadas. O importante para a pesquisadora é registrar fielmente o que lhe for dito, respeitando a pessoa entrevistada. Todas as medidas serão tomadas para garantir a segurança das pessoas participantes durante a entrevista.

Esta pesquisa propiciará uma maior compreensão sobre os afrodescendentes no Brasil, especialmente no campo educacional, social, das políticas públicas, bem como refletir sobre as comunidades historicamente marginalizadas e excluídas. A intenção é que esta pesquisa contribua para reafirmação da identidade racial e para a reflexão sobre o reconhecimento dos valores históricos e culturais da comunidade quilombola Junco.

Se você concordar com a participação do(a) filho(a) nesta pesquisa, assine em duas vias este documento. Você ficará com uma via e a outra deverá ser entregue à pesquisadora. Seu nome e o do(a) seu filho(a) e identidade não serão divulgados, a menos que por força de lei seja requerido ou por sua solicitação; somente a equipe da pesquisa terá acesso às suas informações.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE MENORES DE 18 ANOS EM PESQUISA

Eu _____, RG _____, abaixo assinado concordo de livre e espontânea vontade que meu filho, _____ nascido em ___/___/___, participe da pesquisa “As educações escolar e social na formação das identidades numa comunidade quilombola” e esclareço que obtive todas as informações necessárias. Estou ciente de que:

- 1) Tenho liberdade de desistir ou interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, nem ao(a) meu (minha) filho(a);
- 3) Minha identidade e do(a) meu (minha) filho(a) serão mantidas em sigilo, mas concordo que as informações sejam divulgadas em publicações e eventos científicos;
- 4) As informações obtidas ficarão sob responsabilidade do PPGED da UFPI, sob a guarda do prof. Doutor Francis Musa Boakari, pelo tempo necessário.

Teresina, _____/_____/_____.

Responsáveis _____

Participante: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador (a) e do seu responsável para a participação nesta pesquisa.

Teresina, ____ de _____ de 2012

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

ANEXO 2: Ofício do Pai de Terreiro o Senhor José Francisco dos santos solicitando apoio do Governo, através da SASC, para o I Encontro de Terreiros de São João do Piauí.

Ofício nº 01 Comunidade Quilombola Riacho dos Negros – Localidade Junco –
São João do Piauí, 31 de maio de 2013

Ao Senhor Francisco Guedes
Secretário de Assistência Social

Senhor Secretário,

O Terreiro de Umbanda Pai Xangô, sob a responsabilidade de Pai Francisco, considerando que, de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial,

1. “É assegurado aos remanescentes das comunidades quilombolas o direito à preservação dos seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado” (Artigo 18º);
2. É assegurado “o apoio a iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas e brasileiras”(Artigo 56, inciso VII).

vem solicitar desta Secretaria um transporte para deslocamento de um representante da Rede para a realização do **I ENCONTRO DOS TERREIROS**, em São João do Piauí, no dia 27 de julho de 2013. Para a realização do Encontro serão necessários transporte nas seguintes datas:

Dia 10 de julho de 2013 – de Teresina a São João do Piauí, com o objetivo de realizar visitas aos terreiros para mobilizá-los para a participação no Encontro,

Dia 26 de julho de 2013 – de Teresina a São João do Piauí, para deslocamento da Presidente da Rede Estadual de religião de Matriz Africana e Saúde Pública.

Agradecemos a valiosa colaboração.

José Francisco dos Santos

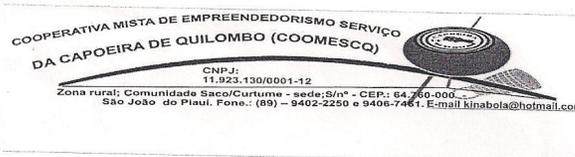
Pai Francisco
Terreiro de Umbanda Pai Xangô de Aruanda



ANEXO 3 - Folders dos Fóruns Sociais de São João do Piauí organizados pelos movimentos sociais com a participação do Movimento Quilombola.

<p>PROPONENTE</p> <p>Comitê Social de Organização e Mobilização do Fórum Social de São João do Piauí</p> <p>ENTIDADES/MOVIMENTOS ENVOLVIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associação Comunitária de Rádio de São João do Piauí • Projeto "Em Sintonia com a Escola" • Movimento Quilombola • Comissão Pastoral da Terra-CPT • Sindicato dos Servidores Municipais de São João do Piauí • Pastoral da Criança • Projeto "Cravo" • Associação de Desenvolvimento Comunitário do Bairro Juazeirinho • Associação de Desenvolvimento Comunitário da Santa Maria dos Vianas • Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado do Piauí • Projeto "Dom Hélder Câmara" • Instituição São João Batista • Sindicato dos trabalhadores Rurais de São João do Piauí • MST • APAE <p>APOIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12ª GRE • Projeto "Dom Hélder" • Campos da UESPI de São João do Piauí • Projeto "Em Sintonia com a Escola" Pelos Direitos das Crianças 		<p style="text-align: center;">FÓRUM SOCIAL DE SÃO JOÃO DO PIAÚÍ</p> <p style="text-align: center;">Participação popular e políticas públicas</p> <p style="text-align: center;">São João do Piauí 02 e 03 de dezembro de 2006</p>
<p>1. Justificativa</p> <p>O Fórum Social de São João do Piauí responde a uma necessidade de mobilização da comunidade sanjoanense em torno de questões de natureza sócio-político e cultural do município.</p> <p>Assim, o presente fórum visa oferecer às lideranças de movimentos sociais, estudantes, agentes e educadores sociais, mobilizadores sociais e culturais, representantes de organizações sociais e comunitárias, e segmentos sociais não-organizados, a oportunidade de conhecer, avaliar e fiscalizar ações da política local, estadual e federal especificamente no que se refere às políticas públicas de educação, cultura, saúde, habitação e agricultura.</p> <p>2. Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar às lideranças locais, ligadas a diferentes segmentos sociais, o conhecimento, reflexão, avaliação das políticas dos governos federal, estadual e municipal direcionadas à educação, cultura, saúde, habitação e agricultura no município de São João do Piauí, bem como os meios e mecanismos de interferência popular na definição, implementação e fiscalização das políticas públicas. - Favorecer a mobilização social e o poder de participação popular nos destinos do município. 	<p>3. Programação</p> <p>Sábado (02/12/06)</p> <p>8:00 – Abertura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mística - Leitura do Regimento do Fórum - Apresentação dos participantes <p>8:40 – Mesa redonda: Participação Popular e Políticas Públicas.</p> <p>9:40 – Debate</p> <p>10:50 – Intervalo</p> <p>11:00 – Estruturação dos Grupos de Debate</p> <p>12:00 – Intervalo (almoço)</p> <p>14:00 – Grupos de Debate</p> <p>GT I: Políticas Públicas para a Educação GT II: Políticas Públicas para a Cultura GT III: Políticas Públicas para a Saúde GT IV: Políticas Públicas para a Habitação GTV: Políticas Públicas para a Agricultura</p> <p>16:00 – Intervalo</p> <p>16:00 – Plenária</p> <p>17:30 – Estruturação das Oficinas</p>	<p>Domingo (03/12/06)</p> <p>8:00 – Oficinas de expressão da criatividade, da Arte e da cultura na sua diversidade, e Relatos de Experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> > Oficina Afro > Oficina de Estética Negra > Oficina de Hip Hop > Oficina de Arte Popular > Oficina sobre Drogas > Oficina de cordel > Oficina de Música <p>10:50 – Intervalo</p> <p>11:00 – Continuação das Oficinas</p> <p>12:00 – Intervalo (almoço)</p> <p>14:00 – Continuação das Oficinas</p> <p>15:30 – Socialização das Oficinas e dos Relatos de Experiências</p> <p>16:30 – Intervalo</p> <p>16:40 – Plenária Final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão, aprovação e formas de encaminhamento do documento final • Discussão e aprovação da data e da temática do II Fórum Social de São João do Piauí • Eleição do Comitê Social do II Fórum <p>20:00 – Noite Cultural</p>

ANEXO 4 - Ofício do Grupo Capoeira de Quilombo Solicitando da Universidade Federal do Piauí – UFPI Cursos de Formação para professores e para os jovens quilombolas.



Ofício s/nº/2013/Capoeira de Quilombo

Teresina-PI, 01 de março de 2013

A Sua Senhoria,
 O Senhor Professor Dr. João Evangelista – Coordenador
 A Senhora Drª Maria Sueli - Vice-Coordenadora
NÚCLEO DE PESQUISA SOBRE AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIA-IFARADÁ
 Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga – Zona Leste
 CEP: 64.049-550 - Teresina – PI.

Assunto: **DEMANDA PARA O PRONERA.**

Senhor Coordenador,
 Senhora Vice-Coordenadora,

Com nossos cumprimentos de Capoeira de Quilombos, vimos a Vossas Senhorias solicitar que esse *Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afro descendência – IFARADÁ* elabore *Projetos dos Cursos abaixo relacionados para os fins específicos de atendimento da juventude quilombola* e para atender demanda de professores e professoras que atuam em escolas de comunidades quilombolas no Território dos Cocais, onde já temos trabalhos de mobilização sociocultural e política com cerca de 15 comunidades quilombolas, com o objetivo de obter financiamento junto ao **PRONERA**. São os cursos.

1. Curso de especialização *em Educação, Cultura e identidades quilombolas* para professores e professoras que atuam em escolas que atendem populações quilombolas.,
2. Curso de graduação de Bacharelado em Direito para jovens de comunidades quilombolas.,
3. Evento de capacitação com as temáticas de africanidades e afro descendência para populações quilombolas.,
4. Curso de Extensão em Educação, Cultura e identidades afro descendentes para jovens de comunidades quilombolas.

Para tanto, solicitamos que a sede do Curso de Especialização tenha como referência a cidade de Esperantina – PI, sobre cuja localização temos interesse em detalhar diálogo e as deliberações sobre o assunto.

Na oportunidade, renovamos nossa consideração e respeito.

Fúria de negro em ânsia de liberdade!!!!

Atenciosamente,

Erismar de Sousa Santos
 Erismar de Sousa Santos
 Movimento Capoeira de Quilombo
 Instrutor e Mobilizador cultural

Recebido:
 01/03/2013
MRS

**ANEXO 5 - Programação do II ENCONTRO DE IDENTIDADE FEMININA DA
CAPOEIRA DE QUILOMBO - 23 e 24 de março 2013**



II ENCONTRO DE IDENTIDADE FEMININA DA CAPOEIRA DE QUILOMBO

23 e 24 DE MARÇO 2013

TEMA:

CONVIVÊNCIA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: UM PROCESSO CONTINUO DE DESCONSTRUÇÃO/CONSTRUÇÃO

OBJETIVOS:

- Contribuir com processos de formação político-sócio-cultural e gênero;
- Dar continuidade ao processo de reflexão e formação acerca das relações de gênero

LOCAL: Espaço Cultural Cozinha de Quilombo E Quadra Manoelzinho Lopes

MUNICÍPIO: São João do Piauí.

PARTICIPANTES: 40 pessoas/jovens - quilombolas

PROGRAMAÇÃO

23/03/2013 (Saco/Curtume)

MANHA E TARDE: Oficina de Artesanato com Pintura em Cabaça - Projeto Cultura e Cidadania no Quilombo – Patrocinado pela Petrobras, o qual vem contribuindo com a valorização no processo e conhecimento da cultura no quilombo Salinas, município de Campinas do Piauí e em São João do Piauí, na comunidade Saco/Curtume e a Capoeira de Quilombo.

24/03/2013 (Saco/Curtume)

MANHÃ

08: 00 - Abertura - Com Roda de Capoeira.

08: 30 - Roda de conversa com as mulheres sobre Educação, Gênero e Afrodescendência

Professora Raimundinha - São João do Piauí (Mestranda em Educação pela UFPI)

Temática: Importância dos princípios educativos de convivência nas relações de gênero.

- Cleane - Comunidade Quilombola Salinas, Município de Campinas do Piauí. (Graduada em administração)

Temática: **Importância da oratória, no processo de formação**, falar é prazer, não sofrimento).

- Maria do Socorro dos Santos,(Potira), São João do Piauí (Técnica em agropecuária)

Temática: **Elevação das habilidades/contribuição no processo de formação política da mulher.**

- Marcília Rodrigues: Schitara - São Raimundo Nonato (Licenciada em Ciências da Natureza e Técnica agropecuária)

Temática: Gestão da autonomia feminina.

Almoço: 12: 00

TARDE

14: 00 - início com Maculelê

14: 20: Debate c/ papo interativo.

- DSTS, doenças sexualmente transmissíveis (Roseli Pires de São Raimundo Nonato).
- Análise de conjuntura do machismo na atualidade (Valdir de Sousa - São Raimundo Nonato).
- Beleza da mulher negra - Marcos Vinicius, campinas do Piauí Comunidade Quilombola Salinas.

24/03/13 - NOITE CULTURAL(a partir das 19:00, na Quadra de Esporte Maezinho Lopes- Praça de Eventos)

- Maculelê,
- Desfile de roupas afros(Comunidade Salinas)
- Dj Neguinho
- Afroxé Grupo de Dança do Saco / Curtume
- Exposição de Artesanato em Cabaça(resultado da Oficina de artesanato em Cabaça, Projeto cultura e cidadania no Quilombo:a Poio Petrobras)
- Roda de capoeira
- Roda de batuque
- Grupo Afro Nagô do Juazeirinho

ANEXO 6 - Ofício do Grupo de capoeira de Quilombo solicitando transporte para realização do Encontro de capoeira na Comunidade Junco.



Ofício Nº 05

São João do Piauí 25 de abril de 2013

Senhora Secretária,

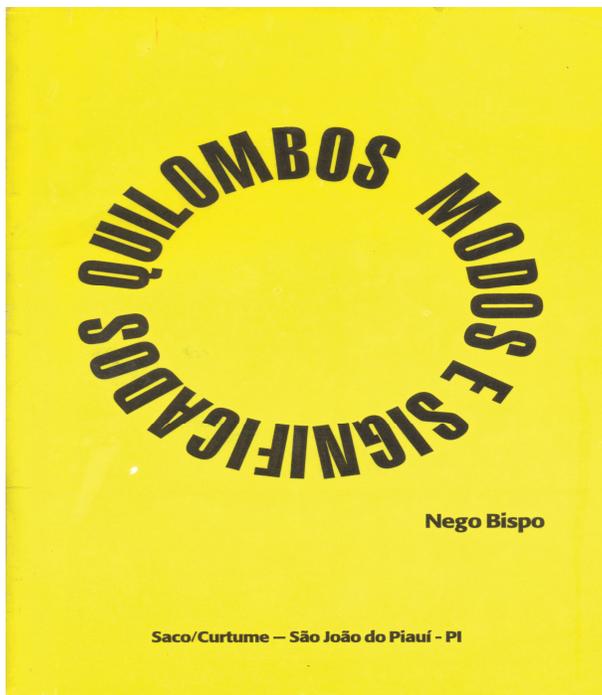
Vimos solicitar um micro-ônibus para um Encontro de capoeira na Comunidade Junco, entre estudantes das comunidades quilombolas do Município de São João do Piauí, domingo, dia 28, das 08 às 20 horas. O objetivo do encontro é a interação para a vivência das culturas, fortalecimento da identidade racial e a discussão sobre as políticas públicas para os afrodescendentes no Município.

Antônio Tizil

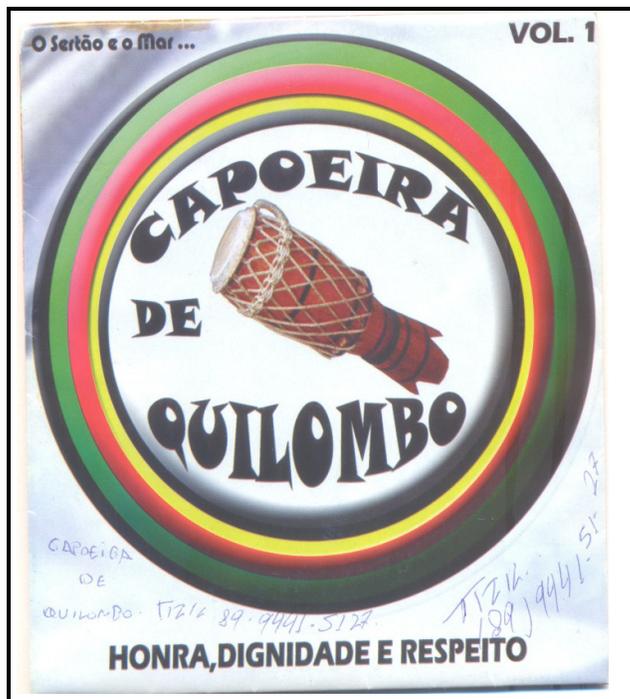
Antônio (Tizil)

*Pedido em
26/04/2013
CONFIRMADO*

ANEXO 7 - Produção cultural dos quilombos de São João do Piauí: algumas amostras



Livro do Antônio Bispo, um dos principais articuladores do Movimento Quilombola. Lançado em 2007, a presente obra é o registros de algumas das discussões sobre a questão racial, colonização e quilombos.



CD do Grupo Capoeira de Quilombo, gravado em 2011, com o apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

Letras e melodias criados pelas crianças, adolescentes e jovens da capoeira.