

**UNIVERSIDADE TIRADENTES  
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O COTIDIANO ESCOLAR DA EMMGR – SERRA DA  
GUIA, POÇO REDONDO SERGIPE (COMUNIDADE  
QUILOMBOLA)**

MILDON CARLOS CALIXTO DOS SANTOS

Orientadora: Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

ARACAJU, SE - BRASIL  
FEVEREIRO de 2013

MILDON CARLOS CALIXTO DOS SANTOS

**O COTIDIANO ESCOLAR DA EMMGR – SERRA DA  
GUIA, POÇO REDONDO SERGIPE (COMUNIDADE  
QUILOMBOLA)**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação  
em  
Educação da Universidade Tiradentes como parte dos  
requisitos  
necessários para a obtenção do grau de Mestre em  
educação

Orientadora: Profa. Dra. Ada Augusta Celestino  
Bezerra

ARACAJU, SE - BRASIL  
FEVEREIRO de 2013

## COMISSÃO JULGADORA

Dissertação do discente Mildon Carlos Calixto dos Santos, intitulada: **O cotidiano escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo Sergipe (comunidade quilombola)**, apresentada à Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

---

Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra (UNIT)

Orientador

---

Profº. Drº. Hippolyte Brice Sogbossi (UFS)

---

Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (UNIT)

ARACAJU, SE - BRASIL  
FEVEREIRO de 2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

---

S237c Santos, Mildon Carlos Calixto dos  
O cotidiano escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo Sergipe (comunidade quilombola) / Mildon Carlos Calixto dos Santos. orientação [de] Dr<sup>a</sup> Ada Augusta Celestino Bezerra. – Aracaju : UNIT, 2014.

187 il.: 23cm

Inclui bibliografia.

1.Diversidade. 2. Educação quilombola. 3. Preconceito. 4. Relações étnico-raciais. 5. Ambivalência. 6. Identidade. 7. Formação de professor. I. Bezerra, Ada Augusta Celestino. II. Universidade Tiradentes. III. Título.

---

CDU: 376

Ficha catalográfica: Rosangela Soares de Jesus CRB/5 1701

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, que sempre me escolheu, me orientou, me deu paz, me deu saúde e sabedoria, mais acima de tudo me deu amor. E foi por amor que Ele colocou pessoas maravilhosas na minha vida para que eu pudesse crescer e aprender mais. Obrigado, Senhor!

Aos meus pais e aos meus irmãos, que de forma singular são dádiva de Deus em minha vida. Sou grato a todos, por terem me dado muita incentivo, amor e por terem se sacrificado mais do que o normal para que eu pudesse cursar o Mestrado.

À professora Dr<sup>a</sup>. Ada Augusta Celestino Bezerra, pela orientação, paciência desde o começo e por ter me mostrado os caminhos do amadurecimento.

Aos membros do TRANSEJA, Albilene, Aparecida, Cristiane, Claudia, Fabiana, Gilvânia, Guadalupe, Joniely, Josevania, Laís, Lourdes, Luciano, Kelly, Márcia, Marilene, Ranússia, Reinam Tauana, Vanda, eternos amigos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Observatório de Educação (OBEDUC), pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

Aos professores do PPED – Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a professora Andréia Cristina, Dinamara Garcia, Ester Fraga, Fabrícia Teixeira, Ilka Miglio, Miguel Andre, Ronaldo Linhares, Rosana Aparecida, Simone Lucena, pelos conhecimentos que proporcionaram o meu amadurecimento em relação ao objeto de pesquisa.

À Universidade Tiradentes pela estrutura de apoio financeiro, pela oportunidade de ser aluno bolsista do Programa de bolsas (PROCAPS/UNIT), e aos servidores, Fátima, Tatiana, Rogério, e as secretárias do Departamento de Educação, Tais e Anete

SANTOS, Mildon Carlos Calixto. **O cotidiano escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo - Sergipe (comunidade quilombola)**. Aracaju (Se): UNIT/ PPED, 2013.

## RESUMO

A pesquisa basilar desta dissertação tem como objetivo geral identificar e analisar o cotidiano de uma escola pública municipal de educação básica que desenvolve o ensino fundamental (anos iniciais) com ênfase nas identidades étnico-raciais, diversidade cultural e estética da solidariedade, identificando e ressignificando obstáculos e impulsionadores, avanços e contradições. O universo da pesquisa foi o povoado Serra da Guia do Município de Poço Redondo Sergipe, tendo como população abordada a comunidade escolar da Escola Municipal Maria Gilda Rezende e as lideranças comunitárias que representam a organização da sociedade civil local. A realização da pesquisa de campo, inspirada na etnografia, ocorreu em dois momentos de convivência ativa com a comunidade: no mês de janeiro de 2012, por cinco (5) dias ininterruptos de observação e entrevistas com 10 membros da comunidade, sendo 4 mulheres e 6 homens, 10 alunos, dos quais 3 meninos e 7 meninas, e duas professoras da Escola Maria Gilda Rezende, uma da classe multisseriada dos 1º e 2º anos e a outra dos 3º e 4º anos. No mês de maio de 2012, durante o período de 07 a 13, foram realizadas observações na instituição escolar, acompanhadas dos respectivos registros cursivos. O diário de campo foi instrumento para registro das observações referentes a aspectos sociais e culturais relevantes e arquétipos de fala, sobretudo notas descritivas das primeiras inserções na comunidade quilombola, na perspectiva de identificação das ambivalências, como categoria teórica desenvolvida por Bauman (2001), com seus limites e possibilidades. A revisão da literatura pertinente, que contemplou autores clássicos e contemporâneos, paralelamente à análise documental de fontes obtidas junto aos órgãos públicos que lidam com questões e causas quilombolas, precederam a pesquisa de campo. Os resultados permitem inferir deficiências da formação de cidadãos quilombolas, considerado o contexto das relações étnico-raciais afirmativas e da diversidade. Foi constatado o distanciamento da realidade estudada das políticas públicas proclamadas no Brasil a partir de 2003, no sentido da superação de desigualdades sociais, em especial étnico-raciais, no contexto da estrutura social excludente e discriminatória que marginaliza as comunidades quilombolas, inclusive com o contributo da escola. Nesse sentido, a pesquisa demonstra que as identidades étnico-raciais não são respeitadas no processo educativo formal, porque a ilusão de praticar o mito da democracia racial não se concretiza desde a formação dos professores, para a compreensão e vivência das relações multirraciais, dos repertórios culturais e do currículo multicultural, reproduzindo a escola preconceitos e reforçando a dicotomia inferioridade/superioridade, em detrimento da interculturalidade, do diálogo e da troca de experiências. Conclui-se com a afirmação de que o processo de luta pelo reconhecimento das diferenças e pelo direito não se dá de maneira isolada, requerendo políticas e ações multissetoriais que assegurem à escola, em especial ao corpo docente, o desempenho de sua função social e pedagógica.

**Palavras-chave:** Diversidade. Educação quilombola. Preconceito. Relações étnico-raciais. Ambivalência. Identidade. Formação de professor.

SANTOS, Milton Carlos Calixto. **The scholar daily life of EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo – Sergipe (maroon community)**. Aracaju (Se): UNIT/PPED, 2013.

### ABSTRACT

The following research from this thesis has, as a general objective, to identify and to analyze the daily life of a Brazilian district public school of basic education that offers the primary school (the starting grades) with focus on the ethnic-racial, cultural diversity and solidarity's esthetic identities, identifying and reframing barriers and boosters, advances and contradictions. The research universe was the Serra da Guia's thorp located at the District of Poço Redondo in the State of Sergipe, Brazil, having as participants the scholar community from the district public school named "Escola Muncipal Maria Gilda Rezende" and also the community leaders that represent the organized local civil society. The production of the fieldwork, influenced by ethnography, happened in two moments of active acquaintanceship together the community: in January 2012, through five continuous days of observation with 10 community members (10 women and 6 men), 10 pupils (3 boys and 7 girls) and two teachers from the Maria Gilda Rezende School, one from a multistage class of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade and another one from 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades. From March 07, 2012 to March 13 of the same year, interactive observations were realized inside the scholar institution simultaneously with the cursive reports. The field journal was an instrument for the registry of the observations concerned to relevant social and cultural characteristics and speech's archetypes, especially describing notes of the firsts interventions inside the maroon community, having an identification perspective of the ambivalences, as a theoretical category formulated by Bauman (2001), with your limits and possibilities. The review of the relevant literature, which awarded classic and contemporary authors, concomitantly to the archive analysis of sources obtained from the public body that deals with the causes and the issues of the maroons, precede with the fieldwork. The results allow the identification of possible maroon formations' lacks, considering the affirmative ethnic-racial relations' context and the diversity. Was found that, the difference of the studied reality of the public policy established in Brazil from 2003 on, when directed to the social inequality overcoming, especially ethnic and racial, in a context of the discriminatory and exclusionary social structure that marginalize the maroons' communities, including with the school's contribution. Therefore, this research shows that ethnic and racial identities are not respected on the formal education process, because the illusion of practice the myth of the racial democracy does not become real since from the teachers formations to an experience and understanding of the multi-racial relations, the cultural portfolio and the multi-cultural curriculum, reproducing prejudices in the school and increasing the inferiority/superiority dichotomy, in detriment of the interculturalism, the dialogue and the experiences exchange. Concludes with the affirmation that the process of activism for the differences recognition and for the rights do not happens in an isolated way, needing actions and multisectorial politics that ensure - for the school and especially for the docents - the fulfillment of its pedagogical and social functions.

Keywords: Diversity. Maroon education. Prejudice. Ethnic and racial relations. Identity. Teacher's formation.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Perfil da amostra discente abordada na EMMGR.....	123
TABELA 2 Perfil docente.....	132
TABELA 3 O que é ser negro.....	134
TABELA 4 O que você gostaria de saber sobre a África.....	134
TABELA 5 O livro didático já contempla a temática africana?Qual a representação da imagem do negro.....	134
TABELA 6 É importante que o conteúdo da lei 10.639/2003 seja abordado e ou esclarecido a comunidade.....	135
TABELA 07 Existem programas de alfabetização de jovens e adultos? Como vem sendo trabalhado o analfabetismo na comunidade.....	136
TABELA 08 Perfil da população abordada segundo as variáveis: gênero,escolaridade,declaração de cor idade.....	138

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Demonstrativo dos inquéritos de 2009 sobre questões quilombolas em Sergipe.....	87
QUADRO 2 Demonstrativo dos inquéritos de 2010 sobre questões quilombolas em Sergipe.....	88
QUADRO 3 Demonstrativo dos inquéritos de 2011 sobre questões quilombolas em Sergipe.....	89
QUADRO 4 Demonstrativo dos inquéritos de 2012 sobre questões quilombolas em Sergipe.....	90
QUADRO 5 Matriz curricular da EMMGR.....	101
QUADRO 6 Programação curricular dos 1º e 2º anos.....	102
QUADRO 7 Programação curricular dos 3º e 4º anos.....	108
QUADRO 8 Registro cursivo da prática pedagógica de AOG.....	157
QUADRO 9 Registro cursivo da prática pedagógica de SLO.....	164

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Perfil dos estudantes entrevistados por idade.....	124
GRÁFICO 2 Perfil dos estudantes entrevistados por série.....	124
GRÁFICO3 Perfil dos estudantes entrevistados por naturalidade.....	125
GRÁFICO 4 Percepção dos alunos sobre a formação do espaço escolar.....	126
GRÁFICO 5 Concepção dos alunos sobre o que é ser quilombola.....	127
GRÁFICO 6 Você já ouviu falar em algum personagem do Brasil negro.....	128
GRÁFICO 7 Você já ouviu falar de alguma comida de origem africana na escola....	129
GRÁFICO 8 Dança africana mais popular na escola.....	129
GRÁFICO 9 Lei que você já ouviu falar em sala de aula.....	130
GRÁFICO 10 Dificuldades para ler ou escrever um bilhete.....	131
GRÁFICO 11 Perfil dos entrevistados comunidade por escolaridade.....	138
GRÁFICO 12 Perfil dos entrevistados comunidade por faixa etária.....	139
GRÁFICO 13 Perfil dos entrevistados comunidade por cor.....	140
GRÁFICO 14 O que é ser quilombola.....	141
GRÁFICO 15 O que esperam da escola para os filhos e/ou netos.....	142
GRÁFICO 16 As lideranças tanto na família como nos movimentos políticos que envolvem questões de interesses da comunidade são exercidos predominantemente por pessoas de que sexo.....	143
GRÁFICO 17 O rendimento das famílias vem principalmente de que fonte.....	144
GRÁFICO 18 Qual principal fonte de renda da comunidade quilombola Serra da Guia.....	145
GRÁFICO 19 Na comunidade Serra da Guia há prática da medicina tradicional.....	146
GRÁFICO 20 Qual a relação da cultura da comunidade quilombola Serra da Guia com a herança africana.....	147
GRÁFICO 21 Existe alguma prática religiosa de matriz africana ou indígena	

na comunidade quilombola Serra da Guia.....	148
GRÁFICO 22 Quais são os órgãos públicos que atuam em sua comunidade.....	149
GRÁFICO 23 Sua comunidade esta representada e ou participa de conselhos fóruns, redes?Quais.....	150
GRÁFICO 24 Posição dos estudantes da comunidade sobre a implementação da lei 10.639/2003 por sexo.....	151
GRÁFICO 25 Justificativa dos entrevistados para implementação da lei 10.639/2003.....	152
GRÁFICO 26 Você sabe ler ou escrever um bilhete.....	153
GRÁFICO 27 Você tem interesse de participar de algum programa de Alfabetização de jovens,adultos e idosos.....	154

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento  
DCEB – Diretrizes Curriculares para Educação Básica  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DED – Departamento de Educação e Desporto  
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente  
EIR – Estatuto da Igualdade Racial  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMMGR – Escola Municipal Maria Gilda Resende  
FAPITEC – Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe  
FCP – Fundação Cultural Palmares  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde  
GPGFOP – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas Gestão Socioeducacional e Formação de Professores  
IARA – Instituto de Advocacia Racial e Ambiental  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IGBE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP – Instituto Nacional Anísio Teixeira  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MPE – Ministério Público Estadual  
MPF – Ministério Público Federal  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
NEDIC – Núcleo de Educação Diversidade e Cidadania  
OBEDUC – Observatório de Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PCPR – Projeto de Combate à Pobreza Rural em Sergipe  
PCNs – Parâmetro Curriculares Nacionais  
PNDCEER- Plano Nacional para Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-Racial  
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PRONESE – Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão  
SEED – Secretaria de Estado da Educação de Sergipe  
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SEPLAN – Secretaria do Planejamento de Estado de Sergipe  
SMEDPR – Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Poço Redondo Sergipe  
RCNEI – Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
TRANSEJA- Transdisciplinaridade como Alternativa Teórico-Metodológica para a Efetividade da Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos no Semiárido Sergipano  
UFS- Universidade Federal de Sergipe  
UNIT- Universidade Tiradentes

## SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
1. A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	17
1.1 Educação quilombola.....	26
1.2 Educação quilombola e racismo na modernidade.....	30
1.3 Educação quilombola e identidade cultural.....	36
2. MAPEANDO CONCEITOS E CATEGORIAS.....	45
2.1 Definindo identidade e identidade étnico-raciais.....	45
2.2 Definindo preconceito.....	48
2.2.1 O preconceito em sala de aula.....	53
2.2.2 Ações afirmativas e superação de preconceitos.....	56
2.2.3 Criação e anulação dos estranhos sociais modernos.....	60
2.3 A ambivalência na concepção de Zygmunt Bauman.....	65
2.3.1 A construção social da ambivalência.....	70
2.3.2 A construção individual da ambivalência.....	75

<b>3. ABORDAGEM E APROPRIAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....</b>	<b>81</b>
<b>3.1 Análise documental e de entrevista com especialistas de órgãos públicos...</b>	<b>85</b>
<b>3.2 Análise do projeto político pedagógico (em construção) da escola municipal Maria Gilda Resende.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.1 Sobre a justificativa.....</b>	<b>98</b>
<b>3.2.2 Sobre os objetivos.....</b>	<b>99</b>
<b>3.2.3 Sobre a organização da prática pedagógica: matriz curricular, programa/metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem.....</b>	<b>101</b>
<b>3.3 Análise dos dados da pesquisa empírica obtidas via questionário (formulários) e entrevistas.....</b>	<b>123</b>
<b>3.3.1 Representações discentes sobre a função da escola, ser quilombola e respectiva cultura e história.....</b>	<b>123</b>
<b>3.3.1.1 Perfil da amostra discente abordada via questionário.....</b>	<b>123</b>
<b>3.3.1.2 Função da escola, concepção de quilombola e respectiva cultura e história, segundo os alunos abordados.....</b>	<b>125</b>
<b>3.3.2 Representações docente coletados via entrevista semiestruturada.....</b>	<b>132</b>
<b>3.3.3 Representações do segmento comunitário obtidos via entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>137</b>
<b>3.3.3.1 O perfil da amostra.....</b>	<b>138</b>
<b>3.3.3.2 Representações do segmento comunitário sobre quilombola, função social da escola,gênero e outros aspectos da sua vida cotidiana....</b>	<b>140</b>
<b>3.4 Análise dos dados obtidos via observação direta em salas de aulas (registros cursivos).....</b>	<b>155</b>
<b>3.4.1 Professora AOG.....</b>	<b>157</b>
<b>3.4.2 Professora SLO.....</b>	<b>164</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>

*“[...]A América Latina não foi sempre assim tudo o que hoje experimentamos ( afirmo isto no sentido mais existencial do termo ) é fruto de um longo processo histórico que teve seu início no pré e na proto – história[...]”.*

*Enrique Dussel*

## INTRODUÇÃO

A concentração de riqueza no mundo é vergonhosa: conforme o relatório de 2006 do PNUD, dos 225 indivíduos mais ricos do mundo, 60 são norte americanos, têm um capital acumulado de mais de (um milhão de milhões) que corresponde ao montante da renda anual de 47% da população mais pobre do mundo. As três pessoas mais ricas do mundo têm mais riqueza do que o Produto Interno Bruto somado dos 48 países mais pobres. Os 20% da população mais rica do mundo consomem 86% de todos os produtos e serviços, enquanto os 20% mais pobres consomem apenas 1,3%. Os outros dados difundidos por Frei Betto (2011), no correio da cidadania, revelam que apenas 4 cidadãos norte americanos (Bill Gates, Paul Allen, Wareem Buffet e Larry Ellison) possuem juntos uma fortuna equivalente ao PIB de 42 nações pobres com uma população de 600 milhões de habitantes. E 447 biliardários têm renda equivalente a metade da população mundial. Apenas 200 empresas transnacionais controlam 28% da riqueza mundial. A população negra convive neste milênio com as ambivalências de um crescimento econômico mascarado, cultura e tecnologia que ofertam possibilidade de consumo de poucos deixando à margem a parcela de brasileiros excluídos, sem perspectiva de participar desse processo de globalização e com perda da identidade cultural local, regional e nacional, o que aflige a dignidade humana.

Esse estado deplorável no qual se encontra grande parcela da humanidade não é decorrente, como relatam alguns estudiosos, da falta de recursos materiais necessários para suprir as necessidades vitais da população mundial. Um exemplo é o Brasil, um país rico, que integra o grupo das maiores economias do mundo, no entanto, sua população é pobre. Segundo estudos da FGV (2010), o problema da pobreza no Brasil não é falta de recursos, mas má distribuição de renda.

O relatório de 2006 do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano) revelou que, apesar da melhora do Brasil no ranking da pobreza, aumentou a proporção de pobres. Em 1999, 9% da população brasileira, cerca de 15,1 milhões de pessoas, viviam apenas com até 1,25 dólares por dia (os considerados miseráveis) e 22% da popula (37 milhões de pessoas) estavam abaixo da

linha de pobreza, enquanto em 1998 os miseráveis eram 5,1% e os pobres 17,4%. A desigualdade de renda continua alta segundo o PNUD: os 10% mais ricos consomem 46,7% enquanto os 10% mais pobres ficam com o equivalente a 1% do total.

É de extrema importância sublinhar a “concentração de renda” como a grande mazela da realidade contemporânea. Esse fator gera um regresso enorme da solidariedade e da distribuição igualitária em nosso planeta, em decorrência da cultura moderna neoliberal que usa das relações humanas para tirar vantagens pessoais. O sistema neoliberal é intrinsecamente ligado à lógica instrumental, ou seja, tudo gira em função do lucro. Nem o ser humano escapa desse eixo diabólico neoliberal, todavia tem-se de admitir que a cultura neoliberal conseguiu fragmentar a identidade negra quilombola do eixo da alteridade para o eixo da individualidade, enquanto o outro deve estar a serviço do indivíduo.

A FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura) declarou, durante o encontro em Roma de 1995, que “o planeta poderia perfeitamente oferecer a cada um dos seus habitantes a porção alimentar média de cerca de 2.700 calorias por pessoa - dia, ou seja, o suficiente para corresponder às suas necessidades energéticas”. Todavia, a alimentação não é produzida nem distribuída de maneira equitativa. A ONU então reconhece, através da FAO, que os recursos da terra podem alimentar todos os seus habitantes, em função das tecnologias empregadas, ampliando a produção em larga escala. Os estudiosos da engenharia alimentar assinalam que se produzem 20% a mais do necessário para sustentar a atual população mundial de 7 bilhões de habitantes.

No contexto do neoliberalismo, sistema econômico político imposto à humanidade através de sua política e sem horizonte cultural e religioso, a ideologia que se concretiza volta-se, sobretudo, para a reestruturação de uma economia de vantagens individuais ou de grupos, ou seja, para o lucro e a sua maximização, situando tudo numa função instrumental e transformando a pessoa em mercadoria, serviço e lucro. Isto é, a humanidade e a natureza devem estar a serviço do lucro, cujo objetivo é legitimar a possibilidade de explorar a maioria da humanidade, inclusive em detrimento da sua relação com o meio ambiente; o bem real é individual, pois o bem comum não existe na forma comunitária, mas se dá através do bem privado.

Nesse quadro, esta Dissertação toma como objeto de estudo o cotidiano escolar da EMMGR, localizada na comunidade quilombola do povoado Serra da Guia,

município de Poço Redondo, Sergipe, reconstruído a partir das categorias de análise: identidade étnico racial, preconceito e ambivalência.

A diversidade cultural está expressa na realidade social brasileira, tanto no âmbito de gênero, de etnia/raça, sexualidade, regionalidade, entre outros fatores. No entanto essa diversidade não está representada de forma igualitária nos diversos segmentos sociais. No que se refere às identidades étnico-raciais, foco deste trabalho, as desigualdades estão expressas em dados estatísticos e inúmeras pesquisas acadêmicas, que apontam que a população autodenominada como branca se encontra no ápice da pirâmide social, com acesso às melhores condições de vida, e a população negra (pretos e pardos, segundo Brasil/IBGE (2010) se encontra nos patamares inferiores na distribuição dessas condições (saúde, educação, trabalho, moradia, etc.). Acrescenta-se a estes fatores a representação depreciativa que tem mediado o pensamento, o imaginário e as relações sociais brasileiras.

Nos últimos cinquenta anos, o Brasil apresenta muitas organizações e formas de lutas que se desenvolveram procurando dar garantia aos direitos dos trabalhadores e transformar em certa medida a estrutura econômica, política e social de nossa sociedade. Desse modo, os movimentos sociais reivindicam a desconstrução da expressa desigualdade social brasileira, seja entre brancos/as e negros/as, homens e mulheres ou ricos e pobres. Têm crescido atualmente as reivindicações pelo respeito às diferenças, de gênero, de opção sexual, de etnia/raça, entre outras.

Identidades foram sendo construídas em torno de vários significados, como, por exemplo, carências comunitárias, defesa comunitária ou também cultural, religiosa, de gênero étnico, ambiental e de direitos humanos. Todas essas identidades já têm passado por análises a partir de suas especificidades e, a cada estudo, tornam-se objetos privilegiados das pesquisas no âmbito da comunidade acadêmica.

Neste contexto de desigualdade, o tratamento que vem sendo dado à população afrodescendente um terreno fértil para emergirem movimentos reivindicatórios, desenhando um mapa social conturbado que, em suas coordenadas, direciona um processo de desconstrução da esfera pública e suas estruturas burocráticas que embargam os sonhos de justiça social onde todos os entes possam usufruir de seus direitos e cumprir seus deveres.

Assim, refletir sobre a diversidade étnico-racial exige de cada um de nós, cidadãos e cidadãos brasileiros, uma posição crítica e ampla a respeito da realidade conjuntural do país. Olhando para nosso campo de atuação, prática e acadêmica,

percebemos que as desigualdades sociais, culturais, econômicas e étnicas encontram-se presentes no sistema educacional, no qual se confrontam forças conservadoras e progressistas. Somente com a valorização da diferença será possível superar a desigualdade e construir a substantiva democratização da educação e da sociedade.

Diante desse desafio, de implementação de políticas públicas, em que a diferença é também a história de cada grupo social e cultural, necessário se faz que seja essa história conhecida e respeitada dentro de suas especificidades e da interculturalidade, focando o diálogo e a troca de experiências.

Recentes pesquisas, a exemplo de Munanga (2001), nos indicam que educar para a diversidade não significa somente reconhecer os outros como diferentes, é necessário promover uma postura crítica garantindo a diferença entre convicções privadas e crenças, mitos relacionados aos direitos públicos e universais. O processo de luta pelo reconhecimento das diferenças e pelo direito a elas não se dá de maneira isolada. Quando são consideradas as especificidades que compõem a diversidade étnico-racial, o caminho a percorrer no processo de construção do diálogo e de garantia de cidadania a todos não desconsidera a escola como a instituição que, consolida-se ao tempo em que preservam a cultura, contribui para sua organização e superação.

De acordo com as formulações de Gomes (2003), a escola é o espaço sociocultural por excelência em que os diferentes se encontram. Daí emergem as questões norteadoras da pesquisa: Será que esses diferentes são tratados de maneira adequada? Qual o trato pedagógico que a escola tem dado às diferenças? Que ambivalências podem ser constatadas nas relações intraescolares nesse sentido? A reflexão sobre as diferenças presentes na escola e na sociedade brasileira tem permeado a formação docente e a prática dos educadores? Quais são os referenciais identitários de uma comunidade considerada quilombola? Em que nível esses referenciais dialogam com as práticas escolares da localidade? Essas são questões que direcionam nosso propósito nesta investigação, levando à definição do seguinte problema: Como as concepções e expressões de identidade étnico-racial repercutem no Projeto Político Pedagógico e nas práticas cotidianas na Escola Municipal Maria Gilda Resende, situada na comunidade Quilombola Serra da Guia, Poço Redondo /SE, e quais as ambivalências presentes nesse espaço?

A escola é uma instituição social na qual se confrontam as forças conservadoras e as forças do progresso, de sorte que nela convivem sentimentos

opostos, contradições, paradoxos, inclusive nos mesmos sujeitos, fruto também do processo histórico de formação e inculcação ideológica.

A ambivalência é uma categoria teórica definida por Bauman (1998) como uma abordagem acerca das contradições sociais e culturais da pós-modernidade: a desregulamentação social, o relativismo, o fundamentalismo, o individualismo e a própria insegurança experimentada na sociedade moderna. A ambivalência é fruto da própria contingência humana com seu sentimento de mal-estar; é algo projetado de dentro dos próprios indivíduos, como busca de superação para tal situação de desconforto.

É Gomes (2003) que nos leva a fazer a reflexão sobre a escola e a diversidade étnico-racial, destacando a importância dessa instituição ao contribuir para o reconhecimento, aceitação e valorização das diferenças. Identificar as diferenças implica um rompimento com preconceitos, superação das velhas idéias e opiniões que formamos sem reflexões, desconsiderando a realidade do outro, bem como uma ruptura radical com a categoria da desigualdade social.

Os autores contemporâneos como Arruti (2006), Hall (2003), Lima (2001), Gomes (2003) e Moura (2006) remetem à reflexão sobre o avanço na construção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial, entendida a educação como prática e processo social que vá além do seu aspecto institucional, situada no contexto da formação e desenvolvimento humano. Isso tem impulsionado educadores a ultrapassarem os muros da escola e ressignificarem a prática pedagógica, a relação com o currículo, com o conhecimento e com a comunidade escolar. Nesse movimento impõe-se a revisão de valores com os quais mediamos a relação com o outro, principalmente com aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

O trabalho de pesquisa que fundamenta esta Dissertação tem como referência as teorias construídas por Antonio Gramsci, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Karl Marx, Michel Foucault, Sahlins, Dumont e Bauman. Segundo Gramsci (2005), o mundo contemporâneo é caracterizado pelo individualismo e pela dicotomia entre dominantes e dominados. No próprio dominado convivem os sentimentos de emancipação e ao mesmo tempo de subserviência, por determinação da luta pela subsistência, contradições das sociedades de classes. Nessa perspectiva, essa realidade não será transformada a partir da estrutura econômica, mas via superestrutura (a ideologia e a cultura que são capazes de mudar a mentalidade das pessoas). Para tanto é preciso

agregar classes e grupos sociais interessados na mudança a fim de construir uma hegemonia cultural e depois política, construindo assim um sujeito crítico e emancipado, no que se destaca a formação dos intelectuais, vindo à tona a função social e política do professor.

Bourdieu (1996) atribuiu as desigualdades do sucesso escolar às desigualdades culturais e econômicas entre os grupos, seguidos de desigualdades de motivação em relação aos estudos, relacionadas a profundas diferenças de atitude em cada classe social. A distribuição desigual e a disparidade de classe, como ele denomina, parecem ser suficientes para explicar as desigualdades diante da seleção procedida pelo sistema escolar. Dessa forma, tudo o que faz a seleção escolar é transmitir (para reproduzi-las) as desigualdades sociais.

Marx (1994) afirma que a classe proprietária e a classe do proletariado representam pólos da mesma autoalienação humana. Contudo, a primeira sente-se confortável e afirmada nessa autoalienação, sabendo que essa alienação é seu próprio poder, revestido da aparência natural da existência humana. A classe do proletariado sente-se devastada em sua alienação e vê nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. Afirmando suas próprias natureza e consciência sobre o mundo natural, o explorado obtém satisfação e desenvolve a autoconsciência, enquanto o burguês torna-se dependente de seu comércio, com suas leis e tendências históricas como a da queda do lucro. O resultado final, nessa concepção, implica a libertação do operário e a superação do conflito inicial entre as classes sociais.

Segundo Foucault (1997), a especificidade do racismo moderno não está ligada às mentalidades ou ideologias, mas sim à técnica do poder, à tecnologia do poder, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. O racismo não pode ser considerado como algo particular de alguns povos para com outros. Através das pesquisas históricas e etnológicas, observou-se que racismo acompanha os agrupamentos humanos, desde os seus primórdios; na modernidade, porém, ele assumiu aspectos novos, tais como maior eficácia e alcance na sua aplicação, inclusive com a tirania da informática, assimilada pelas ciências da vida (contexto da bioética).

Sahlins (2006) preconiza na modernidade o indivíduo aportado nos valores simbólicos, assimila determinados padrões de ações culturais que dinamizam a produção histórica. Essa estalagem estabelece uma relação de *performance* entre os mesmos e a sociedade, incorporando um diálogo contingente com a estrutura,

modificando o que está determinado na ação humana, portanto a história passa ser modelada pelo agir do indivíduo em seu engajamento com os demais, no encadeamento de ordem cultural.

Dumont (2008) fundamenta o entendimento de concepção da hierarquia não igualitária que integra a identidade moderna. A ideologia da hierarquia é perceptível na prática social, entendida como separada do poder como potência das cadeias rígidas da superestrutura social. Nesse sentido, um indivíduo é considerado livre na medida em que é consciente de suas próprias atitudes; essas atitudes são livres quando os indivíduos negam a hierarquia, pois negar a hierarquia é o mesmo que afirmar que o indivíduo toma atitudes por ele mesmo.

A pedagogia de Freire (1980) considera que o meio no qual o homem deve ser conscientizado, através da educação, é o próprio mundo em que vive, junto com os demais. Se assim não fosse, haveria o aniquilamento da natureza humana como ser sociável. A inter-relação baseada no diálogo incentivaria os relacionamentos, socializando-os com outros, para daí surgir a re-elaboração do mundo. Portanto a educação apregoada é contrária à ideia de “educação para domesticação” e, sim, é a favor de uma “educação para a libertação”, ato este de conhecimento e meio de transformação.

O esforço de reconstrução do objeto de estudo desta Dissertação (cotidiano da Escola Municipal Maria Gilda Resende, situada na comunidade Quilombola Serra da Guia Poço Redondo/SE), dá ênfase a sua relação com o estabelecido no respectivo Projeto Político Pedagógico e com as concepções de identidade e diversidade étnico-racial. Requer ainda a fundamentação sobre identidades e práticas escolares na educação quilombola, para o que recorreremos a Bauman (1998, 2001) e Hall (2003). O primeiro elucida as contradições pela categoria da ambivalência, já anunciada nesta introdução; o segundo permite a análise da construção da identidade cultural de grupos sociais.

Nesse contexto, Bauman (2001) elucida que em nossos dias o mercado de consumo tornou-se o parâmetro que norteia todas as dimensões da vida, assim como o empreendimento da ordem era à base do espírito moderno. A liberdade de consumo assume maior importância do que qualquer outro ato de liberdade. Nessas circunstâncias as desigualdades sociais afloram de forma evidente entre os estados e também no interior de cada conjunto social ambivalente. Essas situações fizeram do mundo pós-moderno um lugar onde a desregulamentação e desestabilização se tornaram gerais. As condições de estabilidade sociais nas diversas áreas tornam nosso mundo atual algo

extremamente incerto. As coisas encontram-se em continua mudança a exemplo das transações provenientes do mercado de consumo, onde se faz necessário estar mudando continuamente para atender às exigências dos consumidores e ainda para não se ser superado na competitividade à qual se está submetido, perdendo a oportunidade de ganho. Também as relações entre os indivíduos passam a ser regidas por esses princípios de instabilidade e busca de ganho e de vantagens.

Segundo Hall (2003), a identidade pode ser pensada como uma questão híbrida desarticulada de seus elementos de origem. Dentro dessa perspectiva, o indivíduo, potencialmente, se encontra sob uma pressão avassaladora e dominante da modernidade global dividida em fragmento na mediação conflitante comunidade local em defesa da liberdade cultural, comprometendo a autoconstrução da identidade individual que é um processo sem fim e para sempre incompleto.

Justificamos esta opção a partir da sensibilidade desenvolvida como profissional da educação, o projeto pedagógico de cada escola brasileira, em especial de Sergipe. Cabe verificar se contempla temas que suscitem discussões sobre pluralidade cultural, respeito às diferenças, relação entre o eu e o outro, diversidades e identidade, com suas ambivalências. A premissa é de que a escola pode criar condições e possibilidades de inserção desses temas como um ambiente favorável à diversidade cultural.

O objetivo geral da investigação é analisar o cotidiano escolar de uma comunidade quilombola, considerando o seu PPP (projeto político pedagógico), elucidando inclusive o modo pelo qual se deu a implantação/implementação da Lei nº 10.639/2003 na Escola Municipal Maria Gilda Resende e identificando ambivalências nas relações dos diferentes segmentos escolares. Dentre os objetivos específicos destacam-se: Fazer o diálogo da realidade constatada com o pensamento de Bauman, explicitando a ambivalência das práticas pedagógicas. Identificar, através das representações e práticas dos sujeitos (professores, alunos e lideranças comunitárias) os fatores favoráveis, entraves e ambivalências em relação à proposta educacional da comunidade quilombola, inclusive as implicações da referida lei na comunidade escolar da Serra da Guia; Caracterizar o Projeto Político Pedagógico / Currículo em andamento na Escola Municipal Maria Gilda Resende do Povoado Serra da Guia, na perspectiva dos princípios da identidade, diversidade cultural e estética da solidariedade.

O currículo multicultural, na perspectiva de Moreira e Silva (2001), Sacristán (2001), Apple (1993) e outros é compreendido como reflexo de política curricular

fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca na formação do cidadão combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Sua proposta contempla, dentre outras ações, a divulgação de políticas de ações afirmativas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, para interagirem na construção de uma sociedade democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, o que, de algum modo, compromete a universalidade da proposta de políticas de formação docente e discente.

Nesse aspecto, como assinalam Moreira e Silva (2001), o currículo multicultural é um campo fértil de produção e reprodução cultural e social. Esta perspectiva sobre o currículo é importante pensar a fim de analisar e conceber a prática cultural intrínseca à valorização e discussões das relações étnico-raciais que plasman componentes estratégicos da aprendizagem dos alunos negros e não negros, em contexto democrático de transmissão de conhecimento formal e informal, preconizando o combate do racismo e discriminação, instrumento de homogeneização e assimilação da cultura moderna concebido nas relações de poder dominante. Este viés epistemológico no currículo transforma o entendimento ideológico da educação para acolher a diversidade na prática cotidiana legitimando a proposta de se diversificar a cultura escolar.

O levantamento de dados e/ou informações junto aos órgãos de educação de Sergipe, especialmente o NEDIC/ DED/SEED-SE, evidenciou que historicamente em Sergipe, assim como no país, os currículos têm reproduzido a cultura eurocêntrica, fruto da história da Europa, da ideologia do branqueamento, que divulgam a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e que, portanto, deveriam comandar e estabelecer o que é bom para todos. Assim, esse currículo monocultural, até hoje divulgado, não demonstra a cultura dos grupos histórica e culturalmente dominados, razão pela qual deverá ser revisado de modo a ensinar à escola mostrar aos seus alunos que existem outras culturas, dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural, buscando-se combater o racismo e a discriminação que atingem diferentes grupos sociais, especialmente os negros.

Pensar hoje o lugar da escola, da comunidade escolar e do seu currículo, entendido no sentido amplo de formação humana e cidadã, implica o foco na educação

intercultural, que se acentua progressivamente no contexto da globalização e do discurso de educação para todos.

No Brasil, o processo de implantação/implementação da Lei 10.639/2003 tem variado de estado para estado. Essa questão não deve ser tratada como uma vontade de um governante, mas como política de Estado. Em Sergipe, onde a presença do negro é marcante, ainda há uma grande resistência quanto à implementação da referida lei no currículo escolar, o que gerou uma atuação do Ministério Público Estadual para fazer cumprir a legislação nos estabelecimentos públicos e privados de educação básica.

Em relação aos Quilombos em Sergipe, segundo a Fundação Cultural Palmares - FCP, apud MPE-SE (2012), até o ano de 2008, comunidades remanescentes quilombolas identificadas e certificadas são: Comunidade Quilombola Pontal dos Crioulos, Comunidade Quilombola Patioba, Comunidade Quilombola Caraíbas, Comunidade Quilombola de Ladeiras, Comunidades Quilombolas Luzienses, Comunidade Quilombola de Desterro, Comunidade Quilombola de Serra da Guia, Comunidade Quilombola de Catuabo, Comunidade Quilombola de Pirangi, Comunidade Quilombola de Pontal da Barra, Comunidade Quilombola da Maloca (uma das comunidades urbanas do Brasil, localizada no Bairro Cirurgia, em Aracaju/SE – antiga Baixa Fria), Comunidade Quilombola de Brejão dos Negros, Comunidade Quilombola da Mussuca, Comunidade Quilombola de Mocambo.

De acordo com dados do Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania – Sergipe/NEDIC (2010), setor vinculado ao Departamento de Educação da Secretaria de Estado da Educação (DED/SEED–SE), a implementação e institucionalização estão acontecendo em todo o estado nas unidades da rede pública, embora até o momento não se tenham dados objetivos em termos de percentuais, inferindo-se através de diagnósticos situacionais.

O desenvolvimento deste trabalho poderá contribuir para a visibilidade dessa questão socioeducacional no estado de Sergipe, visto que no texto da Lei 10.639/2003 e no Plano Nacional para Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial, Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/10, é sugerida a formação continuada de professores e estabelecida a obrigatoriedade do ensino de História Geral da África e da História da População negra no Brasil, observado o dispositivo na Lei nº 9.394/1996.

Nossa aproximação do tema surgiu a partir de 2009, com a participação no Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS – CNPq, sub-grupo Novas Modalidades, no qual estavam inseridas as comunidades remanescentes

quilombolas, indígena e a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos - EJA entre outras. Propedeuticamente iniciamos estudos, ou seja, leituras aprofundadas sobre identidade, etnicidade, pertencimento e saberes, seguidos de pesquisa de campo com questionários e entrevistas, o que nos impulsionou a dar continuidade para desenvolver esta pesquisa.

Na Universidade Tiradentes (UNIT), participando em 2011 do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/UNIT/CNPq), como mestrando e bolsista da CAPES no projeto do Observatório de Educação: A transdisciplinaridade como alternativa teórico-metodológica para efetividade da alfabetização e letramento de jovens e adultos no semiárido sergipano (TRANSEJA/CAPES/CNPQ), sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ada Augusta Celestino Bezerra, tenho aprofundado a temática.

Na pesquisa de campo, busquei respostas para os inúmeros questionamentos acerca do currículo, visto que há uma preocupação com a inserção da temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas disciplinas de História, Arte e Literatura. Nas observações diretas tenho considerado também o chamado “Currículo Invisível”, como o faz Moura (2006); sob essa ótica, a Educação nas Comunidades Quilombolas trabalha com as festas, tradições existentes nas comunidades, requerendo do currículo a assimilação da tradição oral do contexto, a história como processo de um povo a partir da oralidade.

Trata-se de tema que se encontra na confluência de vários campos de estudos disciplinares: Educação, Psicologia, História, Linguística, Sociologia, Antropologia, estudos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A questão tem mobilizado diversos atores: governantes, técnicos, legisladores, educadores, militantes de movimentos sociais, mídia e pesquisadores. De acordo com PNAD/IBGE (2005), que considera a população negra composta de pretos e pardos, a população negra tem mais analfabetos (14,1%) que a população branca (6,1%), embora a velocidade da redução da taxa apresente-se maior para os negros, em média de 0,79 ao ano, ao passo que para os brancos foi de 0,28 ao ano.

É relevante pesquisar a implementação e institucionalização da Lei nº 10.639/03, sob o ponto de vista social e pedagógico, porque é grande a desigualdade entre negros e brancos, tanto no Brasil quanto em Sergipe. Para termos uma idéia, a distribuição étnico-racial nos dias de hoje, conforme os dados do censo demográfico do ano 2000 (IBGE, 2001), com relação à população auto-declarada por cor ou raça em

Sergipe, foi de 31,53% branca; 6,24% preta; 60,81% parda (pretos e pardos somariam 67,5%), 0,37% indígena, 0,16% amarela; 0,87% sem declaração. Já em 2005, o levantamento da amostra por domicílios, realizado pelo PNAD/IBGE (2005), demonstrava uma alteração neste quadro: 28,3% da população de Sergipe se declarou branca, 4,6% preta, 66,7% parda (pretos e pardos somam 70,3%) e 0,4%, amarela ou indígena.

É importante considerar os dados de 2000/2001, salientando uma variante inserida a partir do censo de 2010, já publicado, o que pode ser apontado já como uma das ambivalências da questão étnico-racial. Dessa forma, a inferência do quesito cor, exposto no questionário domicílio do censo IBG 2010, utiliza cinco classificações: preto, pardo, negro, amarelo, branco e indígena, procedimentos de autodeclaração que mascaram a realidade da formação antropológica social brasileira. De acordo com o censo 2000, 53,7% das pessoas consideravam-se brancos, o que produz o discurso dominante de valorização da diversidade racial.

Os índices de escolarização revelam a dimensão das desigualdades entre brancos e não brancos; o analfabetismo por cor (raça) em Sergipe (IBGE, 2006) alcança taxas entre brancos (14,9%), pretos (20,2%) e pardos (21,7%), com uma taxa média total de 19,7%.

As desigualdades étnico-raciais, em Sergipe, podem ainda ser representadas e travadas pelo quadro das classes de renda, mostrando que também atingem as possibilidades de renda, de mobilidade social e de classe das pessoas. Portanto, podemos observar que a média do grupo raça/cor que mais estuda, o “branco”, tem uma renda salarial total média maior, enquanto que os grupos que menos têm condição de prosseguir nos estudos, o “pardo” e o “preto”, têm rendimentos totais mais baixos que os brancos. Assim, na área da educação, há fortes desigualdades raciais que se acentuam na medida em que os anos escolares se passam.

O fato de não existir trabalho de pesquisa educacional direcionada à referida lei, aplicada à Serra da Guia/Poço Redondo, elucida tratar-se esta de uma pesquisa de caráter inédito sobre a temática, contribuindo para a área de estudos regionais e nacionais sobre o tema. É escassa a bibliografia pertinente à educação na comunidade da Serra da Guia, o que mais se acentua a partir da citada lei que reforça o debate acerca da importância de uma educação multicultural e da implementação de novas práticas de ensino referente à inclusão da temática racial no ambiente escolar.

Em Sergipe, desde 2003, quando foi informada sobre a Lei nº 10.639/2003, a Secretaria de Estado da Educação avançou lentamente nessa discussão até a criação do NEDIC – Núcleo de Educação, da Diversidade e Cidadania, em 2006, para trabalhar especialmente com a implementação da Lei nº 10.639/03, assessorar as comunidades quilombolas, assessorar as escolas em educação ambiental e assessorar a comunidade indígena Xokó. Segundo a coordenação do Núcleo, efetivamente, somente em 2007 foram feitos Fóruns nas Diretorias Regionais de Educação (10) para sensibilizar as equipes diretivas e professores e houve a culminância com o I Simpósio.

De acordo com NEDIC/SEED-SE (2012), no ano de 2008 ocorreu o Diálogo Nordeste para discussão de como implementar a referida lei, ao tempo em que a equipe trabalhava na elaboração do Manual Étnico-racial de sugestões metodológicas e a estruturação do Fórum Permanente de Educação para as Relações Étnico-raciais, instalado no mês de agosto, composto por diversas instituições governamentais e não governamentais. Já em 2009, foram feitos dez (10) Encontros Pedagógicos nas Diretorias Regionais, houve a entrega de *kit* composto de quatro (04) livros para as 400 unidades de ensino, com intuito de auxiliar os professores nas pesquisas para melhor inserção da temática nos diversos temas ou assuntos nas disciplinas.

Mediante a análise dos documentos oficiais do Ministério Público e da SEED-SE, é possível afirmar que, apesar de a Lei ter sido aprovada, não houve plena aceitação por parte dos professores e ampla institucionalização nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada Unidade de Ensino, mesmo com o trabalho efetivo desses órgãos. Considerando ainda o trabalho de sensibilização da SEED para informar as equipes e suas referidas escolas acerca da lei, percebe-se que não houve uma disseminação da proposta de mudança e/ou alteração de conteúdos com as temáticas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e História do Negro no Brasil.

A experiência vivida em 2010, de acompanhamento da implementação da educação diferenciada em escolas quilombolas e indígenas em Sergipe, como voluntário da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE), levou-me à definição da Comunidade Quilombola como campo da pesquisa, o que remete à necessidade de entender a construção histórica desse espaço social, quilombo. Nesse sentido recorro a Ferreira (2006):

Por meio de uma diversidade de processos de formação, a população negra africana e seus descendentes constituíram comunidades no meio rural brasileiro ao longo dos dois últimos séculos. Com a Constituição Federal de

1988, através do artigo 68 das Disposições Transitórias, o Estado Brasileiro passou a reconhecer nas comunidades de remanescentes de quilombos o direito de propriedade das terras que essas ocupavam. Posteriormente, o Decreto Nº. 4.887/03 regulamentou os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas por esses grupos. Com a publicação desse decreto, ficou também instituído que a caracterização dessas comunidades como remanescentes de quilombos poderiam ser atestadas mediante *autodefinição dos membros da própria comunidade* ( p.327, grifo nosso).

Entendo, à luz da pesquisa e do seu suporte teórico, que a concepção de Quilombo se amplia, a partir da inserção dos sujeitos locais como coautores dessa concepção na medida em que essa conceituação se dá a partir do autorreconhecimento dos próprios sujeitos. Conforme enfatiza a ABA (Associação Brasileira de Antropologia) o conceito de quilombo é ressamantizado para referir-se ao estágio atual de comunidades negras em diversas regiões do Brasil (ALMEIDA, 2002). Assim, a autodefinição na construção dos conceitos de quilombos evidencia o princípio de autoria histórica, também presente nas discussões e encaminhamentos sobre as identidades étnico-raciais.

Ao longo dos últimos anos, as comunidades negras rurais brasileiras passaram por um “processo de identificação” ao conquistarem “novos” direitos que foram instituídos pelo estado brasileiro, segundo aponta Arruti (2001). De acordo com as formulações de Ferreira (2006), na medida em que os atores usam identidades étnico-raciais para categorizar a si e aos outros com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos no sentido organizacional e a partir dessa interação com outros grupos emerge o sentimento de pertencimento, ou seja, é pela diferença que se vai definindo o território étnico, espaço de complexidade crescente.

Os documentos pesquisados no INCRA e Ministério Público Estadual (descritos no Apêndice 1) revelam que, em Sergipe, no município de Poço Redondo, existe uma Comunidade Quilombola, no povoado Serra da Guia, formada por aproximadamente mil e duzentas pessoas, cento e oitenta e seis famílias, que se mantêm da agricultura, fruticultura e pequeno comércio como feirantes. De acordo com essas fontes, essa comunidade ganhou visibilidade enquanto território quilombola no mês de janeiro de 2006, ao receber o certificado como comunidade quilombola da Fundação Cultural Palmares, que viabiliza assessoria jurídica a desenvolver projetos, participar de programas de políticas públicas, assegurando acesso à cidadania.

Com o propósito de investigar as concepções e expressões de identidade étnico-racial e a relação dessas com o projeto pedagógico e as práticas escolares da Comunidade Quilombola da Serra da Guia/SE, desenvolvi um estudo inspirado na pesquisa etnográfica, com fundamento em André (1986), envolvendo entrevistas, observação de campo e análise de documentos. Assim, (re) construí as concepções de identidade negra e quilombola que circulam na comunidade, verifiquei as ações educativas em curso, voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial, além de ter mapeado os repertórios sócio-históricos da comunidade e didático-culturais da escola local.

Os sujeitos abordados na pesquisa foram: 10 alunos, 2 professores e 10 lideranças da comunidade quilombola da Serra da Guia /SE, perfazendo o total de 22 entrevistados que, por essa via, manifestaram suas representações. Nas observações e registros cursivos tivemos a oportunidade de conviver com os alunos da escola, nos turnos matutino e vespertino (cerca de 80 alunos). O estudo em questão foi desenvolvido de 2011 até 2012.

O presente trabalho procurou trazer algumas reflexões acerca da expressão e concepções de identidades étnico-raciais na comunidade quilombola, no povoado citado. Foram constatadas ambivalências entre os Quilombolas da Serra da Guia, onde uma parcela da população não se autorreconhece como descendente de negros, o que afeta o desenvolvimento do trabalho coletivo, além de gerar conflitos entre grupos existentes na comunidade, o que será devidamente sistematizado nas considerações finais desta Dissertação.

Nesta introdução apresento uma panorâmica do trabalho, incluindo a contextualização do objeto de estudo com sua problemática, bem como a apresentação sucinta dos objetivos, dos princípios inspiradores à luz da pesquisa etnográfica, do campo de investigação empírica, do referencial teórico e da organização desta dissertação. Prossigo apresentando a metodologia, os procedimentos metodológicos, instrumentos e sujeitos da pesquisa bem como o campo da investigação.

No capítulo I, apresento e discuto a problemática da pesquisa, centrada na questão da educação quilombola, inclusive à luz de pesquisa bibliográfica, entrevistas e documentos oficiais da educação consultados, que explicitam a identidade étnico-racial quilomba no Brasil e em Sergipe.

Já no segundo capítulo, exponho o marco teórico, fundamentando as categorias de análise: identidade e identidade étnico-racial, preconceitos e ambivalências,

destacando sua construção social e individual. É nesse capítulo que analiso a relação do homem com suas contradições socioculturais e as consequências da mesma para o conjunto social, a partir de contribuição de Bauman (2001). A ambivalência é aquela condição inerente à existência que aparece como um outro lado da moeda, que continuamente, por sua complexidade e por vezes ambiguidade, insiste em resistir ao conhecimento humano na busca de controle e transformação do conjunto sócio-cultural. Ela aparece como aquela realidade que insistentemente impede o controle total da realidade. Revela com sua presença a complexidade do real e a incapacidade do homem de controlar e projetar com plena segurança sua existência.

O capítulo III traz a sistematização e análise dos dados coletados, a partir dos eixos temáticos definidos. Ele está estruturado em quatro subtítulos: Visões e expressões de identidade étnico-racial do campo da pesquisa; Visões e expressões de Quilombo do campo da pesquisa; Repertórios didáticos culturais do campo da pesquisa e a Educação Escolar Quilombola e sua relação com os repertórios quilombolas da Comunidade Quilombola Serra da Guia, Poço Redondo /SE.

Por fim, a Dissertação é concluída apresentando as Considerações Finais que, buscando responder à questão central, apontam para a necessidade de novos estudos e/ou intervenções pedagógicas nas práticas escolares na escola situada na Comunidade Quilombola Serra da Guia, em Sergipe. A pesquisa não teve a pretensão de generalizar, o que seria contraditório em relação à própria temática e ao seu suporte teórico.

## **CAPITULO I A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Notícias em jornais como o *Descrido* (1881) e o *Libertador* (1882) sobre escravos fujões recolhidos em quilombos nas matas sergipanas indicavam os motivos mais comuns das fugas masculinas - castigo físico - das femininas - sobrecarga de serviços, assédio e /ou abuso sexual, confirmando o que Figueiredo (1977) afirma o sentido de que a violência do sistema escravista teria gerado a revolta do negro.

Quanto à formação de quilombos em Sergipe no século XIX, sua abrangência geográfica era significativa, sendo que, a maior concentração se deu na região do vale do Cotinguiba, onde era expressivo o número de engenhos e de mão-de-obra escravizada. Segundo Nunes (2008), na década de 1870 também se verificou uma maior tendência dos escravos para fugirem e se organizarem em quilombos; principalmente após a promulgação da lei de 28 de setembro de 1871, lei do *Ventre Livre*, que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos após essa data. Contudo, os cativos interpretavam a lei como se fosse abrangente a todos os escravos, de modo que ao perceberem que ela não atendia as suas aspirações, houve um aumento das fugas.

A historiadora Santos (1997), retrata os “mocambos” existentes na Província de Sergipe como um movimento espontâneo e desorganizado dos escravos, incapaz de subverter a ordem escravista. Para a citada historiadora, os “mocambos” também são vistos como algo marginalizado; assim, opta pela expressão *mocambo* em detrimento do termo *quilombo*, pois de acordo com a mesma, não se trata simplesmente de uma variante terminológica, mas sim da questão no seu verdadeiro contexto. Como movimento, a expressão *mocambo* é a mais adequada no caso sergipano, por não estar atrelada à fixação do grupo no espaço físico; os quilombos sergipanos não eram fixos, mas tinham um caráter predatório nômade e contavam com um número reduzido de escravos, se comparado a quilombos de outras regiões brasileiras.

Santos (1997) retrata e corrobora o fenômeno quilombola como símbolo de resistência à escravidão e não apenas como um fenômeno contra a aculturação. O historiador Santos (1992), também é um dos estudiosos que retratam a questão dos

quilombos em Sergipe e na sua concepção, os quilombos sergipanos “em nenhum momento promoveram uma transformação social revolucionária” (p.42).

Em Sergipe, de acordo com Santos (1997), as ações ofensivas dos escravos os credenciaram como força mais importante do contexto abolicionista, muito embora as comunidades aquilombadas não tenham amadurecido uma consciência coletiva de sua luta para sensibilizar a sociedade. Acredita que a peleja de alguns demonstra que nenhum poder é unilateral e monolítico, pois a malha de relações sociais complexas, a realidade cotidiana propicia espaços de fuga, de fluidez, de interfaces, de contrapartidas e, enfim, de resistências, sendo notório que a resistência ao regime servil e a luta pela liberdade foram constantes na comunidade escravizada em Sergipe.

Partindo desse pressuposto ainda no mesmo século XIX alguns pensadores brasileiros de espírito positivista a exemplo de Silvio Romero, Tobias Barreto e Rui Barbosa, relataram que os negros são desprovidos de cultura, conhecimento ou história, enfatizando sua inferioridade científica se comparada a dos brancos. A existência dessas variantes representava um grande desafio aos intelectuais da época constituindo um entrave para o desenvolvimento da sociedade cuja predominância marcante era constituída por negros. A solução apresentada para esta problemática fora o embranquecimento dessa relação de etnia que incutiu pensamento antiracista à população brasileira.

“[...] A escravatura, que desonrou o trabalho nas suas formas rudes, enobreceu o ócio e estimulou o parasitismo, contribuiu para acentuar, entre nós a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas, fazer-nos considerar como profissões vis as artes e ofícios. Segundo a opinião corrente, trabalhar, submeter-se a uma regra qualquer, era coisa de escravos” (AZEVEDO, 1996:560).

Nesse contexto Azevedo (1996) fala do estímulo político ou incentivo à corrente de imigração européia no Brasil: nessa perspectiva do embranquecimento do país, milhões de imigrantes entraram no Brasil, sendo parte subsidiada pelo governo brasileiro, ficando patente desde então que foram necessários 300 anos para entrar no país o mesmo número de pessoas africanas e escravizadas (processo progressivo de eugenia). Essa ideologia pulverizada acreditava que, com a diminuição do contingente de negros e ascensão de brancos, despontaria uma nação desenvolvida e preparada para o futuro, o que cristalizou preconceitos.

O diálogo décadas mais tarde, da teoria do branqueamento com a teoria da democracia racial, vigora no inconsciente coletivo nacional até os dias atuais. A

construção da democracia racial, por meio da miscigenação, que vem ganhando respaldo no sentido de viabilizar a configuração da multiculturalidade híbrida brasileira.

“[...] O povo negro vai exercer também um papel fundamental como fiador na formação da nacionalidade em episódios como a guerra contra Paraguai e a Abolição. O certo é que o Estado Brasileiro teve que assumir, desde os primeiros anos do século XIX uma política de imigração européia para substituir a mão-de-obra escrava e neutralizar a influência social e política da população negra uma espécie de contra-revolução cultural que buscava dentre outras coisas impedir a africanização do Brasil”(NASCIMENTO, 1999:49).

A cultura racista é marcante na concepção nacional, está infiltrada no hábito, na memória, nas palavras, veladamente nos meios de comunicação social global que pulverizam suas ideologias desterritorializando a identidade cultural local e, sobretudo, regional e nacional, em detrimento de uma unidade cultural efêmera homogeneizada face interesses do capitalismo selvagem. Segundo AZEVEDO (1996), trata-se também de mercado de trabalho livre construído sobre a idéia da inferioridade racial de grande parte da população brasileira.

Com a Constituição Federal de 1988, Artigo 68 das Disposições Transitórias, houve o reconhecimento às comunidades quilombolas do direito de propriedade das terras que ocupavam, o que despertou uma série de questões socioeconômicas, jurídicas e culturais, passando os diversos segmentos da sociedade por um processo de discussões sobre o que representam os quilombos na atualidade.

Posteriormente, o Decreto Nº. 4.887/2003 regulamentou os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas por esses grupos. Com a publicação desse documento legal, ficou também instituído que a caracterização dessas comunidades como quilombolas poderia ser atestada mediante autodefinição dos membros da própria comunidade, não definindo critérios, o que gerou por parte de muitas dessas comunidades a emergência de conflitos e associações; uma minoria passou a auto-identificar-se como quilombola.

Partindo do pressuposto de que desde o momento em que o aparato legal destinado às comunidades quilombolas potencializou o auto-reconhecimento como critério para ganhos políticos materiais, num primeiro instante, supõe-se que as identidades definidas em comunidade quilombola tenham sido forjadas de fora para dentro, como informa Moura (1996).

Nesta direção, Hobsbawn (1996), ao analisar o sentido do passado, alerta que a tradição pode ser forjada, principalmente, se o contexto aponta para possibilidades de ganhos políticos materiais. Contudo o autor adverte que em “sociedades tradicionais” há também uma necessidade de inovar; para legitimar o novo, inventa-se o velho. Esta inovação pode ser disfarçada como retorno ou redescoberta de alguma parte do passado, acontecendo uma “invenção da tradição”<sup>1</sup>.

No Brasil, inicia-se em 2003 um verdadeiro processo de auto-reconhecimento num exercício de reconstrução democrática de suas relações étnico-raciais, de modo que o presente momento sócio-político é marcado pelo reconhecimento por parte da sociedade brasileira da existência de milhares de comunidades e grupos étnicos que, durante séculos, foram violentados em sua dignidade e autonomia. Esse reconhecimento também diz respeito à dívida histórica para com essas populações.

Não obstante essa necessidade do reconhecimento, constatamos na literatura revisitada que, desde o século XVIII já se buscava uma definição de comunidade quilombola. Em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, segundo a definição do rei de Portugal, "toda a habitação de negros fugidos que passassem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles" é denominada quilombo (MOURA, 1996). A quilombagem definia bem as contradições estruturais do sistema escravista e refletia na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação do sistema por parte desses oprimidos.

Em 1740, reportando-se ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino, considerou Quilombos, levando em conta a quantidade de negros fugidos em número acima de cinco pessoas, que não apresentassem características de povoamento, estabilidade em um determinado lugar, como por exemplo: “ranchos levantados”. Essa caracterização descritiva perpetuou-se como definição do conceito em questão influenciando uma geração de estudiosos que pesquisavam sobre a temática quilombola até meados da década de 1970, podendo citar dentre eles: Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1957), que têm em comum atribuir ao quilombo um tempo histórico passado. Ser descendente de africanos é hoje objeto de luta, organização e mobilização política por direitos garantidos por lei.

---

<sup>1</sup> Para maior compreensão consultar HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Na segunda metade do século passado, em um momento marcado pela descolonização da África e pelo debate sobre a identidade nacional, vários historiadores, como Carneiro (1957), revelaram as experiências de organização quilombola sob nova perspectiva. Elas foram observadas não só como recurso útil para a sobrevivência física e cultural daquelas pessoas, mas, acima de tudo, como instrumento de preservação da dignidade de homens e mulheres descendentes dos africanos traficados para o Brasil, que lutaram para reconquistar o direito à liberdade, inerente à sua condição humana, de conviver de acordo com a sua cultura tradicional.

A primeira lei que regulamentou a propriedade da terra no Brasil foi chamada Lei de Terras<sup>2</sup>, Lei nº 601 de 1850, concebida ainda durante a escravidão, assim traduzida por Borba (2006):

Tal legislação determina que para a obtenção do título de propriedade é necessário comprar a terra de particulares ou do governo. Fato é que, à época de sua edição, os escravos e, após Lei Áurea, os recém-libertos, seguiam impedidos de ter acesso a esse direito: quer fossem pela falta de recursos para a aquisição, ou pela impossibilidade de formalizar as ocupações. A concentração da propriedade nas mãos dos que já a possuía transformou-se no meio de conservar os privilégios da elite brasileira e reafirmar o poder das oligarquias regionais (p. 34).

Estudos e pesquisas como as de Reis e Gomes (2000) apontam que além dos quilombos do período da escravidão, outros foram formados por demanda social desses grupos frente à urbanização e ao crescimento do modelo capitalista, após a abolição formal da escravatura, em 1888.

A história dos quilombos constitui-se em “uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos do nosso passado” (REIS E GOMES, 2000, p.23).

Os quilombos continuam a ser, ainda hoje, para muitos, a única possibilidade de viver em liberdade, o que pode ser considerado como indícios de uma ambivalência, na perspectiva de Baumann (1999). O quilombo, tanto antes quanto depois da assinatura da Lei Áurea, sempre se constituiu como imperativo de sobrevivência e alternativa de luta contra a opressão e a tentativa de desumanização escravagista e racista direcionada à população negra. Destaca-se que no pós Lei Áurea, quando ficou abandonada à

---

<sup>2</sup> Lei de terra que pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira e proibia doações.

própria sorte, desprovida de qualquer patrimônio, vivendo na mais absoluta miséria, essa população continuou tendo esse espaço de luta do quilombo como território identitário de resistência e de militância por outras possibilidades, apesar do processo de marginalização, inferiorização, negativização e preconceitos de uma sociedade que desprezava sua cultura e sua visão de mundo.

As comunidades quilombolas ainda são desconhecidas de grande parte dos brasileiros e, para a maioria, o quilombo é algo do passado, que teria desaparecido com o fim da escravidão. Assim, costuma causar surpresa a informação da existência de muitas centenas de comunidades quilombolas espalhadas por todas as regiões do país. Só a partir de 1988, quando a Constituição Brasileira reconheceu às comunidades quilombolas o direito à propriedade de suas terras, é que essa questão passou a ganhar espaço no cenário nacional. Nessas comunidades a articulação de atores e grupos sociais de diferentes origens em um único território, formando sociedades que passaram a funcionar à margem do sistema colonialista vigente até o século passado, denota um tipo de organização que teve como principal fundamento a questão étnico-racial.

O termo reivindicado pelas comunidades descendentes de escravizados – Remanescentes de Quilombo – embora tenha um conteúdo histórico, foi deliberado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) como sendo hoje, a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos. A mesma passou a ser utilizada para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico.

O marco teórico estabelecido na pesquisa que fundamenta esta Dissertação demonstra que os quilombos foram constituídos a partir de processos diversos em todo o país, como fugas, heranças, doações e até compras de terras por parte dos escravos, em pleno vigor do sistema escravista no país. O território que ocuparam identifica-se com sua história de busca da liberdade e da autonomia. Foi, portanto, uma cultura de resistência que se perpetuou através da memória coletiva e das estratégias de emancipação como grupo étnico.

O reconhecimento das comunidades quilombolas não se materializa mais pelo isolamento geográfico, apesar das grandes dificuldades de acesso para alcançar o núcleo

residencial de algumas delas – nem pela homogeneidade física e biológica dos seus habitantes. É possível afirmar que a ligação com o passado reside na manutenção de práticas de resistência e reprodução do seu modo de vida num determinado local, onde prevalece a coletivização dos bens materiais e imateriais.

A característica singular que aproxima a dimensão do quilombo no período colonial às mais recentes formas organizativa dos quilombos contemporâneos está presente nas práticas econômicas desenvolvidas, cujos modelos produtivos agrícolas estabelecem uma necessária integração na economia local, com vistas à consolidação de um uso comum da terra. Território e identidade estão intimamente relacionados a um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio, específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade, bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo (ARRUTI, 2003).

As comunidades quilombolas contemporâneas, como elucida Moura (1996), recebem várias denominações, tais como terras de pretos, mocambos e comunidades negras rurais. No constante processo de mobilização, toda essa nomenclatura convergiu para o termo quilombo ou comunidade quilombola. Como decorrência desse processo, o antigo quilombo foi metaforizado para a categoria “remanescente de quilombo” que, de certa forma, fortaleceu a idéia de grupo e não de indivíduo, idéia esta que é fundamental para ganhar funções políticas no presente, por meio de uma construção jurídica que permite pensar o futuro (ARRUTI, 2003).

Independentemente do reconhecimento administrativo, as comunidades quilombolas passaram, a partir de 1988, por um processo de reconstrução identitária. A criação delas foi autorizada pela Lei Nº 7668/1988 e materializada pelo Decreto Nº 418/1992, com a finalidade de promover a cultura negra e suas várias expressões no seio da sociedade brasileira.

A comunidade quilombola desperta uma série de questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais que passaram a fazer parte da discussão sobre o que representam os quilombos contemporâneos na atualidade e sobre a sua efetiva inserção cidadã neste território de conflitos e tradição. Para a inclusão cidadã se realizar, não basta que a sociedade obtenha o conhecimento sobre esses grupos, mas também que a

população quilombola se veja dentro da sociedade atual, que o conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais abra um espaço significativo para a vivência e educação dessas comunidades.

A obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber basilar para a formação de uma nova concepção de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afro descendente em sua formação humana e cultural.

Ao longo das duas décadas que se seguiram, algumas tentativas de normatização buscaram efetivar esse direito, porém dados oficiais apontam para a existência de 743 áreas de quilombolas mapeadas no país, sendo que cerca de apenas 71 delas foram efetivamente tituladas. (MDA/INCRA<sup>3</sup>, 2004).

Recentemente, o Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, assegurou conquistas importantes para estas comunidades. Ele define como critério de definição de quilombola a autodeterminação, reacendendo, a partir de então, intensos debates sobre identidade e territorialidade. Seu fundamento reside na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que prevê o direito de autodeterminação dos povos indígenas e tribais.

Apesar desse Decreto considerar a auto-atribuição como critério da identidade quilombola, as comunidades ainda necessitam pleitear o reconhecimento por parte do Estado. Primeiramente a comunidade precisa criar uma associação e posteriormente registrá-la em cartório; em seguida deve encaminhar à Fundação Cultural Palmares, documento em que se autodefinem como remanescentes das Comunidades Quilombolas, pedindo o seu cadastramento. Através desse mesmo documento solicitam a regularização fundiária de suas terras. Logo após a publicação no Diário Oficial da União e no Diário Oficial do Estado, do ato administrativo, a Fundação Cultural Palmares encaminha a solicitação de regularização fundiária para o INCRA.(MDA/INCRA,2012).

---

<sup>3</sup> MDA/INCRA = leia-se Ministério de Desenvolvimento Agrário/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

A exigência de se criar uma associação está ligada à titulação da terra, pois o título definitivo será feito em nome dela. O citado decreto mantém a questão do auto-reconhecimento, da auto-definição da comunidade como descendente quilombola, com o objetivo de deixar o laudo antropológico em um segundo plano “em casos de contestação judicial da condição quilombola da comunidade” (SILVA, 2006, p. 74).

Do exposto verifica-se uma certa pluralidade na composição dos quilombos, pois desde a exploração da força de trabalho, a não livre expressão cultural nativa, as restrições nas senzalas, fizeram com que as fugas desde a escravidão tornassem-se um instrumento de liberdade, pela manifestação/expressão cultural levando à formação de quilombos. Entre as variantes de ocupação espacial dos negros africanos no território brasileiro, os territórios dos quilombos se configuraram por serem formados por negros escravizados que se rebelaram contra o sistema escravista e por brancos europeus excluídos do sistema econômico-social vigente para se fazer à frente do inimigo comum, o colonizador europeu.

Apesar da grande maioria dos quilombos localizar-se em pontos de difícil acesso, tendo o relevo e a floresta como elementos importantes e necessários para a ocupação territorial, caracterizando-se, às vezes, como comunidades fechadas, não ocorreu impedimento de florescimento de povoações formadas por negros e indígenas, com uma estreita relação sociedade-natureza.

Segundo Reis (2004), embora muitos séculos tenham se passado, a idéia de quilombo ainda continua presente na sociedade brasileira, porém recontextualizada e com sentido novo. De acordo com as formulações de Reis (2004), a discussão que norteia os novos significados de quilombo teve o seu início em outubro de 1994, em reunião realizada pelo grupo de trabalho da Associação Brasileira de Antropologia – ABA, quando foi elaborado um documento contendo posições sobre os mais diversos significados de quilombo. Conforme o documento, o termo “quilombo” foi adquirindo novos significados na literatura e também para os grupos, indivíduos, associações, além de organizações. Ainda de acordo com suas formulações, o quilombo surge novamente na contemporaneidade, com um novo conceito, bastante diferente do conceito clássico. O quilombo, hoje, não está isolado do restante da população e nem sempre a sua formação decorre de rebeliões, mas permanece como um dos objetivos da formação de quilombos, na atualidade, a luta ou a resistência procurando a manutenção da cultura.

Essa perspectiva permite por em relevo a importância dos processos de construção da identidade, considerando as características peculiares a cada grupo.

## **1.1. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

É importante lembrar que a diferença genética entre os mais diferentes grupos étnicos no Brasil é muito pequena o que derruba o mito da existência de diferentes raças humanas. Nesse sentido parafraseando Munanga (2000), existe uma compreensão social para o termo “raça”, pois os traços físicos (cor da pele, textura do cabelo, saliência da face) ainda influenciam na percepção historicamente construída, muitas vezes com valores negativos para a população negra, podendo assim orientar ações sobre esses indivíduos.

No século XIX, inserido no contexto imperialista intelectuais tentavam explicar por que algumas raças eram dominadas enquanto outras dominavam, buscando com isso estabelecer uma hierarquia entre as raças. O primeiro grande problema era ter uma classificação que considerava alguns seres humanos melhores que outros. O segundo era ter como referência dessa classificação valores europeus da época.

Com o processo de colonização portuguesa essa concepção ficou ainda mais acirrada, pois esses grupos estavam fora da escola, um verdadeiro atraso para o homem brasileiro, resquício de uma herança eugênica que subjugava esses povos pertencentes à raça negra, deixando-os à margem da cultura letrada.

“[...] A negligência portuguesa pelo Brasil revela-se, no entanto discriminatória e diferenciada da atitude colonizadora na África e na Ásia. Ali o colonizador mostra-se complacente, permitindo, inclusive, a implantação da imprensa e estimulando o fluxo permanente de contatos e informações. O Brasil da atividade rudimentar e população incipiente não difeririam muito do ambiente dos colonizadores africanos e asiáticos”(ARAÚJO,1999:29).

O perfil da educação que circulou no Brasil colônia foi de assinalar uma concepção complexa marcada pelas tensões políticas, sociais e, sobretudo, culturais que permearam esse período. É nessa densa atmosfera que se desenvolve e transita a cosmovisão sociológica da história. Nessa perspectiva, a relação homem - educação é permeada de ideologias e controle, sendo a educação vista como uma fonte de poder, de modo que o seu acesso deveria ser restrito a grupos burgueses.

Nos dias atuais há extensos territórios quilombolas no Brasil e também em Sergipe, que possuem escolas em seu interior e áreas em que jovens e adultos dessas

localidades migram temporária ou efetivamente para estudar nas cidades de suas regiões. Pensar diretrizes para educar as relações étnicoraciais em comunidades quilombolas, sugere que todo processo seja pensado, discutido e construído a partir das próprias comunidades. Espera-se que as crianças, adolescentes e jovens dessas comunidades mantenham-se situados nelas, participando de todo o processo histórico e cultural, para que possam manter-se e situar-se na mesma, nos diversos níveis de ensino.

No processo educativo das comunidades quilombolas as práticas os conteúdos, a aprendizagem e o conhecimento, haverão de contemplar suas especificidades, valorizando a história de um povo e contribuindo para a emancipação, desconsiderando a discriminação, os preconceitos e estereótipos. Isto quer dizer:

O cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnico-raciais e sociais, é a emergência da práxis porque o pensar e o fazer se corporificam: na forma de visões (pensamentos, ideias) que orientam um portar-se diante do mundo; no modo de vida e mais especificamente na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resultando em um manter-se no; como processo educativo que confere aos sujeitos um localizar-se no mundo observando as suas especificidades de }raça, gênero, faixa etária e classe social. (NUNES, 2008, p.141).

Com a Implementação da Lei nº 10.639/2003 que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que inclui no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da temática da História e Cultura Afro-Brasileiras nos currículos da Educação Básica. Contudo, avanços nessa direção já se registram, mas ainda são representam ainda parte de um amplo processo, de longa duração na história, de luta para a inclusão social da população negra no Brasil, ainda necessitando de várias ações sócio-políticas, para atingir o que preconiza a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação – CNE:

(...) valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não

sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (2000, p.12).

A auto-estima da população negra é um dos elementos fundamentais a serem considerados para que esses sujeitos sociais construam de forma sólida sua autonomia, com um processo de formação continuada que os oriente em suas ações, sobretudo para lidar com a temática das relações étnico-raciais.

Para que educadores e educadoras possam tratar de assuntos referentes às relações étnico-raciais, Botelho (2007) afirma ser necessário que eles/as trabalhem a sua auto-estima, identificando os seus próprios valores, o que sentem ao viverem em uma sociedade racista e como elaboram esse sentimento para enfrentar a discriminação.

É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio-racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que re-signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriadas por educadoras e educadores como alternativas didático-pedagógicas (BOTELHO, 2007, p.35).

Somente por meio da reflexão e da tomada de consciência desse problema é que a ação desses/as educadores e educadoras irá contribuir para a construção da auto-estima dos estudantes quilombolas. A questão da discriminação racial é um elemento vivenciado mais intensamente pela população negra e também pelos quilombolas, portanto, as escolas contribuem assim para a construção de sujeitos sociais críticos e conscientes de sua importância na sociedade.

Em Brasil/MEC (2006) constam medidas para assegurar uma educação de qualidade aos alunos quilombolas, como destinação de recursos através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para financiar as seguintes ações no ensino fundamental: Formação continuada para professores que

atuam em comunidades quilombola; Construção e ampliação de escolas; Aquisição de material paradidático; Elaboração de material didático.

Pensar em educação que contemple as relações étnico-raciais no interior de uma comunidade negra significa dar corpo a outros saberes, saberes mais “abertos”, que dêem dinamicidade e consistência aos saberes “fechados”, que constituem em complementaridade, o conhecimento a ser produzido na escola, conforme Arroyo (2001), que fala do diálogo sobre os sentidos da docência, sobre o que ensinar, para que e como ensinar:

Percebo que o reencontro com o sentido da docência se dá na medida em que vamos descobrindo que esses saberes escolares e conteúdos fechados se são imprescindíveis ao aprendizado humano, não o esgotam. Há capacidades “abertas”, que são o componente da nossa docência e do direito à Educação Básica. Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, [...] os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre homens e seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser [...] Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a ser disciplinados em disciplina (ARROYO, 2001, p.75).

Os saberes “abertos” estão oficialmente incorporados à realidade educacional brasileira na Proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), apresentados como Temas Transversais e considerando o conhecimento produzido no seio das comunidades negras como um saber que, articulado às contribuições dos que estão de “fora”, pode produzir geração de renda, preservação de cultura, enfim uma perspectiva multicultural. Chama-se a atenção, para o fato de que neste século XXI o país está a gerar novos parâmetros, inclusive quilombolas.

Um projeto de escola para uma comunidade quilombola é fundamental também que sejam incorporados elementos da cultura negra como a musicalidade, a corporeidade e a religiosidade de matriz africana, como nos apresenta Gomes (2003):

Educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo nas técnicas corporais, nos

estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente (p. 81).

Dentre as políticas de ações afirmativas (2004), preocupadas em assegurar que nossa educação se torne pluri-cultural, destaca-se a Lei Nº 10.639/2003 uma vez que um dos projetos estratégicos assumidos no atual governo federal como necessário e importante para que ocorra uma mudança no contexto nacional é a educação quilombola, no quadro da prioridade da Educação Básica. Educação é uma prática social voltada para atender às especificidades das comunidades locais, de modo a assegurar-lhes a socialização da cultura historicamente acumulada. As Escolas que se encontram em comunidades quilombolas com auto-reconhecimento, já possuem assegurada a merenda escolar duas vezes mais em relação à educação básica regular.

Sabe-se que qualquer transformação ocorrida em qualquer segmento é sempre algo complexo, demorado e resistente; entende-se também que, a aceitação do novo não ocorre do dia para a noite e isso se direciona do mesmo modo para a educação étnico-racial. Muito há por fazer para mudar a realidade, implementar efetivamente a educação inclusiva no contexto da sociedade excludente, lembrando que o cerne da questão está não necessariamente nas políticas afirmativas, mas nas pessoas, a serem esclarecidas e formadas para a superação dos preconceitos.

## **1.2 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E RACISMO NA MODERNIDADE**

Entre as novidades do momento moderno com relação à antiga ordem o aparecimento do ideal de cidadania é aquele que merece um destaque especial. Esta categoria, hoje muito polêmica, referia-se ao culto de um amor desmedido às pessoas pertencentes a uma determinada nação, no contexto da ideologia do Estado moderno. Um amor reservado somente aos que pertenciam às suas próprias pátrias enquanto lugar de origem. A partir dessa concepção dominante os *estrangeiros* de toda espécie eram vistos como preocupação e representavam uma ameaça toda especial, sobretudo quando começavam a se destacar economicamente. Trata-se de questão que vem sendo aprofundada teoricamente por Bauman (2001):

Os nômades, que faziam pouco das preocupações territoriais dos legisladores e ostensivamente desrespeitavam seus zelosos esforços em traçar fronteiras, foram colocados entre os

principais vilões na guerra santa travada em nome do progresso e da civilização (...). A falta de endereço fixo e de estado de origem significativa exclusão da comunidade obediente e protegida pelas leis, freqüentemente tornando as nômades vítimas de discriminação legal, quando não da perseguição ativa (BAUMAN,2001,p.20).

Assim, seria inadmissível que *estranhos* ocupassem um espaço que pertencia de direito aos cidadãos, filhos legítimos da pátria. Tal situação também serviu de motivação para que se desenvolvesse uma atitude de exclusão que teria repercussões desastrosas. Por não pertencerem ao povo de origem, os estrangeiros deveriam, ocupar uma posição social inferior aos daqueles que eram verdadeiros cidadãos. Segundo a nova ordem social (Estado Moderno) a ela pertencia a superioridade de cidadãos e não aos estranhos.

Para resolver o problema de convivência com seus estranhos, emerge uma postura de intolerância quanto à presença e ocupação de espaço, por eles, o que seria como roubar os direitos daqueles que verdadeiramente detêm os bens da nação: cidadãos. O estado moderno, através de seus representantes diretos, segundo a metáfora do jardineiro citada por Bauman (1998:79) torna-se responsável por tal empreendimento e assume com habilidades do jardineiro, armado com um detalhado plano do gramado com instrumentos e venenos adequados, a tarefa de exterminar as ervas daninhas e preservar as divisões tais como exigido no desenho geral.

Há assim uma mudança no trato da sociedade com os seus estranhos sociais. O estado moderno assume o papel desse alguém adequado para levar a sociedade ao progresso fazendo crescer os homens de potencial e eliminando os estranhos, tidos como inferiores e limitados. Essas atitudes se apóiam nas capacidades ilimitadas atribuídas a um Estado uniforme, desprovido de ambigüidades culturais, sociais e econômicas entendidas pelo espírito moderno como estado ideal a ser construído. A modernidade produziu assim um nivelamento das diferenças; ao menos aspirava e tentava conquistar tal coisa. Essa condição levou à intolerância sem limites no que se refere às ambivalências de toda espécie e alcança questões como de gênero, raça, enia, religião, ideologia e economia.

O empreendimento de ordem dessa nova sociedade estava baseado unicamente em parâmetros racionais. Essa nova ordem, na sua exigência de clareza e distinção

absolutas, não podia admitir ambigüidade em seu campo de aplicação, como a convivência do cidadão com o estranho. A concretização de tais concepções levou o Estado moderno à recusa de legislar práticas sociais diferenciadas, já que as mesmas fugiriam ao seu controle de classificação e compreensão total.

Para melhor compreendermos quais eram as exigências modernas de traçar fronteiras torna-se necessário analisarmos as barreiras encontradas na execução desta tarefa: A partir do iluminismo o homem ao nascer era comparado, na visão de Bauman (1998:82), a um quadro em vazio a ser preenchido mais tarde, no curso do processo civilizador que, com a razão (instrumental), tudo podia construir com perfeição, encontrado o método adequado.

A modernidade tomou para si tais concepções acerca do homem e começou um empreendimento de o levar ao progresso. Na aplicação do método adequado para esse fim provocou um nivelamento das diferenças humanas, já que nada podia fugir à elaboração cuidadosa e universal adotada. Alguns, mesmo com adequada formação, não alcançavam o grau de uniformidade desejado, por possuir um grau de diferença difícil de ser removido e por isso representavam um problema para o alcance das aspirações da nova ordem.

As contradições que persistiam no projeto moderno eram sinais visíveis da limitação das capacidades da razão e por conseqüência do projeto da modernidade. Para resolver o problema que esses estranhos causavam, insistindo em permanecer no convívio entre as pessoas, traçar fronteiras para mantê-los afastados foi a atitude tomada. Demarcar uma espécie de área proibida, privando-os especialmente entre outras coisas, do acesso a cultura. Dessa forma podiam mantê-los afastados e sem participação na vida da sociedade e assim não minar as bases do empreendimento maior da modernidade.

Para os estranhos sociais não havia possibilidade de remoção de suas características peculiares. Com as estratégias de resolução do problema dos estranhos procurou-se ressaltar ainda mais as ambigüidades, fazendo aparecer como lei natural a sua situação irreversível de estranheza. E a partir daí poder lançá-los com mais eficácia para fora das fronteiras estabelecidas. Tais métodos de fronteira da modernidade desencadearam um violento racismo endereçado aos que não se enquadravam nos parâmetros estabelecidos. Nesse contexto, para aqueles que são alvo do racismo, não há

possibilidade de mudança de posição. Segundo Bauman (1998:82) o produto da conversão seja religiosa ou cultural não é mudança, mas perda de qualidade; o convertido perde sua identidade sem adquirir nada em troca. O homem, nada que ele faça pode mudar o que ele é, ou está inscrito grosso modo na essência filosófica do racismo.

Sob essa concepção criticada por Bauman (1998), a relação com o estranho é algo inadequado e melhor seria não tê-los em no convívio social. Dada essa impossibilidade a solução apresentada pela modernidade, como já refletimos, foi a de forjar um desencontro com aspectos ilusórios de encontro. O procedimento consistiu em excluir toda a importância moral do estranho e reduzi-lo a uma mera situação de desconforto, que inevitavelmente tem que encontrar ao longo do caminho.

As comunidades pré-modernas eram tidas como possuidoras de uma densa sociabilidade, por trazerem bem definidas as formas sociais reconhecidas como necessárias para o equilíbrio social. Em situação bem diferente se encontra a sociedade moderna onde nem mesmo essa noção superficial de equilíbrio existe. Ela se encontra em uma constante luta contra os seus estranhos, na tentativa de encontrar soluções adequadas para o problema.

O Estado moderno preocupa-se mais com o problema dos seus estranhos, do coletivo, do que dos seus inimigos individuais, diferentemente de outras formas sociais, como as tribos antigas, que estabeleciam suas relações de amizades e inimizades de forma natural e individual. Nas sociedades modernas essas relações se dão de maneira artificial e não individual. Há uma coletivização da amizade que é provocada pela doutrinação e força do Estado. Os *amigos* são definidos como os nativos, seriam todos aqueles oriundos e pertencentes a um determinado território definido. Os *inimigos* são todos aqueles estranhos e estrangeiros a essa ordem social. Surgem, com base nesses princípios, os ideais do Estado nacionalista: “o nacionalismo é uma religião da amizade e o Estado Nacional é a Igreja que força o rebanho em perspectiva a praticar o culto” (BAUMAN, 1998, p. 74).

A ideologia do estado moderno entende que cabe ao Estado a tarefa de cultivar, como um jardineiro, os sentimentos de patriotismo e nacionalismo exacerbado, através de uma *Nova Educação*. O empreendimento do estado nacional de transformar todos os habitantes de um território em amigos nativos, afastando o estranho, fracassou. O

indeterminado insiste em permanecer, em não se deixar classificar, teimosa e irritantemente o estranho permanece na indeterminação. Na visão de Bauman (1998) surge daí à prática do racismo moderno, como meio de manter certos grupos afastados e naturalizados em sua ação indeterminante, através da depreciação moral dos mesmos.

O problema do racismo não pode ser considerado como algo particular de alguns povos para com outros. A tendência de manter à distância os estrangeiros, entre outras formas de antipatia a outros grupos humanos, é algo que sempre esteve presente. Através das pesquisas históricas e etnológicas observou-se que o racismo acompanha os grupos humanos, desde os primórdios. Na modernidade, porém, ele assumiu aspectos novos, tais como maior eficácia e alcance na sua aplicação.

O racismo moderno faz parte de uma ansiedade social mais complexa, que entendeu não ser possível o crescimento e a conquista da segurança da sociedade, sem a eliminação do objeto de seu ódio. Isso porque o estranho enche de ambigüidade o empreendimento da nova ordem que exige condições de realidade claras e distintas, não permitindo que ela se concretizasse de fato. Segundo Bauman (1998:88) o racismo declara certa categoria de pessoas como endêmicas e irremediavelmente resistentes ao controle e imune a todos os esforços de melhoria (como o tratamento de um tumor cancerígeno), que só pode melhorar sendo eliminado.

O campo de atuação do racismo moderno é aquele do projeto de uma sociedade perfeita a qual se pretende alcançar com esforço planejado, nesse ambicioso desejo de conquista dos seus objetivos; todas as realidades que se colocam em contraposição aos interesses da modernidade, precisam de imediato ser colocadas de lado e, se necessário, eliminadas. As contradições e ambigüidades provenientes de alguns grupos sociais eram intoleráveis, por se colocarem fora das categorias de classificação da nova ordem, que traz a uniformidade para o progresso, conforme traçado pela sociedade.

Como controlar e fazer crescer uma sociedade repleta de estranhos que insistiam em não se enquadrar nos moldes pré-estabelecidos? Eles poderiam contaminar o projeto moderno e a ainda minar a segurança que todos tinham depositado no Estado moderno. A resposta veio dos métodos da medicina e tecnologia em desenvolvimento. Assim como conseguimos no campo da ciência médica salvar organismos sadios dos parasitas doentios, acreditavam poder livrar a sociedade desses organismos sociais doentios.

Nessa lógica na modernidade algumas raças assumiram um grau de ambigüidade tamanha que seriam capazes de contaminar toda a sociedade. Na visão de Bauman (1998) eram como uma invisível rede coesiva de fungo (plasmódio) que existe desde os tempos imemoriais e se espalha por toda terra. Sua presença se tornara ameaça para a própria ordem racial do mundo e a única solução encontrada era o seu afastamento do convívio social. Assim o racismo refletia de maneira realmente significativa a visão do mundo e a prática da modernidade.

O que passa pelo crivo da razão, em uma perspectiva moderna, assume um aspecto de certeza absoluta. As pessoas desse momento experimentam de modo particular um profundo temor a tudo que se apresenta como incerto e sentem a necessidade de excluir tais realidades da existência, através de uma competência especializada. A insegurança traz consigo a existência de possuir um parâmetro absoluto capaz de nortear as decisões. Essa instância suprema passa a ser entendida nesse na modernidade como a ciência. Surge a promessa de instauração de uma nova ordem onde a ambivalência seja completamente eliminada da existência. Segundo Bauman (1998:236) os membros leigos da sociedade precisam ser racionais, mas não podem ser racionais sem ser guiados pelos veredictos da ciência (a pluralidade é apenas uma opção).

Na pós-modernidade o problema do racismo se apresenta como um problema essencialmente político e, como anteriormente, também é válvula de escape de uma situação na qual se perdeu o controle e a segurança social. Em nossos dias essas práticas, revestidas de ação política assumem a forma de limpeza étnica e pureza tribais, atitudes que tentam produzir através do fechamento das fronteiras, certa segurança ao convívio comum. Dessa forma os representantes políticos esperam parecer atuantes na resolução dos problemas sociais, econômicos e culturais garantindo sua aceitação a nível eleitoral, enquanto o conjunto social experimenta o ilusório consolo e ficção de segurança. O objetivo de purificação do que não é ordem na sociedade fez com que o estado moderno, aliado à ciência, provocasse um processo de higiene racial (eugenia).

Pelo exposto elucidam-se a necessidade de que professores e gestores atuantes na educação quilombola tenham a compreensão das concepções e práticas do Estado Moderno em relação aos grupos considerados minorias sociais, bem como da crítica que se desenvolve no âmbito do pensamento designado pós-moderno.

### 1.3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E IDENTIDADE CULTURAL

Para Hall (1998), na modernidade a identidade do indivíduo é um projeto de vida, algo a ser construído a partir de um projeto de ordem assumido. Nesse contexto, os indivíduos seriam livres para optar pelo tipo de vida que desejassem, de acordo com as estruturas legais, que dariam substrato para que isso fosse feito.

Nessa construção da identidade algumas situações deveriam existir: em primeiro lugar a possibilidade de se fazer um cálculo racionalmente objetivo e claro do planejamento de sua identidade: e depois que a estrutura social suportasse, com certa elasticidade, o volume das escolhas individuais feitas, o que é corroborado por Bauman (1998). Os inúmeros projetos individuais não encontram lugar para se ancorar junto à estrutura da sociedade moderna, cujas conseqüências sociais provocariam rupturas na ordem instalada, gerando o relativismo provocado pelas diferentes escolhas em detrimento dos parâmetros da ordem planejada e adotada. Esse desencaixe levaria muitos a não se enquadrarem nos limites impostos; tornar-se-iam indivíduos flutuantes, à mercê das ondas de suas vontades, a navegar no mar da modernidade.

No âmbito da pós-modernidade, o problema das incertezas provocadas pela indeterminação persiste, porém traz consigo novas reflexões causadas pela sua presença. Em nossos dias as incertezas deixam de ser entendidas como provocadas por algumas pessoas estranhas, que traziam consigo indeterminações; passe a ter causas mais gerais. Ele se faz presente na dificuldade de se encontrar a verdadeira maneira de viver, mediante o mundo confuso em que se encontra, buscando qual direção realmente tomar. Passa a ser uma questão do uso correto de suas opções em meio à ambivalência, um problema de uso da liberdade.

De acordo Bauman (2001:72), as *supremas repartições* que cuidam da regularidade do mundo e guardam os limites entre o certo e o errado não estão mais à vista; o mundo se torna uma coleção infinita de possibilidades. Essa concepção é hoje reforçada no paradigma da complexidade e pelos contributos da física quântica.

Um outro aspecto diferente aparece, é que em nossos dias, ao contrário do momento moderno, a incerteza não é tida como algo passageiro, ela é concebida como situação permanente e própria da existência. Isso não significa dizer, que a batalha empreendida para superar o incerto tenha chegado ao fim; ela continua presente, porém sob novas circunstâncias e maneiras (BAUMAN, 1998).

No momento atual a responsabilidade de obtenção de clareza e sentido da existência passou do âmbito público para o privado, é a privatização da Privatização da Ambivalência Bauman (BAUMAN, 2001:43); riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos, são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados.

As pessoas passaram a preocupar-se somente com a resolução de seus próprios problemas de formação de identidade pessoal, no que se refere à situação de mal-estar e insegurança em que vive. Fechar-se em seus quartos escuros e bem protegidos curtem, a problemática em que vivem em seu estado quase insuportável de solidão. Sobre essa atitude escreve Bauman (2000: 60) frias são as pessoas que há muito esqueceram como pode ser aconchegante a comunhão humana e quanto consolo, conforto, prazer se pode obter dividindo a própria sorte e esperança com os outros.

O esforço da construção de uma identidade segura para o convívio social pertence agora unicamente ao indivíduo, assim como êxito ou fracasso desse mesmo empreendimento. Surge a necessidade de uma estrutura que dê condições para que o indivíduo consiga suportar o peso da tarefa: mapas detalhados, sinalização confiável, indicadores de distância, entre outros instrumentos de classificação e organização adequados. E como alternativas estratégicas encontram a possibilidade de lançar a responsabilidade de construção da realidade nas mãos de alguns possuidores de habilidades especiais no tratamento com as situações ambivalentes da vida: o especialista. Aquele que exerce a função de intermediação e interpretação de determinado ambiente do real. Verifica-se que essa função intelectual e moral do especialista assemelha-se ao papel do professor que participa com suas mediações entre os sujeitos, a realidade e o conhecimento ou cultura acumulada, da construção de suas identidades.

Uma característica peculiar à Pós-Modernidade é a situação de desregulamentação e fragmentação dos quadros socioculturais. E essa é geradora das

inúmeras transformações ocorridas no nosso tempo. Isso tem afetado de maneira toda especial as pessoas como indivíduos que, agora, se encontram em um estado de total deslocamento social, onde os parâmetros norteadores antes tidos como sólidos se apresentam frágeis e agora ultrapassados.

Segundo Hall (1998:9), trabalhado por Bauman (2001), um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX, o que está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Nesse contexto deslocamento social os indivíduos precisam construir sua identidade pessoal, responsabilidade que agora pertence exclusivamente a ele próprio. E ainda alcançar a aprovação social necessária para se auto-afirmar como indivíduo socialmente aceito de um lado, em oposição ao conjunto social, já que precisa se diferenciar da massa enquanto totalidade uniforme e do outro, tendo que encontrar concordância com o mesmo para que possa alcançar aceitação social e auto-afirmar-se.

Nessa reflexão Hall (1998) reconhece que socialmente a identidade está fadada a continuar uma ficção da imaginação individual, a não ser que se comunique com outros em termos socialmente compreensíveis. Essa troca intersubjetiva, necessária para construção da identidade pessoal em nossos dias pode designado como amor. Porém o autor o utilizou algo um pouco diferente daquilo que estamos habitualmente acostumados a conceber através desse termo. Ele o concebe como situação que está relacionada a um modo de comunicação específico no qual as pessoas podem se engajar em principio, experimentando ou não da interação afetiva. Na sua concepção, as relações amorosas, nas práticas sociais modernas, tendem a ser confusas e geradoras de ansiedade. Elas foram marcadas pelo medo doentio da tradição e conseqüentemente procuram meios adequados para distinguir o verdadeiro amor do fingimento.

Essas exigências de distinguir as verdadeiras relações amorosas se tornam muito mais obsessivas à medida em que a autonomia cresça. Quanto maior a individualidade, maior será a necessidade de amor para sustentá-la. Como manter relações a ponto de satisfazer os anseios da individualidade torna-se a questão chave do homem pós-moderno.

Um caminho trilhado pelos indivíduos em nossa sociedade é aquele da reciprocidade obrigatória como critério de avaliação das relações. Elas assumem um

aspecto destrutivo na relação, a obrigação da troca em igual proporção gera desconforto e ansiedade de correspondência. Porque nem sempre pode acontecer troca obrigatoriamente recíproca, já que ela depende de outras circunstâncias e situações da qual não se tem controle. Forçar uma troca simétrica na relação pode gerar frustrações e por consequência desistência da própria relação. Um relacionamento verdadeiro é aquele que se dispõe a aceitar as limitações do ato de dar e receber, porém isso não é levado em consideração pelo homem atual. A tentativa de distinguir como verdadeira a relação unicamente para dar substrato a sua autonomia é falha e egoísta.

Uma outra estratégia para tentar fugir da ansiedade que as relações podem gerar, sem deixar de usufruir seus necessários benefícios, é aquele do amor unilateral. O que geralmente acontece nas clínicas psicanalíticas, de terapias em grupos entre outros serviços especializados nessa área. O indivíduo, através de uma transação monetária, acredita e compra os benefícios de uma relação que se daria normalmente: atenção, escuta, carinho e outros sentimentos e atitudes. O fato de pagar pelo trabalho oferecido tranqüiliza a consciência quanto à exigência natural da reciprocidade.

O indivíduo moderno encontra nessa relação uma maneira de ser amado sem precisar amar e assim pensa estar livre das tensões e desconfortos de uma relação que se baseia numa troca mútua. Nesse aspecto de relação sem os transtornos e ansiedade de reciprocidade proposta, está o sucesso das sessões psicanalítica ou outra forma de situações tão presentes em nosso dias. Segundo Bauman (2000:142) pelo direito de confessar e ser absolvido, de abrir-se, de tornar-se conhecido de outra pessoa, os sentimentos mais íntimos de receber no fim a ansiada aprovação da própria identidade, não é necessário pagar na mesma moeda, sendo bastante pagar com dinheiro.

Tal postura leva à frustração, pois a atitude tida como amorosa não passa de uma ilusão, já que se desenvolve sem envolvimento ou intimidade partilhada para que pudesse ser considerada como verdadeira. É algo meramente profissional, os papéis exercidos não são de amado e amante, mas sim de paciente e profissional e exercem sua função na maioria das vezes de forma imparcial. Sendo que ao final do aconselhamento a pessoa continua sozinha para resolver sua situação problemática. E quando o caminho traçado pelo especialista não consegue produzir o resultado esperado ela ainda se sente como uma única responsável por isso, já que não foi capaz de desempenhar as prescrições pedidas como afirma Bauman (1999:215) ao fim da sessão de aconselhamento, as pessoas aconselhadas, estão tão só como antes.

Essas questões guardam certa relação com o trabalho do professor, inclusive daquele que trabalha a educação quilombola, cuja comunidade fragmenta-se forjando uma pseudo-identidade que se encontra latente nas relações simbólicas, com suas ambivalências.

Vivemos em uma sociedade dominada pelo mercado de consumo que oferece bens e serviços; algo que lhe é próprio. Ele também põe à disposição um enorme número de identidades já construídas, para que se possa escolher aquela que mais agrada a cada indivíduo. As identidades oferecidas se tornam atraentes por serem capazes de fazer desaparecer o desconforto da construção empreendida de forma pessoal e repleta de riscos, em um mundo de profunda ambivalência. E ainda por que são construídos por pessoas que têm autoridade legítima pela sociedade, os especialistas, e sendo assim conferem para aqueles a adquirirem a tão necessária aceitação social, capaz de assegurar sua autonomia.

Todas essas conseqüências provocadas pela privatização da ambivalência fizeram com que o sujeito pós-moderno, diante dessa necessidade de se ater às inúmeras identidades oferecidas, se tornasse alguém realmente fragmentado: tendo que conviver com as inúmeras identidades assumidas e os aspectos ambivalentes que eles trazem consigo. A conclusão a qual se pode chegar sobre o problema de fragmentação das identidades, segundo Hall (2001:13), é que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis.

Essas alternativas atraentes são tidas na pós-modernidade, por sua popularidade e sucesso, como o método mais acertado de resolver as questões acerca da construção individual da identidade. O relacionamento firmado na reciprocidade já não é o mais aprovado para estas questões. Eles exigem um longo tempo de construção sacrifício de ambas as partes. Isso não é mais significativo para o homem atual, acostumado com o pronto e acabado do consumismo. Dessa forma, a preferência deixa de ser as relações amorosas e recíprocas e passa ser aquela oferecida pela competência especializada, diz Bauman (1999:217), a privatização da ambivalência incita e sustenta o crescimento irrefreável da competência pública e uma rede de especialistas públicos em resolver problemas privados.

O especialista é aquele que adquiriu habilidades capazes de oferecer soluções para convivência difícil e perigosa que o homem faz com a ambivalência. A suposta eficácia experimental por esse processo de especialização agrava ainda mais o problema que deseja resolver. As soluções oferecidas antecipadamente fazem aparecer problemas que até então estavam escondidos; segundo Bauman (1999:219) a experiência de vida é vista como ambivalente, apenas se a vida sem ambigüidade é oferecida como opção possível. O desconforto pessoal é interpretado como um conjunto de problemas não resolvidos na medida em que soluções socialmente aprovadas são oferecidas.

A autoridade social que os especialistas gozam em nossa sociedade pode, na visão de Bauman (1999), repousar em quatro suposições interligadas:

1. O indivíduo procura manter a imagem de alguém que tem o controle do projeto de sua vida. Ao se deparar que sua identidade é persistentemente ambígua por isso incerta, experimenta a insegurança de não saber quais as melhores escolhas a fazer;
2. Entende que precisa fazer algo para sair dessa situação de incerteza, devido às inúmeras escolhas. Não há tolerância quanto ao estado de infelicidade em que se encontram;
3. Cada caso de infelicidade possui uma causa específica. E sendo assim pode ser localizada e com método adequado neutralizado. Segundo Bauman(1999:220) a não especificidade persistente do sofrimento é testemunho da falta de conhecimento diagnóstico e nada, além disso;
4. Para cada sofrimento vivido é dever do indivíduo procurar o remédio adequado entre os muitos outros que estejam a disposição. E esse é um imperativo do qual a pessoa não pode fugir, se quiser de fato se ver livre do sofrimento do qual foi acometido.

Mesmo com toda proposta moderna de individualidade e autonomia, o homem de nossos dias não possui a auto-suficiência prometida. Ele continuamente precisa se apoiar em habilidades de outras pessoas que suprem suas lacunas. A vida em sociedade exige uma série de habilidades de seus indivíduos e essas capacidades devem capacitá-lo a interagir com os outros dos quais depende e ainda preservar sua identidade pessoal.

Porém o Estado não oferece suporte para que eles adquiram essas habilidades essenciais, recorre-se assim a competência especializada com uma constância cada vez

maior, para que eles forneçam os benefícios dessas habilidades sem esforços. Estamos continuamente servidos de habilidades superficiais e sendo assim produzidas, não somos mais capazes de planejar e construir ou até mesmo desenvolver as que nós são próprias, nem se quer lembramos que as possuímos. Parafraseando Bauman (1999:221) os homens e as mulheres modernas parecem ter o mesmo destino de Tom e Jerry, os personagens do famoso desenho animado, que esqueceram a antiga arte da luta entre o gato e o rato.

No mundo moderno as pessoas não podem sustentar suas próprias vidas, dessa forma criou-se um vínculo de dependência permanente com o trabalho especializado. Para assegurar segurança e bem-estar social o homem oferece sua autonomia. Esses parecem ser os efeitos últimos da privatização da ambivalência. Acontece uma autoreprodução da competência especializada.

A competência especializada cria a necessidade de si mesma, ela é autoreprodutora. A especialização provoca uma classificação cada vez mais profunda da área que lhe é própria e conseqüentemente vai fazendo aparecer inúmeros novos problemas apontados também por ela.

O fato é que a competência especializada que se propunha resolver os aspectos incongruentes da realidade parece precipitar-nos ainda mais na ambivalência, já que nos colocamos diante de tantos saberes fragmentados e não conseguimos compreender qual deles é o mais adequado para o nosso problema. Cada especialista cuida de uma parte da situação problemática, deixando de fora outra parte, afirmando não dizer respeito ao seu campo de atuação. Essas áreas deixadas de lado por eles transformam-se também em situação complexas e repletas de ambivalências. Em consonância com Bauman (1999:224) são os especialistas que estabelecem os padrões de normalidade, não importa como esses padrões sejam estabelecidos (deixando de fora um maço considerável da realidade que, pelo fato de ser deixado de fora vira uma anomalia que requer tratamento).

A anomalia, nesse caso, é parte integrante do processo de classificação empreendido, sua remoção sempre abre espaço para outra à medida que os padrões forem se aperfeiçoando. O exemplo típico de que com o passar do tempo a especialização vai produzindo cada vez mais dificuldade, está bem descrita no aumento dos problemas médicos observados desde a virada do século. Segundo Bauman

(1999:225) assim, descobriu-se que os desajustados urbanos, os mendigos e sem teto, sofriam de neurastenia, os trabalhadores grevistas de histeria, os homens de classe média de stress físico e as mulheres dessa classe de neurose.

Os que deveriam assumir papel de servidores passaram a ocupar o de controladores. Todo o convívio social moderno é mediado por competências especializadas e tecnológicas adequadas. Esse ambiente de especialização e técnica torna-se de fato o verdadeiro lugar da vida individual. O perigo do conhecimento especializado concentrado pode criar desequilíbrios em outras áreas que fogem ao seus parâmetros.

A especialização acontece na modernidade de forma quase que ininterrupta, não conhecendo limites a não ser quanto esbarra em questões que ferem as realidades que vão além da técnica: morais, éticas e filosóficas. Porém, ao serem impedidas pelas mesmas, acusam-nas de retrógradas e contrárias ao progresso, não devendo ser levadas a sério. A competência especializada goza na modernidade de independência e imunidade moral. De acordo com Bauman (1999:229) as razões extrínsecas, não tecnológicas, são negadas do direito e autoridade de interferir na direção que pode tomar o desenvolvimento da capacidade técnica e especializada.

Os efeitos negativos da competência especializada em nossos dias se tornam ainda mais agravantes por ser a mesma, assim como a maior parte das instâncias sociais, mediada pelo mercado de consumo. E como sabemos é peculiar a ele a continua sedução através de novidade constantes. Para Bauman (1999) milhares de ofertas especializadas devem ser criadas para que umas poucas possam sobreviver o tempo suficiente para se tornarem lucrativas.

Como a competência especializada esta sujeita às leis do mercado, ela precisa ser geradora de novas sensações e com elas novas necessidades. As utilidades dos serviços especializados prestados precisam ser tomadas como indispensáveis, atendendo às exigências expressas e ainda criando outras ainda percebidas pelo consumidor. O processo se torna ainda mais complexo porque, como todo produto regido pelo mercado de consumo, está sujeito a uma implacável competição.

A cada momento surgem novos serviços que prometem dar soluções mais adequadas do que o antigo. Se de alguma forma ele for mostrado como mais útil, ele assume o lugar do antigo serviço sem maiores problemas. Isso gera uma constante

tensão e procura de superação dos atrativos oferecidos pelo serviço prestado ao consumidor, com seus produtos. Como fruto temos um convívio social dependente e complexo.

Em comunhão com Bauman (1999:234) a competência especializada promete aos indivíduos os meios e as técnicas para escapar da incerteza e ambivalência e assim controlar suas próprias vidas. Ela apresenta a dependência face aos especialistas como uma libertação do indivíduo, a heteronomia como autonomia.

As tentativas de combater a ambivalência individual, através da competência especializada também faliram como demais estratégias da modernidade. As autoridades políticas e científicas que se propuseram a encabeçar o projeto não foram capazes de cumprir suas promessas e nem mesmo em um futuro próximo parecem conseguir. E dessa forma o dado ambivalente da existência, com seu elevado grau de estranheza social, apresenta-se em nossos dias como algo permanente, que não pode ser eliminado.

Nesse sentido voltamos a enfatizar a formação de docentes atuantes com a educação quilombola na perspectiva crítica, centrada na questão da identidade cultural. Na educação quilombola o professor, como especialista em inúmeras competências e habilidades, pode ser fonte geradora de ambivalências, inculcando uma ideologia personificada da inclusão sob controle do Estado, a favor de uma homogeneidade social que fragmenta os valores da comunidade, em detrimento da identidade individual.

## **2 – MAPEANDO CONCEITOS E CATEGORIAS**

### **2.1 - Definindo Identidade e Identidades Étnico-Raciais**

Neste capítulo trataremos de discutir os conceitos de identidade, sob a concepção, principalmente, dos autores/as: Hall (2003), Munanga (2001), Sodré (1999) e Bauman (1999), entre outros.

O Brasil   um país com uma grande diversidade étnico-racial, resultado da forma como se deu sua forma o sócio-histórica. Esta diversidade cultural brasileira   uma característica conhecida e referenciada nos estudos das ciências sociais, estudos educacionais e antropológicos nos tempos modernos. Entretanto, o respeito e a valoriza o desta diversidade no dia a dia da popula o brasileira ainda são incipientes.

Os debates sobre essa diversidade brasileira passam pela discussão e pelos estudos sobre identidades e identidades étnico-raciais, considerando que essas identidades são constituídas a partir do que Lima (2001) define como repertórios culturais de base, que se processam a partir dos conjuntos de dispositivos histórico-culturais trazidos pelos povos que formaram a sociedade. Neste debate, faz-se necessário, inicialmente, discutirmos as concep es de identidades que embasam os estudos étnico-raciais.

A identidade   uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposi o ao alheio. A defini o de si (autodefini o) e a defini o dos outros (identidade atribuída) têm fun es conhecidas a defesa da unidade do grupo, a prote o do território contra inimigos externos, as manipula es ideológicas por interesses econômicos, políticos (MUNANGA, 2001, p. 177-178).

Nessa perspectiva de identidade como construção social em torno de aspectos sócio-históricos e culturais, as concepções de Munanga (2001) dialogam com a produção de Hall (1997; 2003) quando este aponta as identidades como construções em constante formação, implicadas sócio-culturalmente na necessidade de se reconhecer, entender-se e se explicar. Nessa perspectiva, apresenta três concepções de identidade<sup>4</sup>: identidade do sujeito do Iluminismo; do sujeito sociológico e identidade do sujeito pós-moderno, sendo que este último se aproxima da concepção que apresentamos, de uma identidade socialmente construída e continuamente transformada.

É Hall (2003) que assegura que, à medida que o contexto contemporâneo é marcado pelos descentramentos e a globalização como reação a estes processos, emergem de igual modo dois padrões: a homogeneização e a busca das “raízes”. Ainda que seja tentador pensar a identidade restringida a dois caminhos: um retornando às “origens” e outro desaparecendo através da assimilação ou homogeneização, tais caminhos não levam em consideração a questão da tradição. A noção de tradição pressupõe pensarmos as culturas como híbridas. No que diz respeito às Comunidades Tradicionais, é plausível pensarmos que tanto os “lugares de memória” como a representação identitária lançam mão de elementos culturais e que estes também não são “puros”, como elucida Hall (2003).

Nessa concepção dinâmica de identidades, temos presente o fator político em seu processo de construção: as identidades são representações de ordem mental objetivadas em emblemas (ações ou objetos) e se constituem como estratégias que visam manipular o “outro”, para que este se reconheça como o “outro”. Esse processo de construção constitui-se, assim, um dos elementos na luta pela hegemonia das representações sociais, em um processo ligado a contextos marcados por relações de poder simbólico. O que se tem em jogo é a imposição de um modo de apreensão de um mundo social, que configura a naturalização de uma ordem vigente (HAESBAERT, 1997). A realidade social é construída pelos agentes envolvidos, que classificam e são classificados, legitimando conceitos, práticas e representações ao mesmo tempo em que negam outras visões de mundo, de acordo com a sua posição na estrutura do espaço social.

---

<sup>4</sup> Segundo Hall (2003) a primeira concepção do sujeito do Iluminismo, centra-se na individualidade da pessoa humana, numa relação do eu consigo mesmo, enquanto que a concepção sociológica baseia-se na interação do sujeito com a sociedade, numa relação mediada pela cultura do mundo vivido.

Nas discussões sobre a constituição identitária, recorreremos a Hall (2003), que traz uma contribuição ao debate com sua tipologia de identidades. O autor define as identidades de três tipos: A primeira, que nomeia de identidade legitimadora, pela qual se constituem instituições dominantes da sociedade, com o objetivo de expandir sua dominação em relação aos dominados; quanto à segunda, denominada de identidade de resistência, é construída como foco de resistência e enfrentamento por parte dos sujeitos sociais ou grupos estigmatizados e/ou desvalorizados. Por fim, ele propõe a concepção de identidade de projeto, como uma identidade construída a partir de uma redefinição de posição na sociedade, que tem caráter de transformação social, que vai ganhando contornos de instituição político-cultural e social de sujeitos no conjunto das relações na sociedade.

Desse modo, ao se referir à Comunidade Quilombola da Serra da Guia, é pertinente se pensar que, nos territórios quilombolas, tanto aparece a identidade de resistência quanto a identidade de projeto, pois a construção da identidade da comunidade nos seus aspectos sociais e historicamente constituídos se dá no enfrentamento contra o racismo, na valorização de sua história e cultura, também pensada como componente de uma identidade social de projeto, como elemento de transformação da sociedade em que vive.

Nesse sentido, reafirmam-se as formulações de Sodré (1999), que complementa a percepção de identidade na perspectiva de construção sócio-cultural relacional:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (p.34).

Com base nesse referencial, etnia é o termo que utilizamos para fazer referência às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar – que são partilhadas por um povo. As comunidades quilombolas são grupos sociais cuja identidade étnico-racial os distingue de outros grupos da sociedade. É importante explicitar que, quando se fala em identidade étnico-racial, trata-se de um processo de autoidentificação bastante dinâmico e não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos distintivos, como cor da pele, por exemplo. É importante salientar que

na contemporaneidade o termo etnia, como foi exposto, é abordado por todas as nações como conceito híbrido. Sendo assim, as marcas simbólicas de um povo não poderão definir um grupo de outro contexto.

A identidade étnico-racial de um grupo é uma das bases para sua organização, sua relação com os demais grupos e sua ação política. A maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma junção de fatores, escolhidos por eles mesmos: uma ancestralidade comum, formas de organização política e social, elementos linguísticos e religiosos.

Nesse caso, a etnicidade<sup>5</sup> deve ser levada em consideração para além da questão fundiária, ou seja, a terra tem sua importância para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para a existência. E o território não estaria restrito ao espaço geográfico, mas abarcaria muito mais: objetos, atitudes, relacionamentos, enfim, tudo o que afetivamente lhe disser respeito a laços de pertencimento. De acordo com a definição de Arruti (2006), as comunidades se constituíram “grupos étnicos”, isto é, um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar filiação ou exclusão. Uma vez deflagrada a dinâmica de reconhecimento interno da sua “identidade quilombola”, assumiram-se como novos sujeitos políticos. No processo de se reconhecerem quilombolas, os integrantes dessas comunidades passaram a compartilhar tal condição, atualizando relações que os unem aos integrantes de outras comunidades.

## **2.2 – Definindo Preconceito**

A educação é base essencial para formação do ser humano e para a defesa e comunicação de direitos, dentre os quais, sociais e culturais. É um preceito constitucional fundamentado no princípio da igualdade, que consiste no reconhecimento e respeito à diversidade e pluralidade social. Não obstante isso, o sistema educacional brasileiro se apresenta como forte meio propagador de preconceito, discriminação e racismo, tanto de forma explícita quanto mascarada, contra crianças e jovens, em especial negras, que gesta nelas um sentimento de inferioridade, desvalorização e recusa da própria imagem, o que compromete o seu desempenho escolar ou pode provocar a sua evasão da escola.

---

<sup>5</sup> Para Hall (2003), etnicidade é a identidade social criada em torno do pertencimento a um grupo étnico, um grupo de pessoas que se vêem e que podem ser vistos, como tendo uma história e origens comuns.

Conseqüentemente, são desse segmento de alunos as maiores taxas de analfabetismo; o Estado brasileiro, com o intuito de mudar essa situação, tem adotado ações afirmativas, que são medidas de compensação e inclusão, dentre as quais a Lei nº 10.639/2003 e a política de cotas para negros em universidades públicas, sem, contudo, atender para suas falhas, as quais geram bastantes controvérsias. Ademais, para que haja uma oferta de ensino de qualidade, a própria educação também deve adotar, desde os primeiros anos escolares, políticas pedagógicas de combate ao racismo e promoção de igualdade de oportunidades para todos.

O presente trabalho teve por propósito a análise desse fenômeno, em particular, na escola, cujos maiores índices de analfabetismo são de alunos negros. A pesquisa demonstra de que forma o preconceito, a discriminação racial e o racismo projetam-se nas relações interpessoais entre alunos e professores e o porquê de serem, em grande parte, responsáveis pelo pouco sucesso escolar dos discentes negros.

Foram adotadas no Governo Lula (2003) várias medidas na busca de uma educação inclusiva, com suas controvérsias, bem como indicadas estratégias que podem ser adotadas pelas escolas na luta contra o racismo e pela valorização de alunos negros. Essa atualidade da questão justifica a opção pelo tema, a partir da crença de que a contribuição de uma pesquisa desta natureza poderá colaborar para a real compreensão acerca do preconceito e discriminação raciais, do racismo com seus efeitos, em especial no ambiente escolar, de modo a subsidiar o debate escolar, servindo como fonte de estudos.

O racismo é uma prática que atribuiu inferioridade a determinada raça, tendo por base a relação de poder legitimada pela cultura predominante, ou seja, é uma ideologia que justifica o domínio de um grupo sobre o outro. Essa ideologia elaborada ou racista surge a partir do século XV, para justificar o tráfico dos indígenas e negros, isto é, justificar a dominação dos europeus sobre a América, Ásia e, principalmente, África. Os europeus consideravam-se superiores e sua prática racista tinha por fundamento a teoria do filósofo grego Aristóteles (355 a.c), que defendia que as pessoas já nasciam predestinadas à escravidão, por serem naturalmente fortes e resistentes ao laboro árduo e forçado.

No século XIX, o tráfico de negros foi condenado pelo Papa Gregório XV, porém a escravidão não, já que não era considerada um mal, desde que o senhor de escravos não fosse ruim. E ainda nesse período, o Rev. J. Priest, etnógrafo e fundador da Sociedade antropológica de Londres, editou o Tratado *A Bíblia defende a escravidão*,

no qual valida-se de falso argumento bíblico para defender a escravidão. Buscava-se, portanto, de qualquer forma, justificar o racismo, que se fortalecia cada vez mais e cujas consequências se projetam até os dias atuais, especialmente para os negros, que ainda continuam sendo as maiores vítimas dessa ideologia, que resiste ao tempo graças ao preconceito e discriminação transmitidos através das gerações (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006).

Com base em Gomes (2005), constata-se que no Brasil as relações sócio-raciais são permeadas de diferentes termos e definições, que revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações sociais. Termos como, por exemplo, raça, preconceito e discriminação racial identificam o racismo. Na verdade, o termo raça é uma construção social, política e cultural originada nas relações sociais e de poder no decorrer do tempo, ou seja, é no contexto social e cultural que os indivíduos aprendem a enxergar as diferenças, a fazer comparações e classificações hierárquicas entre brancos e negros, o que acarreta desigualdades hipoteticamente naturais. Isso quer dizer que a sociedade, em virtude da maneira como é educada, passa a enxergar de forma natural essa suposta diferença hierárquica.

A ideia de que o negro, como faz o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -, pode ser classificado em uma das categorias: negro, preto ou pardo é fruto da estrutura racista no país, no qual o destino social de um indivíduo é determinado pela cor da sua pele e não por fatores verdadeiramente relevantes como seu caráter, história e trajetória. O histórico da escravidão continua a atingir de forma negativa os que descendem de africanos, até pelo fato de, após a abolição da escravidão, o Brasil não ter manifestado ênfase política ou ideológica contra o racismo, mas, ao contrário, assumido posição dita neutra. Assim, as políticas públicas foram criadas sem levar em consideração o contexto social em que vivem os negros, marcado pela discriminação além das desigualdades sociais. Essa suposta neutralidade só faz com que aumentem cada vez mais as desigualdades e o racismo na sociedade brasileira, que, de forma peculiar, se consolida por meio de sua própria estrutura, isto é, quanto mais a sociedade e os seus setores, inclusive o Estado, negam a existência do racismo, mais ele se difunde e invade os pensamentos, subjetividades e condições sociais dos negros (GOMES, 2005).

No contexto brasileiro, o termo raça, no entanto, é utilizado levando em consideração necessariamente a sua plasticidade; a mestiçagem surge como um

elemento favorável à anulação da identidade negra e inclusão no grupo branco, desde que o branqueamento seja ponderado como uma forma de ascensão do status. Assim, quanto mais se ocultarem os aspectos característicos do grupo negro, maior a probabilidade de serem aceitos e incluídos no grupo branco.

De acordo com Abromovay e Castro e (2006), o abismo racial entre negros e brancos existe, o que significa dizer que a discriminação contra os negros ou imputação de estigmas e atributos depreciativos está pautada na ideia de raça, fazendo referências ao racismo, aos rastros da escravidão e à ideia que se tem acerca do branco e do negro.

Os negros constituem um grupo sócio-racial que se destaca como depositário de estigmas gerados a partir de atributos relacionados à filiação racial e aos estereótipos associados a essa filiação. Raça aparece como um significante não necessariamente atribuído a indivíduos, mas, sobretudo a grupos sociais, desta forma o estigma daí advindo acaba por atingir o grupo e não somente o indivíduo (2006.p.156).

Frise-se que alguns etnógrafos adotam o termo etnia não por acharem que esta palavra está ligada ao sentido biológico de que existem raças superiores e inferiores, e sim porque já é sabido, através dos mais recentes estudos da genética, que essa divisão não existe. Desse modo, o termo raça é utilizado com significado político, criado por meio da análise do racismo no Brasil e de seus antecedentes históricos e culturais. Já para outros pesquisadores, o termo ideal seria étnico-racial, uma vez que este levaria em consideração a abundância das questões históricas, culturais e da vida dos negros no país (CAVALLEIRO, 2005).

O termo preconceito racial nomeia um tipo de relação na sociedade marcada por um julgamento antecipado, negativo, que se faz mediante estereótipos, sendo uma tendência à padronização, isto é, à produção de imagens ou comportamentos prévios e negativos, como, por exemplo, “o negro é burro”, “toda criança negra vai mal na escola”, e inflexíveis, uma vez que desconsideram as diversas e complexas dimensões humanas. Segundo Beato (1998):

Quando uma pessoa está tão convencida de que os membros de determinado grupo são todos violentos e atrasados (ou, ao contrário, decentes, brilhantes, e criativos), a ponto de não conseguir vê-los como indivíduos, e se nega a tomar conhecimento de evidências que refutam essa sua convicção, então, estamos diante de uma pessoa preconceituosa (p.1).

O indivíduo preconceituoso prende-se a determinada concepção, deixando de aceitar os fatos que o contradizem, fechando-se, assim, em uma posição dogmática que impede uma reavaliação acerca de opiniões. Vale ressaltar que o preconceito não nasce com o indivíduo, é apreendido por meio do processo de socialização. Assim, cada indivíduo poderá interiorizar reproduções preconceituosas sem perceber ou inconscientemente. Sant'Ana (2006) esclarece que essas reproduções preconceituosas,

Aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo outros 'subprodutos' do modelo social vigente nas diferentes sociedades: os estereótipos, a discriminação, o racismo e o ceticismo (p.156).

O termo *discriminação racial* é a efetivação do preconceito e a materialização do racismo; enquanto o racismo e preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que o efetivam. Para Gomes (2005), a discriminação é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população. Um exemplo disso é o fato de o negro ter pouco sucesso no ensino fundamental.

A discriminação é propagada em razão da continuidade e do alcance de privilégios de um grupo sobre outros. Nessa perspectiva, a discriminação racial pode ser direta, quando ocorre a concretização do ato discriminatório – uma pessoa é explicitamente excluída ou discriminada, pela cor da sua pele -; também ela pode assumir a forma indireta, que decorre, na percepção de Jaccoud (2002), de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de potencial discriminatório. Essa discriminação indireta é considerada perversa, vez que a suposta neutralidade só favorece o crescimento das desigualdades e do racismo. Ela geralmente sustenta estereótipos a respeito dos negros, o que dificulta o seu ingresso a determinados locais ou legitima um tratamento diferenciado, às vezes acumulando-se a outras discriminações como as de gênero, que afetam as mulheres, também construções sociais que se reproduzem entre as gerações.

Gomes (2005) chama a atenção para o fato de que o racismo nada mais é do que um comportamento social que se manifesta através de duas formas, a individual e a institucional, ligadas entre si. A forma individual abrange atitudes preconceituosas e

atos discriminatórios, praticados por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. Já a institucional abarca um conjunto de arranjos institucionais promovidos ou apoiados indiretamente pelo Estado, que limitam a participação de grupos, segregam-nos em bairros, escolas, empregos e, em alguns casos históricos, chegam à tentativa de extermínios, como demonstram Borges, D'Adesky, e Medeiros (2002):

Os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente, na antiga Iugoslávia e em Ruanda, entre outros países (p.49).

No Brasil, embora se propague o mito da democracia racial, ou seja, a sociedade negue obstinadamente a existência do racismo, ele, na sua forma individual e institucional, ainda se constata no dia a dia, na mídia, no mercado de trabalho, no ensino básico, no ensino superior, no convívio social em geral, no contexto da exclusão social e econômica, que atinge toda população brasileira. O fato de a sociedade negá-lo, por sua vez, faz com que ele seja camuflado, mascarado, sutil, o que não o torna inofensivo, ao contrário, continua sendo cruel, isto é, causador de efeitos nocivos. Nesse sentido, gera-se uma ambivalência que pode inviabilizar a denúncia ou a defesa por parte da vítima da violência, como demonstram Abramovay e Castro (2006).

### **2.2.1 – O Preconceito em Sala de Aula**

A escola exerce papel de suma importância na sociedade, pois é a instituição que, depois da família, é responsável pelas relações de sociabilidade de crianças e jovens, ou seja, é através dela, por intermédio dos professores, que os alunos aprendem sobre os valores e regras sociais que irão conduzir suas atitudes, dentro e fora da escola. Pela Constituição Federal, a educação é um direito de todos, independentemente do grupo racial a que pertençam, conforme se extrai dos artigos 5º, 6º e 210, *in litteris*:

Artigo 5º - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 6º - O ensinamento será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em

estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988)

Trata-se de um direito fundamental estabelecido no artigo 3º, da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação e nos artigos 4º e 53, Da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Fundado no princípio máximo constitucional, o da igualdade, que consiste em tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual, na medida de sua desigualdade. Isso significa dizer que se faz necessário o reconhecimento das diferenças e o respeito a estas, o princípio da não discriminação na educação.

A despeito disso, o sistema educacional brasileiro apresenta-se repleto de condutas discriminatórias, preconceituosas, contra crianças e jovens, em especial negras, que os fazem sofrer profundamente, causam sérios danos psicológicos e emocionais, que comprometem o desempenho escolar, podendo levá-los à reprovação ou impedem sua permanência na escola. O preconceito ou a discriminação racial propagam-se através dos seguintes meios: livros didáticos, práticas dos professores, dos alunos e demais segmentos do sistema escolar. Os livros didáticos, embora tenham melhorado consideravelmente a qualidade, nos últimos tempos, principalmente os indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, ainda incitam a prática da discriminação racial dentro do sistema escolar, pois não contemplam a diversidade cultural. Ainda contêm muitas imagens e expressões discriminatórias contra os negros, que geralmente aparecem como personagens quando se trata de violência, pobreza, ou quando são retratados como pessoas embrutecidas, gerando a imagem de animalização do negro. Não há, portanto, referências positivas a respeito dos negros, o que faz com que seja criada a falsa ideia de sua inferioridade em relação aos brancos, sendo interiorizada pelas crianças e jovens, tanto brancos quanto negros, já que o livro, em consonância com o pensamento de Cavalleiro (2005), é um importante instrumento de formação de personalidade.

Na escola, o professor desempenha o papel de mediador de conhecimentos, assim sendo, sua intervenção nas relações de sociabilidade de crianças e jovens é fundamental para garantir-lhes (ou não) uma formação crítica e conscientizá-los acerca de diversos temas, dentre os quais, o preconceito racial. Em alguns casos, ele próprio dissemina o preconceito. Nesse sentido, a literatura atual, com destaque a Cavalleiro

(2005), aponta três situações informadas pelo preconceito racial do professor, nas práticas pedagógicas docentes, indicativas de lacunas de sua formação pedagógica, quais sejam: 1) casos ocorridos de cunho discriminatório; 2) tratamento diferenciado dado aos alunos negros; 3) ausência de discussão sobre a diversidade e as relações raciais, em contextos em que o silenciamento do professor visa ao esquecimento, à suposta anulação da dor, como forma de “resolver” o problema ou, ainda, ao entendimento de que não se trata de sua competência, mas obrigação de antropólogos, sociólogos e militantes políticos. Gomes (2005) interpreta o cotidiano escolar, segundo a qual o papel do professor limita-se a transmitir os conteúdos historicamente acumulada desconsiderando a realidade social brasileira em favor da cultura dominante.

Nesse caso, o educador torna-se um naturalizador da discriminação, pois, ao invés de combater, reforça-a. Conseqüentemente, crianças ou jovens discriminados ficam obrigados a superar sozinhos a discriminação e o sofrimento decorrentes, já que não podem contar com o respeito do professor, o primeiro a discriminá-los ou tratar com irrelevância o acontecimento; os colegas que discriminam, por não serem devidamente repreendidos e orientados pelo professor, repetem tais comportamentos discriminatórios como estratégia de triunfo em situações de conflito, de acordo com Cavalleiro (2003).

Em relação à equidade da atenção docente, a manifesta preferência por alunos brancos, seja ao determinar os lugares em que devem sentar na sala de aula, de modo que os negros, em sua maioria, sentam-se no fundo da sala de aula, seja ao cumprimentar com beijos ou abraços, ao elogiar, apenas, alunos brancos, seja no caso de peças de teatro, ao atribuir os papéis principais aos alunos brancos e aos negros papéis secundários e socialmente desvalorizados. Isso tudo não passa despercebido pelos alunos negros, ameaçando sua autoestima. Essa realidade é retratada na pesquisa de Cavalleiro (2005):

O Rafael...Ele é muito sensível. Qualquer coisinha ele chora. Qualquer coisinha. Se alguém pegar um lápis dele, ele vem chorando que as lágrimas pingam.(...) Ele é muito carinhoso, extremamente carinhoso, ele fica assim “Professora, você me ama?” Eu digo: “Se você fizer a lição, eu te amo mais ainda”. Ele não gosta de fazer lição. (...) Ele é negro, bem negro mesmo, como eu te falei, precisa ver a mãe. O pai é negro e a mãe, branca, linda, linda. Você acreditar? Ele puxou o pai.(...) [Mas porque você acha que isso acontece? Não sei (p. 77).

Atualmente, com a censura oficial e legal à discriminação, professores esquivam-se dessa questão por excesso de cautela, para evitar que haja ofensas aos alunos negros, deixando-se até de proferir as palavras *negras*, *pretas*, por entender-se que apenas ao falá-las já se concretizaria uma situação de discriminação ou preconceito, que se constitui em crime conforme explícita a Lei. O racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, conforme disposto no artigo 5º, inciso XLII, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), dispositivo regulamentado pelo artigo 20, da Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceitos de raça e cor, quanto à fixação da pena de reclusão. Essa postura também pode ser constatada no segmento discente, como registram Abramovay e Castro (2006):

Agora eu não sei se vocês entendem isso, mas eu fico com medo de falar alguma coisa que ofenda, então eu fico um pouco com pé atrás[...] e eu fico com medo de dizer alguma coisa e me interpretarem mal e acharem que eu estou sendo racista Grupo Focal-aluno branco do ensino médio (p. 171).

Muitas são as pesquisas contemporâneas que confirmam essa análise. O sistema escolar oferece aos alunos negros uma visão de mundo totalmente diferente da sua, uma vez que, ao reproduzir os valores estéticos, éticos e científicos, exclusivamente das culturas europeias, faz com que eles se sintam rejeitados, inferiorizados, já que não se reconhecem em nenhum deles e seus valores culturais aprendidos na sua família, comunidade, não são levados em consideração. A escola torna-se um espaço desagradável para crianças e jovens negros. O racismo, nela presente, age fortemente na construção das suas identidades, ou seja, eles passam a interiorizar conteúdos de inferiorização que, segundo Lopes (2006), dificultam encontros positivos de identidade e autoestima, comprometem a motivação para os estudos ou provocam evasão da escola.

Portanto, como pode ser constatado, a visibilidade negativa, inferiorizante, que é dada aos negros os atinge tão profundamente, ao ponto de provocar-lhes um sentimento de autorrejeição e desvalorização de sua própria imagem. Sendo assim, escondem-se em categorizações que se aproximam do fenótipo negro, para serem depositários de menos estigmas ou atributos depreciativos.

### **2.2.2 – Ações Afirmativas e Superação de Preconceitos**

A educação, na prática, como já dito, tem sido elemento propagador de racismo, preconceito, discriminação racial contra crianças e jovens negros, o que

contraria o princípio da igualdade no qual se fundamenta. Na tentativa de mudar essa realidade, ou seja, de ajustar e corrigir injustiças assim como assegurar os direitos desse grupo de pessoas, o Estado brasileiro tem produzido medidas de compensação e inclusão que são veiculadas através das chamadas ações afirmativas.

As políticas afirmativas são medidas adotadas para amenizar e remediar as condições decorrentes de um passado discriminatório, de modo a garantir o direito à igualdade que deve regular-se no respeito à diferença e à pluralidade social. É, pois, através dessas medidas especiais e temporárias, que a igualdade formal passa para a material e substantiva e, como exemplo, pode-se citar, dentre outras, a Lei nº 10.639/2003, a política de cotas para negros em universidade pública e as políticas pedagógicas. A Lei nº 10.639/2003 é de iniciativa federal e modifica a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, para determinar em todas as redes de ensino, pública e privada do país, a obrigatoriedade da inclusão em seus currículos oficiais da temática História e Cultura Afro-brasileira, conforme se verifica *in verbis*:

Artigo 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 pertinente 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. (BRASIL, 2003)

Isso posto, observa-se que essa lei tem finalidade de fazer com que o sistema educacional recupere o legado histórico dos negros nas áreas social, econômica e política da história brasileira. No entanto, ela é bem genérica e não demonstra preocupação com a devida implementação do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, pois, conforme explicita Santos (2005), não enfatiza a formação dos professores da educação básica para ministrarem a História e Cultura Afro-brasileiras. Pelo que estão a indicar as análises atuais, a Lei nº 10.639/2003 lança indiretamente a responsabilidade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira aos educadores, ou seja, a depender do desejo e esforços dos mesmos é que essa temática será ou não levada à sala de aula. Além disso, gera-se uma problemática quanto ao seu efetivo cumprimento, pois, como não estabelece expressamente o órgão responsável por sua

devida implementação, subentende-se que cabe ao sistema educacional, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores bem como supervisionar o seu cumprimento.

Assim, verifica-se uma ambivalência da citada lei: ao tempo em que visa garantir a oportunidade de construção de identidades positivas, dessa responsabilidade, o que é reconhecido por Santos (2005). Segundo Abramovay e Castro (2006):

Os discursos da comunidade escolar sobre a Lei 10.639/03 demonstram que existe resistência de alguns professores em relação à sua aplicação. Alguns se mostram contrários à ideia de que exista uma matéria específica para trabalhar a História da África e dos afro-brasileiros nas escolas, por considerar que é uma medida que pode gerar discriminação, e que privilegia a história de um determinado segmento da sociedade. (p. 330).

Quanto às ações afirmativas no âmbito das cotas de vagas para negros, medida que consiste na fixação de uma porcentagem de vagas em universidades brasileiras para este grupo racial na educação superior, segundo Rozas (2011), tem o objetivo de corrigir a situação de desvantagem que lhes foi imposta historicamente e promover uma sociedade efetivamente democrática.

Essa ação compensatória, no entanto, gera controvérsias, dentre as quais: a dificuldade em definir os beneficiários, já que no Brasil, em face da miscigenação, é difícil distinguir quem é negro de quem não o é; o reforço do racismo, pois há a distinção legal de etnias; a penalização de pessoas inocentes, uma vez que prejudica quem não é pessoalmente responsável pela discriminação e injustiças que ocorreram no passado (corrige-se uma injustiça praticando outra); a tendência à estigmatização daqueles que não foram beneficiados pelas cotas, por uma suposta inferioridade intelectual e o favorecimento de pessoas que não precisam desse benefício, já que o critério é apenas racial, não considerando a condição social. Essa ambivalência do sistema de cotas fica mais evidente porque não se faz acompanhar de políticas públicas sociais mais amplas, mas propõe uma aceleração do ingresso dos negros ao ensino superior. Assim, reduz-se a uma solução emergencial para a questão da exclusão dos negros na educação superior, ou seja, oferece-lhes a oportunidade de serem graduados por uma universidade pública, em tese proporcionando-lhes melhores colocações no mercado de trabalho, em nome dos princípios constitucionais da igualdade, proporcionalidade e solidariedade.

Inegavelmente, essa política de cotas, bem como a Lei nº 10.639/2003, com suas ambivalências, representam um avanço no combate ao racismo e no processo de democratização da educação superior e básica, respectivamente. Já em relação às políticas pedagógicas de combate ao racismo e valorização da pessoa negra, observa-se que ainda não foram incorporadas ao projeto pedagógico das escolas, assim como há permanência de um abismo entre este e a Lei nº 10.639/2003. Corroborando com este entendimento, Lopes (2006) afiança que:

[...] a finalidade é construir a cidadania numa sociedade pluriétnica e pluricultural. Como é o caso da sociedade brasileira, é preciso que se tenha um elenco de objetivos com os quais se devem trabalhar [...]:

[...] compreender a cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (191).

Pode-se afirmar, portanto, que os objetivos que vão nortear o trabalho pedagógico devem expressar as definições, os procedimentos, atitudes e valores a serem construídos por alunos e professores no ambiente escolar, ou seja, são eles que darão subsídios aos professores, que os colocarão em contato com os debates mais atuais acerca dos processos educativos, culturais e políticos, contribuindo, dessa forma, com a luta pela erradicação do racismo na escola. Impõe-se, pois, uma ação conjunta escola e professores, com o intuito de alcançar a valorização dos negros e obter uma educação democrática, inclusiva, que implica a proposta pedagógica voltada para um trabalho contínuo de valorização de pessoas, povos, nações, no combate constante das ideias preestabelecidas, das situações de racismo e discriminação com as quais se deparam os alunos negros.

Ademais, vale salientar que é mister também a regulamentação dessa Lei nº 10.639/2003 e do sistema de cotas, para que sejam sanadas suas falhas, devidamente executadas sob o acompanhamento das diferentes esferas do poder público ( municipal, estadual e federal) e da sociedade civil, para que sejam superados os padrões eurocêntricos reproduzidos pelo sistema educacional brasileiro, implementando nos

seus currículos a diversidade racial, cultural, social e política. Há, portanto, um longo caminho a ser percorrido, embora os primeiros passos já estejam dados.

### **2.2.3-Criação e anulação dos Estranhos Sociais Modernos**

Cada sociedade possui os seus estranhos, como aqui já explicitamos. Eles são filhos das próprias sociedades que no seu empreendimento de progresso não os toleram. Após serem traçados os espaços cognitivos, morais e estéticos de um dado povo, aparecem de imediato aqueles que não têm o seu lugar específico, por não se encaixarem nas novas classificações feitas. Segundo Bauman (1999), essa condição de ambiguidade que gera incerteza dá origem ao mal-estar de sentir-se perdido, empecilho concreto para a construção da sociedade harmônica tão desejada. Na sua perspectiva, o Estado moderno se propôs a construir uma sociedade de progresso e segurança. O estranho é acusado de não permitir a execução desse objetivo, pois sua indeterminação é constante sinal da ineficácia dos instrumentos utilizados. A certeza e a clareza buscada esbarram na obscuridade que sua presença provoca na convivência social. Essa ambivalência é combatida por modernas estratégias que podem ser agrupadas em dois tipos:

a) A antropofagia: consiste em “(...) aniquilar os estranhos devorando-os (...) transformando-os num tecido indistinguível” (BAUMAN, 1999, p.29) - proposta do processo de assimilação, onde todas as diferenças deveriam ser transformadas em semelhanças. Haveria, assim, uma negação das características próprias, para acolher as que eram tomadas como correntes pela sociedade.

b) A antropeômica: com o significado de “(...) vomitar os estranhos, banimos dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com os do lado de dentro” (BAUMAN, 1999, p.29) -. Firma-se na atitude de exclusão para purificar a sociedade. Eles seriam confinados em guetos étnicos, tribos e outras pequenas formas de comunidade, expulsos para além das fronteiras do mundo ordeiro, sem a possibilidade de relacionamento com outros, a não ser os de sua própria comunidade.

Essas estratégias de eliminação do ambivalente social pertencem a duas opostas concepções da realidade. A primeira a visão liberal, onde o mesmo é tomado como produto de condições externas (cultura e educação), por isso pode ser totalmente transformado, bastando apenas um processo de assimilação dos valores verdadeiros. Na

segunda estratégia, temos como correspondente a visão racista-racionalista, que concebe haver pessoas que nunca poderão mudar totalmente a realidade que lhes é própria e não poderão ser nada mais do que aquilo que já são. A ação de transformação através de condições externas é tida como impossível. Seus defeitos são algo inato a sua própria existência e não podem livrar-se deles.

A sociedade cria em um primeiro momento seus estranhos e no segundo os persegue para anulá-los. Todas as situações, tanto a de gerar como a de tentar anular, são frutos do parâmetro racional de ordem utilizado na construção de uma nova sociedade. As estratégias modernas de combate à ambivalência tinham nos seus estranhos sociais a personificação mais autêntica da mesma e o seu alvo específico. Poderíamos aprofundar a reflexão demonstrando sua presença através de temas modernos relacionados ao problema de convivência com a ambivalência, que estiveram sempre presentes ao longo do momento moderno: Assimilação, Racismo e Fragmentação da Identidade.

A visão de que ao longo da história as diferenças de toda espécie entre os seres humanos iriam desaparecer por completo, de modo que resultaria em uma uniformidade global, é algo profundamente presente nas raízes do Espírito moderno e um aspecto completamente diferente, no que se refere às concepções pré-modernas. Estas acreditavam na naturalidade da separação dos grupos: de um lado, os nativos, do outro, os estranhos. As coisas já estavam estabelecidas pela natureza e nenhum outro esforço deveria ser feito.

A assimilação é algo realmente da modernidade, que acredita ser necessário separar as realidades estranhas das familiares. E como reação estratégica, diante do que resistisse a essa separação, o mais coerente seria tentar melhorar sua condição tornando-as mais semelhantes possíveis aos nativos. “(...) é a oferta moderna da assimilação atraindo suas vítimas para um estado de crônica ambivalência com a isca de bilhetes de ingresso no mundo livre do estigma da alteridade” (BAUMAN, 1999, p.115). O termo assimilação é usado pela primeira vez no campo da biologia. Ele designava um corpo ativo que introjetava seus próprios conteúdos em outro corpo diferente, fazendo com que esse assumisse aos poucos as características do corpo ativo. Embora suas características de algo diferente permanecessem as mesmas, ele teria absorvido as qualidades do organismo ativo. Essa prática foi assumida pela modernidade como imagem daquilo que deveria acontecer na convivência complexa com suas realidades estranhas no contexto social. Dessa mesma forma, nos estranhos seriam introjetados

valores nativos, embora continuassem com sua identidade de estranho inalterada. E era justamente isso que a proposta de assimilação moderna oferecia de fato.

O Estado moderno fez com que a conduta humana perdesse sua aparência anterior de naturalidade. Quebrou a expectativa de que a natureza seguiria seu curso, mesmo que nada fosse feito para que isso acontecesse. Com efeito, ele precisou gerar intencionalmente o que no passado se considerava espontâneo e autônomo. Uma característica primordial do estado moderno é o planejamento, ou seja, a atitude de definir as diferenças entre ordem e caos. Esse estado adotava alguns padrões como legítimos em contrapartida a todos os outros tidos como inadequados. Sua palavra de ordem era a uniformidade. Assim, a assimilação moderna significou guerra declarada contra a ambivalência. Essa classificação provocava a confirmação de uma hierarquia social. Legitimava a superioridade de uma forma de vida a outras e fez da violação de certas categorias políticas e sociais um crime a ser punido com severidade. A assimilação gerava, por fim, a legitimidade e imutabilidade da hierarquia e consequentemente da preferência a alguns e da exclusão a outros.

O pensamento de Bauman (1999) esclarece que o homem da modernidade enquadra-se na imagem do arrivista, alguém que deseja permanecer em determinado espaço, a todo preço, mas há sempre alguém já a ocupá-lo. Quando consegue se instalar, não pode ser considerado propriamente do lugar, já que este não é o seu ambiente de origem. A presença do arrivista é declarada de todas as formas como temporária, de modo que os moradores estabelecidos possam sentir-se como permanentes e originários daquele mesmo lugar. O espaço social de harmonia e equilíbrio se viu invadido pela indeterminação dos arrivistas que também estavam procurando construir sua identidade, para se verem livres do sentimento de rejeição que os atormentava. Eles passavam a assumir todas as características que poderiam vir a transformá-los naquilo que desejavam a todo custo. Era justamente essa prática que acentuava ainda mais a diferença que eles queriam que desaparecesse. À medida que o processo de assimilação foi acontecendo, logo se começou a perceber sua impossibilidade. As exigências de assimilação às quais os arrivistas eram submetidos iam além das suas capacidades de mudança. Pertenciam única e exclusivamente ao grupo dos nativos, como condição inerente e intransferível. A impossibilidade de assimilação desses aspectos era usada pela comunidade dos nativos como desculpa para não os aceitar no seu convívio como os seus. Eram acusados de incapazes de melhorar sua condição, não importando os esforços e humilhações sofridos.

Em meio aos inúmeros valores e atributos que o estranho deveria assimilar, para ser recebido na comunidade dos nativos, estava de modo especial a condição de nacionalidade, como algo que era realmente impossível de ser adquirido, não importando o quanto de esforço pudesse ser feito. (BAUMAN, 1998). Diante dessa barreira imposta por aqueles que oferecem a alternativa de refinamento social, o estranho experimenta a repulsa a si mesmo. Ele não tinha adquirido todas as características impostas pela comunidade nativa, que se propôs a acolhê-lo. Ao mesmo tempo havia perdido muitos traços de sua identidade e por isso não poderia fazer parte do grupo social do qual saiu. Isso o lançava em novo aspecto de estranheza ainda mais doloroso: a solidão.

O sentimento de embaraço também acompanha o estranho no seu processo civilizatório. Por mais que houvesse deixado de lado costumes, língua, crenças e outros atributos de sua antiga condição para se assemelhar aos da comunidade nativa, ele era sempre apontado como um estranho. Tudo isso fazia entender, segundo Bauman (1999), que, uma vez internalizada, a ambivalência revela-se uma prisão sem saída. Aqueles que aceitaram a proposta de refinamento social olham com vergonha a presença dos estranhos que haviam se recusado a deixar suas características próprias. Viam neles os aspectos de sua própria situação, para a qual aprenderam a olhar com repulsa e por isso se sentiam incomodados pela sua presença tão próxima, um contínuo lembrete de suas raízes. São atormentados constantemente por sentimentos gerados da pressão assimilatória.

O fato é que foi negado aos *arrivistas* o direito de adquirir uma identidade própria. Deixá-los construir uma identidade pessoal seria assumir que não havia diferenças entre os moradores antigos, donos de todos os direitos, e os outros nômades, sem importância. Sendo assim, o esforço para aprender as regras do jogo social, como já refletimos, era tido como simples representação, uma caricatura daqueles que realmente possuíam essa condição invejada. Desse modo, na modernidade “(...) não se pode modificar a própria imagem: nem o pensamento, nem a liberdade, mentira, náuseas ou repugnância podem ajudar a alguém a sair de sua pele peculiar” (BAUMAN, 1998, p. 143). A solução para eles seria sair do jogo de construção de identidade e não aceitar sua condição de estranheza e exclusão. Porém isso se demonstrava como algo realmente impossível, pois não eram eles os que tinham poder para mudar os parâmetros que todos deviam almejar como os mais perfeitos a serem seguidos. Com a impossibilidade de adesão ao processo de assimilação social, os próprios *arrivistas* foram provocando a

queda do empreendimento moderno, à medida que funcionavam como testemunhos autênticos da incapacidade da promessa de ordem.

Bauman (1998) utiliza outra imagem para refletir acerca das vítimas do empreendimento da modernidade. Ele toma por base o sistema de classes hindu, que designava como pária o membro da casta mais baixa de sua sociedade, ou mesmo aquele que não pertencia a nenhuma daquelas classificadas. Dessa forma, os párias do momento pré-moderno eram aqueles de condição nômade, que se encontram fora de todas as classificações sociais estabelecidas. Os ideais modernos proclamavam grande mobilidade social entre as classes. Para eles, a nova ordem aparecia como aspecto forte de esperança para sua condição de deslocado. O fato era que só podiam deixar sua situação de nômades para se tornarem *arrivistas*, recém chegados. Porém o arrivista não possuía território estabelecido e a qualquer momento podia ser expulso para o ambiente vazio do qual tentou escapar. Nestas circunstâncias os párias experimentaram a frustração de não ser possível cumprir a proposta moderna de redenção de sua condição nômade.

Em meio a toda essa frustração, o *arrivista* deseja encontrar definitivamente a permanência. Porém não acreditava mais que esta possa acontecer de maneira global. Procura caminhos menores e mais fáceis sem os riscos da antiga proposta: “Já não acredita em longas vias indiretas. Sonha agora com atalhos. Ou ainda melhor, sonha em chegar sem viajar” (BAUMAN, 1998, p. 101). Com a queda dos ideais modernos, como já analisamos as circunstâncias duramente atacadas pelos mesmos começam a aparecer com ainda mais forças e violência, como um ato revanchista. Dessa forma, ressurgem os valores de comunidade e tradição que há muito não apareciam como algo realmente significativo. Antes condenados, agora se tornaram críticos e destruidores do empreendimento universal. Na visão de Bauman (1998:104), mais uma vez tentamos confiantemente prescrever a dose certa da cura. Existe uma boa, facilitadora e progressiva forma de fazer parte, chama-se etnicidade, tradição cultural, nacionalismo.

Devido a essas circunstâncias, poderíamos então nos perguntar: Chegamos, portanto, ao fim da modernidade e dos seus projetos? Bauman (1998) responde a esse questionamento dizendo que não necessariamente, já que ainda se encontra muito próximo de nós. O seu traço característico de definição e classificação ainda permanece muito presente, desejando a todo custo fazer com que as coisas se tornem melhores do que já são. Segundo Habermas (1990), tudo isso através de um empreendimento diferente em seus aspectos e estratégias a ser aplicado, porém ainda

obedecendo, se assim poderíamos dizer, a um mesmo *Espírito*. A chave para encontrar a felicidade desejada concentra-se agora na ideia de comunidade, que assume o lugar do Estado moderno. Há, portanto, uma mudança de foco, mas alguns aspectos antes utilizados ainda permanecem de maneira bem imperativa: “Ainda queremos que o trabalho seja feito. Apenas deixamos as ferramentas que revelaram inúteis e procuramos obter outras – que quem sabe, ainda possam realizar a tarefa” (BAUMAN, 1998).

Essa volta à ânsia de vivência comunitária contemporânea é designada como tribalismo. Nessa nova condição social continua não havendo lugar para o pária. As tribos se fecham totalmente a qualquer outra realidade que não seja a sua própria, pensando ser assim a melhor forma de sobreviver e crescer, evitando aquilo que pensam poder ruir suas bases de certeza e segurança. Outro aspecto importante fruto do processo de assimilação social está no fato de que os estranhos que aderiram a essa proposta liberal de autopromoção tendiam a desenvolver uma espécie de ódio contra si. O tormento interior e a angústia causados por esta situação se transformaram em agressão contra si e aos de sua classe. Por causa da ambivalência à qual foram lançados, eles se veem como algo vergonhoso. Desse modo, poderíamos dizer que a tentativa de remoção das diferenças e aperfeiçoamento do que é tido como estranho é um empreendimento fadado ao fracasso; para Bauman (1998), a ambivalência não pode ser eliminada da existência, uma vez que a estranheza tem base muito mais sólida e menos manipulável que diferenças culturais, transitórias e artificiais de estilo e crenças.

### **2.3 – A Ambivalência na Concepção de Zygmunt Bauman**

O quadro atual da sociedade tem forma profundamente complexa, possuindo em suas diversas áreas situações constantes de conflito: os problemas sociais de ordem cada vez mais intensas, a relativização de valores e parâmetros de conduta quase testemunhando que não são caminhos absolutamente seguros a serem percorridos, rumo à realização do indivíduo e do conjunto social. Dessa forma, uma abordagem acerca das possíveis causas dessa problemática se faz realmente necessária, e esse foi o fio condutor de nossa reflexão. Com sua Teoria da Ambivalência, Bauman (1998) nos ofereceu uma reflexão realmente nova sobre as contradições sócio-culturais presentes na sociedade, de forma que foi possível encontrar respostas para o nosso momento contemporâneo. Contemplamos em nossa pesquisa dois momentos básicos que estão

intimamente ligados na compreensão do problema: A Modernidade, entendido como o momento do auge dos ideais iluministas de supremacia da razão e a Pós-Modernidade, que diz respeito à atualidade, em sua compreensão do fracasso do modelo antigo e as consequências do conjunto social que vive consciente dessa realidade. De forma que foi de extrema importância analisar os problemas ocorridos na modernidade para compreender muitos aspectos da situação presente enquanto resultado das atitudes passadas.

Foi também significativo notar na teoria do nosso autor que muitos dos problemas econômicos, políticos e até religiosos estão ligados de maneira especial à dificuldade humana de convívio com aquilo que lhe é estranho e desconhecido. Sendo essa realidade fruto de sua própria contingência interna que se expressa sob a forma de medo, violência e insegurança. Essas condições ferem aquele princípio de seres racionais que desejam conhecer e dominar de maneira total o real e, assim, de um ambiente favorável para o seu projeto de vida com segurança.

A existência de algo diferente ainda não classificado e conhecido aparece como algo ainda não dominado e que de certa forma ameaça a sua pretensão de controle global para alcançar segurança. Isso acontece nas diversas áreas sejam políticas em seu domínio político, sejam sociais em seu domínio social, sejam religiosas em seu domínio religioso. A realidade ambivalente aparece como empecilho ao controle e, seguindo essa lógica, a segurança completa que aqui se baseia no conhecimento e na manipulação total.

Esses aspectos de problema com a ambivalência aparecem de maneira muito evidente no empreendimento de ordem moderno em busca do progresso social, que para se concretizar precisava eliminar as realidades contraditórias de forma que o controle se desse de forma total e assim a sociedade alcançasse o grau de progresso e segurança desejado. Porém não conseguiu levar à conclusão o seu projeto, que dependia de maneira especial da exclusão da ambivalência do conjunto social, pois aos poucos essa condição se apresentava como algo impossível de ser removido de maneira completa. Algo realmente próprio do real que não pode ser enquadrado em nossos contingentes parâmetros racionais, pois os ultrapassa.

Um aspecto também ligado a essas conclusões é que com a nossa pesquisa empreendemos uma crítica consistente à razão instrumental nos moldes iluministas, concebidos como instância suprema e inquestionável. Percebendo que, ao longo dos acontecimentos modernos, de maneira mais específica, apresentou nas pessoas de seus

mais autorizados representantes inúmeras incoerências e metas a serem alcançadas de forma meramente instrumental. Apresentando consequências desastrosas para a sociedade, como foi o caso do profundo racismo disseminado no momento moderno, do qual ainda esperamos o efeito muito presente, das experiências de genocídios e revoluções da modernidade, também com suas repercussões atuais. As coisas e situações precisam ser colocadas em seus devidos lugares para que se tornem puras, e a ordem social seja instaurada. Existem coisas para as quais não foi reservado nenhum lugar específico e que por isso são consideradas irremediavelmente impuras. Para não comprometer o sonho de pureza da sociedade, elas precisam ser eliminadas, agem com resistência visível para a concretização desse ideal, que procura ser total, sem exceções. A constante busca de manter a limpeza denuncia, no entanto, a fragilidade do modelo de purificação que promete fazer do mundo um lugar estável e transparente, mas nunca consegue tornar isso possível. Mesmo não obtendo resultados positivos, essa luta obsessiva do homem em busca do estado de ordem e pureza persiste.

Para se compreender o que está por trás da visão de pureza, faz-se necessário, de antemão, relacioná-la com a visão da ordem. Dentro de uma abordagem moderna, as coisas em seu estado natural não são puras ou impuras, afirma o nosso autor. A pureza é algo a ser realizado pela intervenção do homem, é ele quem cria a própria possibilidade de uma determinada parte do mundo natural ser limpa ou suja, como declara Bauman (1998). Desse modo, o que torna algo socialmente impuro não são seus atributos próprios, mas o fato de não ocupar o seu lugar adequado de ordem, que é determinado pelos que buscam o estado de pureza. A busca desse estado de pureza é contínua e sempre presente nas atitudes humanas, nos vários momentos da história como característica própria do homem. Cada época possui os seus critérios de distinção que devem ser mantidos como algo global; toda realidade deve se enquadrar ao modelo adotado, mesmo diante das adversidades e críticas.

Muitas daquelas distinções tidas como importantes ou não importantes, puras ou impuras, ocorridas no momento anterior ao da modernidade, eram frutos de pré-concepções herdadas culturalmente. Eram tentativas ingênuas de resolver o problema da ambiguidade presente na sociedade e assim estabelecer uma situação de segurança onde se pudesse viver. Esses critérios foram aceitos como óbvios e, por isso, possuíam incontestável coerência, embora carentes de uma reflexão mais intensa acerca de sua verdade. Todas essas pré-concepções aplicadas irrefletidamente no cotidiano funcionam como um guia seguro de definição e classificação da vida, para que se tenha um mundo

onde todos saibam por onde ir, sem definição e classificação da vida, para que se tenha um mundo onde todos saibam por onde ir, sem perder-se, já que todas as coisas são similares e conhecidas.

Nesse contexto, a presença do impuro abala essa segurança conseguida, seu estado de estranheza e diferença questiona a uniformidade aceita e faz aparecer a fragilidade desse modelo de pureza. Ele torna-se aquela impureza cheia de desconforto e mal-estar que precisa ser eliminada, para se restabelecer o estado natural de conforto e ordem. Aos poucos uma nova atividade de purificação social começa a surgir, deixando de ser algo irrefletido para ser consciente e intencional; aparecem assim os primeiros sinais do modelo moderno de pureza. Na modernidade a condição de limpeza não é mais uma manutenção de rotina, tida irrefletidamente como correta e, sim, o fruto da ação consciente do planejamento humano, de sua capacidade racional de organização cada vez mais exata.

Assim, a rotina do modelo antigo também é tida na modernidade como impureza que deve ser eliminada. Para que os novos critérios subsistam, faz-se necessário excluir os antigos. Com uma distância cada vez mais apurada, os valores tidos antes como capazes de classificar algo como puro ou não vão sendo ultrapassados. O que era tido como puro pode em dado momento ser considerado como desprezível e repugnante. Aparecem sempre novos estados de sujeira e os meios de purificação se tornam aos poucos insuficientes, exigindo que a totalidade da vida diária seja empregada para consecução do objetivo de limpeza social.

Ao contrário do modelo de modernidade em seu estágio inicial, observamos em nossos dias profunda indiferença quanto à aplicação de um modelo abrangente e único de busca da pureza, abrindo espaço para vários outros também aceitos conviverem juntos. Verifica-se um relaxamento acerca da batalha empreendida, até então sem tragédias, contra a ambivalência. Mesmo sem ter superado o medo de perder o rumo, diante das ambiguidades do mundo em que vive, o homem pós-moderno lança-se em busca de novas experiências, seduzido pela suposta aventura proposta pela realidade estética do consumo (JAMESON, 2000). As opções fechadas são rejeitadas por não trazerem a segurança prometida. As pessoas procuram, assim, manter uma disposição ao menos aparente de despreocupação e abertura ao novo como proposta de atitude.

Diante dessa nova postura, Bauman (1998:23) pergunta-se: “Será que isso pressagia o fim do sacrifício e martírio do estranho a serviço da pureza? Ao longo de sua reflexão procura responder ao questionamento, apontando no interior da sociedade

pós-moderna a persistência de um severo teste de pureza. Hoje é a realidade de consumo que determina os parâmetros de distinção, entre pureza e impureza social. Assim, “os moradores de rua pobres e das áreas urbanas proibidas, os vagabundos e indolentes” devem ser excluídos e anulados na sua dignidade enquanto pessoas, já que não têm os recursos requeridos para participarem do mundo consumista do qual fazem parte.

A perspectiva da problemática da sociedade de convivência com seus estranhos está presente em todas as comunidades; a anulação desses estranhos e o desconforto de sua presença. Há desse modo uma continuidade, não obstante a transição, entre o paradigma moderno e o pós-moderno, no que diz respeito à necessidade de construção da pureza social pela eliminação da desordem causada pelos estranhos. A busca de um mundo de segurança por parte das sociedades ao longo da história é continuamente atrapalhada pelos complexos ídolos culturais, econômicas e sociais que a realidade traz consigo. Essa dimensão ambivalente age como o *outro lado da moeda* de nossa existência, comportando contradições diversas na tentativa de leitura global da realidade que nos circunda, Terry Eagleton (1998). E ainda é causa de profundo mal estar social por desafiar e minar, pela sua indeterminação, as construções sociais que se apresentam como seguras comportando contradições diversas de leitura global da realidade que nos circunda.

O mundo é ambivalente e seus governadores gostam que seja assim e tentem fazê-lo passar por um mundo não ambivalente. Muitos pensadores conseguiram vislumbrar essas considerações como algo inerente à própria realidade e com suas teorias refletiram sobre as causas e consequências desse aspecto para a vida social. Por haverem trocado de problemática com tanta profundidade e consistência, serviram como suporte para a construção da teoria da ambivalência de Zygmunt Bauman (1999), que é a perspectiva norteadora de nossa pesquisa. Freud (1997) é um dos primeiros pensadores a tratar dessa problemática, ressaltando os problemas de relação do homem com essas condições de ambiguidade nas diversas áreas da existência, evidenciando que traçar linhas divisórias entre o ordenado e o caótico é tarefa de poder.

Nas relações de poder o outro que não está submetido a mim é tido como um rival, uma cópia em carbono daquilo que eu sou. Aquele que exerce o domínio é somente resultado de um poder que se propõe a definir e controlar. Para alcançar a dominação total o poder expurga os inimigos, sendo assim, Bauman (1999) resalta ser o poder uma luta contra a ambivalência. O medo da ambivalência nasce do poder. É o

horror que o poder tem da derrota. O homem está continuamente tentando dar uma interpretação global às coisas e acredita alcançar, assim, os meios de construção de um projeto de vida social ou pessoal seguro. Mas essa tarefa apresenta-se como algo que está sempre a ser concluída já que a realidade é algo que está além dos seus contingentes esquemas de definição e classificação.

A atitude diante da ambivalência não deve ser de lamento por sua existência, mas sim de Celebração. Parafraseando Foucault (1997), ela age como limitação do poder daqueles que ilicitamente oprimem aqueles a quem foi negado o direito de verdadeira autonomia. Simmell (1990) também reflete acerca das dificuldades de compreensão e domínio do real, tendo influenciado o pensamento de Bauman (1999); sua crítica toca como aspecto central o problema da universalidade da natureza humana como era entendida na modernidade. A utilização de seu princípio serviu de suporte ideológico para exterminar a pluralidade, entendida como contrária à natureza humana. Tal concepção serviu apenas como disfarce para reprimir as diferenças e as relações com essas mesmas diferenças. A aceitação de universalidade da natureza do homem enquanto uniformidade é recurso de preservação de sua identidade, em meio a uma multidão repleta de indiferença.

Partindo dessas contribuições, fica mais fácil empreender a abordagem do conceito da ambivalência segundo Bauman (1999). Na sua perspectiva, a ambivalência encontra seu campo de reflexão específico, como análise das contradições sócio-culturais, no momento moderno e pós-moderno da história. Essa também será a direção da nossa reflexão. Nesse período, por diversas circunstâncias que contemplaremos no decorrer de nosso trabalho, suas repercussões são realmente graves. A partir do iluminismo a tradição começa a perder espaço e a razão instrumental assume o papel de suprema legisladora. Surge assim a promessa moderna de construção de uma sociedade de progresso e segurança. A análise da ambivalência mostra o fracasso da promessa moderna de progresso e segurança social; é uma crítica à razão instrumental como legislador absoluto. Sua consistência é notada no descrédito das capacidades da razão que o homem da pós-modernidade começa a apresentar, através da incerteza e insegurança.

### **2.3.1 – A Construção Social da Ambivalência**

O embate da proposta de ordem moderna e o real descoberto cada vez mais ambivalente fizeram aparecer o conflito do homem com aquilo que lhe parece estranho.

Socialmente o estranho assume de forma mais própria o papel daquele outro desconhecido que ameaça a clareza e o controle que a realidade familiar precisa ter, para viver com segurança. O estranho é o profeta da ambivalência, sinalizador de que o empreendimento da ordem não está de todo consolidado.

Ao longo da história da humanidade, o mundo dividiu-se em duas partes quase nunca sujeitas à confusão: os *próximos* e os *estranhos*. Para este último, a convivência social com os outros só acontecia se fosse capaz de assumir algumas posturas bem definidas:

- ▶ Como inimigo – para que se pudesse combater e aniquilar com maior facilidade e sem possibilidades de erro nesta tarefa;
- ▶ Como hóspede temporário – os estranhos deveriam participar da sociedade como hóspede, somente por algum tempo. Habitar áreas isoladas para que sua presença se tornasse inofensiva, através da formação de guetos culturais.
- ▶ Como assimiladores da postura do conjunto social familiar – em um futuro bem próximo, perder tudo aquilo que os fazia diferentes daqueles considerados como próximos. O objetivo era torná-los o mais semelhantes possível, embora esse empreendimento conservasse sempre um tom caricato.

Na visão de Bauman (1999), essas são as duas formas de convivência sociais bem definidas e, por isso, equilibradas, aceitas pelo Espírito da modernidade. A indeterminação do *estranho* está no não se definir como amigo ou inimigo. Ele é capaz de apresentar-se como amigo, como inimigo ou até mesmo como os dois. Em ambos os casos não se sabe lidar com ele ao certo. O *estranho* nos lança, portanto, na indeterminação e faz aparecer a finitude da nossa compreensão humana, colocando-se assim como uma grande barreira na concretização dos ideais modernos. A presença temporária do estranho o faz livre para partir quando quiser, ele está à margem dos laços que foram construídos em sociedade. Dessa forma, ele provoca desconforto por questionar com sua pluralidade e estranheza se as obrigações impostas e aceitas são realmente válidas ou se não há outros caminhos a serem percorridos. Por isso o autor afirma: “o pecado irremediável do estranho é, portanto, a incompatibilidade, entre sua presença e as outras presenças, fundamental para a ordem do mundo” (p. 70).

Nas sociedades pré-modernas, que Bauman (1999) designa de *reciprocidades de perspectivas*, ou seja, de maneira geral, estavam bem traçadas as regras que distinguiam os próximos dos estranhos. Tais considerações eram aceitas normalmente e raramente frustradas. As sociedades que adotavam as perspectivas de convívio social

podiam dispersar forças coercitivas para que tais parâmetros fossem observados por todos. Porém essa mesma sociedade, que não julga necessário o uso de força coercitiva para manter a ordem, não podia existir sem um exercício para salvaguardar as fronteiras contra a intromissão dos vizinhos. “Do outro lado da fronteira estendia-se à terra inculta, o vazio semiótico, o deserto: o mundo intelectualmente estranho, habitado por corpos sem rosto” (p. 175). Para com estes que significavam ameaça a clareza de sua segurança a única atitude acertada a tomar era de se proteger contra a ameaça dessa presença estranha.

Uma organização social bem definida, onde só existissem próximos e estranhos, não seria capaz de resistir ao conjunto de transformação que o mundo sofre com o passar do tempo. Na modernidade essas transformações podiam ser observadas de maneira muito evidente, devido ao seu volume e inconstância. Isso influenciou decididamente as relações recíprocas e fez aparecer, em substituição às comunidades com laços fraternos, outra realidade social, a vizinhança. Estes se sentiam fora do espaço da sociedade familiar: Segundo Heller (2008), os vizinhos não eram considerados estranhos, seria um conjunto social novo e confuso que mina a segurança obtida pela classificação até então bem definida. Eles possuem um grau de estranheza ainda maior do que o dos estranhos já definidos. Representaram uma quebra entre a proximidade *física e social/cognitiva*. Uma marcha obscura entre a realidade superficial ou transparente da realidade ontológica do cotidiano. O que torna o vizinho surpreendente em seu conceito é o fato de não poder ser considerado nem como próximo nem como estranho. Sendo ainda mais peculiar o fato de que, por alguns aspectos, ele é misto de proximidade e estranheza. Por sua condição, encontra-se fisicamente próximo, já que habita logo após as fronteiras de uma dada sociedade. Socialmente é tomado como distante por sua obscuridade de intenção, interpretada como ameaça.

O vizinho não permite ser simplesmente ignorado, sua presença não é temporária, por isso a única atitude possível para com ele é a da convivência. Como estratégia de convivência, com a ameaça de sua presença, começou-se a empreender encontros deficientes. Para essa atitude, o nosso autor utiliza o termo arte do *mau encontro*, de Buber (2001) entendendo como mais apropriado para definir a forma como se davam estas relações. Através da arte do *mau encontro*, o vizinho é posto em uma esfera plena de desatenção. Ele o confinará ao reino do não-cumprimento, do vazio emocional, inospitável tanto para a simpatia como para a hospitalidade, uma reserva

selvagem dentro do mundo da vida. (BAUMAN, 1997). A estratégia de anulação do vizinho era de primeiro fazê-lo aparecer, tornando-o menos ameaçador, e depois ignorá-lo. Nunca provocar encontros concretos, demonstrar isso de forma que a indiferença provocada o torne invisível nas relações sociais entre os próximos.

Muitas são as técnicas responsáveis pela aplicação do mau-encontro. Entre elas está a de evitar o contato ocular de forma direta. Seria uma espécie de atenção disfarçada, onde se olha fingindo que não se está olhando. Um agregado indiscriminado e sem forma, em que se dissolve a individualidade. A multidão é sem rosto escolhem-se segundo suas próprias conveniências aqueles poucos que atendem às exigências de familiaridade e afasta-se da grande maioria estranha, fingindo que ela não existe.

O efeito geral dessa postura adotada nas sociedades pré-modernas é o de socializar o estrangeiro, ou seja, bani-lo para o mundo dos despercebidos. Todos sabem onde residem, mas os ignoram e não permitem nenhuma relação de comprometimento e interação com a sua presença. Já na modernidade a dissociação torna-se a única forma de socialização para com os estranhos. Através dessa estratégia baseada na superficialidade e indiferença, o ódio se torna contido e pode alcançar um “viver lado a lado um do outro (embora não juntos). São agora os meios naturais e os únicos disponíveis, de autodefesa da atualidade”. (BAUMAN, 1999, p.178).

Em sua teoria, ao contrário dos encontros verdadeiros, os *maus-encontros* são eventos sem pré-história. Não há uma interação ou antecipação de conhecimento de que se vá encontrar a pessoa indesejada. É considerado como episódio e como todo episódio não dependente de realizações passadas para acontecer; ele se dá ao acaso e não tem força para provocar qualquer tipo de mudança, ao menos se espera que funcione dessa forma. Portanto é um encontro de estranhos e, como tal, tem consigo características próprias e diferentes dos encontros entre amigos ou parentes. Esse, sem dúvida, é o relacionamento que se empreende nos grandes centros urbanos, onde todos afetados pelos medos e inseguranças de uma sociedade que perdeu a estabilidade preferem não manter contato familiar com quase ninguém. De forma que possa salvar-se da ameaça em que o outro se tornou, como expressão concreta de indeterminação e mal-estar.

A defesa do espaço social nunca é toda a prova, mesmo a estratégia do *mau-encontro*, que busca a todo custo não permitir que influências na relação aconteçam, não funciona de maneira perfeita. Ao fim de cada encontro subsiste um grau de ansiedade, o qual é impossível não provocar reações em ambos. Dessa forma, a concepção de um

episódio que não exerça certa influência não pode ser totalmente coerente. As fronteiras estabelecidas pelas diversas estratégias, dentre elas a do mau-encontro, podem ser realizadas de forma infalível: “Não existe nenhuma cura verdadeiramente contra os estranhos, nem se diga, contra o pavor que eles suscitam”, (BAUMAN, 1999, p.111.)

O lugar privilegiado do *mau encontro*, na perspectiva de Bauman (1999), é a cidade. Sua organização urbana, ao nível de espaço físico, é um ambiente favorável para que os encontros se tornem desencontros. Há nas cidades uma tendência de segregar através de classes sociais, grupos étnicos entre outras divisões, de forma que a aplicação do *mau encontro* possa se dar de maneira eficaz e bem definida. Outro aspecto das segregações urbanas está em que elas geram vastas áreas de vazio dentro da cidade, onde os encontros se sentem menos pressionados pela sociedade. São áreas onde eles se concentram e de certa forma sentem que as coisas estão sob controle. Oásis de sentido e relevância no meio de um deserto em feição” (BAUMAN, 1998, p. 181).

Em volta de conjuntos sociais próximos entre si, há sempre um espaço ocupado por estranhos, e ele é tido como lugar de insignificância e vazio. O conjunto social precisa preservar sua identidade e isso significa manter o *estranho* confinado em seu lugar próprio para que não inunde as ilhas dos nativos com seu mar de falta de sentido. Parafraseando Hall (1998), podemos afirmar que defender o espaço social significa lutar pelo direito de mobilidade para si e negá-lo radicalmente ao outro, estranho. Com o limite de separação de territórios e funções pode-se ficar supostamente distante do que nos é estranho. Bauman (1999) afirma que ficar distante é tentar não permitir que toda confusão e desconforto, gerados pelo mesmo, aproximem daqueles que pertencem a uma sociedade bem definida. O método de separação territorial e funcional constitui-se em um esforço de reduzir as consequências que o contato com a indeterminação produz no âmbito social. No convívio social, fazer a experiência da incerteza é não saber para onde se está indo, ela gera em nós uma paralisia com relação ao comportar-se; simplesmente nos faz perder a direção.

A atitude de separação não permitirá a interação com o que nos é diferente e também não possibilitará o contato com a riqueza do outro. Os limites impostos pelas divisões territoriais e funcionais fazem do outro alguém diferente, que assume um papel completamente estranho à ordem social adotada. Esses limites transformam-se em uma permanente área cinzenta, cercando o mundo familiar da vida cotidiana, onde mora o estranho que ainda não foi classificado. Isso agrava ainda mais a visão deturpada que faz do que deveria ser somente diferente, alguém estranho, com quem é impossível

conviver. Para que se possa conviver com a diferença, é preciso ampliar a concepção do que seja ordem social. Seria necessário percebermos outros povos, aspectos de ordem que, embora diferentes, são verdadeiros e válidos. Na modernidade, onde vigora a classificação universal, o diferente é aquele que desestrutura a situação de ordem adotada. Ele provoca desordem, por apontar caminhos novos diante dos que foram impostos e despertar para buscar as justificativas da maneira como se tem procedido até então. O risco de poder optar pelo novo gera desconforto nos que governam a sociedade e abala as concepções tidas como absolutas. A sua indeterminação provoca o não saber como manter relações com ele. Por ser essa ameaça aos parâmetros antigos, o diferente é perigoso e deve ser exilado do convívio da ordem social.

Por fim, o estranho é a representação externa da vulnerabilidade interna da ordem que é falha e muitas vezes sem consistência. Ela é (...) por essa razão a perdição da modernidade (...) uma entidade ambivalente, um muro fortificado, turvando uma linha de fronteira vital à construção de uma ordem social (BAUMAN, 1999, p.66).

### **2.3.2 – A Construção Individual da Ambivalência**

Como já havíamos afirmado, o estranho é algo socialmente produzido. As sociedades mediante seus mecanismos de busca de segurança acabam deixando fora dela as realidades e pessoas que se apresentam como perigosas, embora sejam somente diferentes, criando os seus *estranhos sociais*. Porém o próprio *estranho* também participa ativamente para que sua estranheza se concretize, por exemplo, quando sede às pressões modernas de assimilação. Assim, também a ele se dirige a responsabilidade de resolver a condição de ambivalência à qual foi lançado.

Para que o estranho exista, é necessário que uma condição primordial seja adotada como parâmetro: a inaturalidade de todas as coisas. As realidades do indivíduo e do mundo são completamente visíveis e trazem consigo a exigência constante de análise, administração e controle. “Aquilo que estiver fora dos parâmetros da razão é inadequado, um problema a ser resolvido” (HALL, 2001, p.88). Nesse contexto moderno, para se livrar de sua condição de estranheza, ele precisa adquirir conhecimentos e habilidades práticas. Dentro dessa perspectiva, a existência do *estranho* é completamente adversa daquele que reside e é aceito no lugar de origem, o *nativo*. Este último representa aquele que cresceu dentro dos padrões culturais e que, por isso, facilmente assimilou os parâmetros tidos como adequados para o convívio

social. Sua presença é algo sem necessidade de questionamento mais profundo, pois é transparente e conhecido de todos. Por isso produz confiança e segurança para todo o conjunto social do qual faz parte.

Nas sociedades modernas o nativo é um valor que precisa ser cultivado e protegido; em contrapartida, a situação existencial do estranho aparece drasticamente diferente. Sua presença é vista pelos *nativos* como opaca: ele não está dentro dos padrões estabelecidos, não assimilou o conhecimento e as habilidades exigidas por uma determinada cultura. A sua incongruência não pode ser resolvida por completo, ou até mesmo removida; ela está além da aprendizagem desses valores primordiais para a sociedade. Isso não acontece por ser o conhecimento *nativo* insuficiente, tudo realmente se deve ao elevado grau de inadequação que o estranho traz consigo: a impossibilidade de qualquer mudança independente do método utilizado. “Essa era a mentalidade cultivada no momento”. “Só se pode bater numa porta quando se está no lado de fora; é o ato de bater na porta que alerta os moradores para o fato de que alguém que bate está realmente fora”. (BAUMAN, 1999, p. 88). O estranho é alguém que está do lado de fora a bater e, por isso, assume a posição de alguém capaz de observar como maior exatidão o lugar no qual deseja adentrar. Empreende por isso um olhar de análise minuciosa para a comunidade de *nativos*. Dessa forma, possui autonomia para examinar e, o mais interessante, criticar a condição de convívio com os nativos, que ocupam o lugar de dentro, objetivado por ele, conforme Berman (1986).

A liberdade que o *estranho* possui de estar sempre do lado de fora, podendo se adaptar a qualquer situação já definida, não é encarada como um valor, é marcada por incertezas e desconforto. O fato de não possuir porto seguro, de não estar preso a uma organização definida, o faz experimentar grande insegurança e o lança no vazio existencial de não ter um lugar de acolhimento disponível e verdadeiro. Todavia a liberdade do *estranho* é um estigma de maldição; ele não conseguiria superar por força existencial. A estranheza poderia dar-lhe o tão esperado porto seguro e assim resolver o desconforto e vazio experimentando sua liberdade absoluta. Os nativos já possuíam naturalmente esses valores e não estavam preocupados em adquiri-los, quanto aos estranhos, era uma questão de sobrevivência tê-los e conservá-los. Até mesmo essa busca obsessiva de praticar os parâmetros socialmente aceitos os marcava ainda mais nitidamente como estranhos. Esses destaques na forma de proceder eram vistos de duas formas depreciativas pela comunidade nativa: a primeira como algo ridículo, exagerado e até bizarro: para que tanto esforço; a segunda como coisa que inspirava grande

desconfiança: qual era realmente o motivo de diligência. Isso no conjunto social, tanto com os valores ao que pensavam os nativos, Berman (1986).

Bauman (1999) afirma que a promessa de reforma cultural não pode ser cumprida em sua totalidade. Os verdadeiros obstáculos à entrada desse estranho no ambiente do nativo são de ordem econômica, política e social. A atitude de domesticação dos *estranhos* gera reações defensivas por parte da comunidade nativa. Confinar o estranho a um local apropriado, de forma a não deixar aparecer a incoerência da promessa oferecida na assimilação, foi a estratégia encontrada. Uma espécie de programa de recuo, que, na modernidade, dentre outras, assumiu a forma de Racismo.

Os grupos humanos centrados em si, que afastaram as diferenças, demonstrando suas limitações e incompletude, negaram a si a oportunidade de encontrar a verdade que buscavam. Torna-se papel do *estranho* proteger a verdade universal de qualquer perigo. Porém, para fazer isso, ele precisa se recusar a renunciar aquilo que faz dele realmente um estranho social. A recusa da oferta de assimilação o lança em um isolamento ainda maior e esse é o fruto de uma autoconstrução da ambivalência assumida como uma necessidade. Ela oferece uma mistura ambígua de universalidade e relativismo. Universalidade quanto à possibilidade de reflexão e conhecimento mais global e relativismo porque questiona os valores aceitos pela comunidade dos nativos, mostrando existirem outras formas de proceder além daqueles tidas como absolutas. Informa ainda Bauman (1999), para o grupo nativo, porém, o ímpeto do estranho para a universalidade, significando mais do que tudo um confronto com o poder corrosivo e desintegrante do relativismo.

A ambivalência provoca a indeterminação e esta gera no homem uma sensação de falta de ordem, de perda de direção, que o impede de prosseguir com clareza. Ela passa a ser vista como empecilho para a busca de um mundo seguro e claro que se acreditava poder construir através de um princípio ordeiro. Tais reflexões acerca da problemática, que se situa entre a busca da ordem e a eliminação da ambivalência, na visão de Bauman (1999), são os sinais que marcam o despertar do período moderno da humanidade. A modernidade é o período de reflexão sobre a ordem do mundo e do convívio social. Como tal, nesse momento, o seu empreendimento de busca da ordem passa a ser a questão digna de maior importância, a reflexão de onde partem todas as outras e a meta a ser alcançada.

A ordem nessa abordagem não é mais algo em seu estado natural, mas o fruto do agir organizador da razão humana. A natureza assume uma condição de lugar de

ausência da ordem, por trazer em si a indeterminação de não ter sido ainda explorada em sua totalidade. Ela é um desafio para o princípio ordeiro que pretende alcançar dimensões globais, é tida como ambivalente a ser vencida, para que se possa construir a sociedade segura que se espera. Dessa forma, Lyotard (1989) percebe nessas atitudes de classificação e cálculos uma intervenção consciente para a edificação de uma nova ordem social, onde se consiga extinguir aquilo que é obscuro, ambíguo e conter a complexidade, pela aplicação da ferramenta da racionalidade. O mundo que se quer construir, a partir do esforço de clareza, em contrapartida com a eliminação do caos social, se apoia na ordem. Isso faz dos anseios modernos algo que se está sempre a concluir, quando se espera ter chegado ao objetivo, observa-se que há muito mais a ser percorrido, pois se descobre outra nova indeterminação a ser superada. Bauman (1992) descreve, a modernidade como uma obsessiva marcha adiante, não porque sempre se queira mais, porque nunca se consegue o bastante.

Nessa perspectiva de ideal que está sempre a se realizar, a esperança de conquista do progresso humano começa a desaparecer e revelar-se como um projeto fadado ao fracasso, de acordo com Kuma (1997). O espírito da modernidade se propunha realizar em um curto período de tempo a consecução do progresso e da ordem, no entanto esbarrou na complexidade da realidade, com seu elevado grau de ambiguidades, que, diante de cada tentativa de superá-la, persiste com intensidade equivalente. O tempo presente sofre uma desvalorização, por não ser completo e perfeito, e é continuamente atormentado pelo passado fracassado em seus empreendimentos propostos e não atingidos. Quanto ao futuro se experimenta a ansiedade e a angústia por ele nunca se realizar de fato, insistentemente, persistem as lacunas passadas, fazendo dela algo sempre a ser conquistado. Assim, o homem moderno é lançado num mar de tensões, sem momentos de tranquilidade e paz em seus resultados. Não há espaço para alegria e bem-estar, a exigência da ordem o leva a fazer a experiência da miséria e da insatisfação no decorrer do tempo; como afirma Bauman (1999), o tempo linear da modernidade estica-se entre o passado que não pode durar e o futuro que não se pode ser.

Assim de acordo com Bauman (1999). O ideal e projeto de uma sociedade ordeira possuem como parâmetro único a capacidade ordenadora da razão. Ela assume a função de suprema legisladora da sociedade e os especialistas, seus representantes nessa tarefa. Cabia a eles traçar os caminhos da verdade e do engano, assegurando o progresso para aqueles que sozinhos não seriam capazes de alcançá-lo Há uma espécie de união

íntima entre o poder político e o racional no momento moderno. O Estado juntamente com os especialistas acreditavam que a razão deveria desempenhar o papel de legisladora, por isso colaboraram decididamente para que isso se concretizasse. Outro ponto comum seria a necessidade de eliminação da ambivalência já que, tanto na área do saber como na área da política, ela era tida como empecilho para o progresso e a ordem. Para que essas medidas fossem estabelecidas a *ideologia* funcionava como aquela que vigiava todos os outros campos do conhecimento, verificando o seu grau de racionalidade e, portanto, sua veracidade, ainda garantindo o domínio da razão sobre todas as crenças e comportamentos humanos. A razão como critério legislativo primordial, através de seus representantes, seria aquela responsável em cultivar e fazer crescer o progresso do Estado Moderno além de eliminar todas as realidades que impedissem tal objetivo, como a imagem de um jardineiro competente diante de um jardim (GIDDENS, 1997).

No projeto de construção de uma sociedade ordeira, gerado pela conjunção de filosofia e política moderna, encontra-se a necessidade de eliminação do ambivalente. A razão seria responsável de concretizar esse empreendimento e assim cultivar e fazer crescer o estado ordeiro. A metáfora utilizada por muitos teóricos da modernidade que melhor descreve qual atitude mais acertada para levar em frente à nova ordem social foi a do já sinalizado Estado Jardineiro. A figura do jardineiro como sendo aquele que cultiva com cuidado suas boas plantas e elimina com severidade as ervas daninhas traz as bases da ideologia de engenharia social moderna. Essa alcançou o seu extremo nas experiências dos regimes totalitários e tirânicos que a humanidade presenciou. Fruto da visão demasiadamente otimista das conquistas científicas e industriais, que fez com que a razão assumisse um mérito muito maior que as suas capacidades mereciam. A prática do estado jardineiro trouxe graves consequências para o momento moderno. Pensava-se alcançar o progresso da humanidade em um curto período de tempo. Essa ânsia presente no interior da modernidade como meta dar-se-ia pela eliminação da ambivalência e a desordem provocada por ela, através da concretização do estado jardineiro.

A instauração do Estado Jardineiro passou a ser o anseio fundamental do Espírito Moderno. Aos governantes, bastava a administração desse empreendimento e, como instrumento de concretização, a ciência tinha papel eficaz. A ambição de se ter um mundo planejado sob medida gerou no meio científico a eugenia, com a pretensão e a prática de melhoramento genético do ser humano. Por conter em si os mesmos ideais da modernidade, logo foi aceita por todos os que estavam imbuídos desse desejo de

progresso moderno, como ferramenta para concretização de seus objetivos. A união da visão racionalizada da ciência com o poder limitado do Estado moderno gerou uma máquina de engenharia social que legitima pela razão artificial a execução dos projetos de engenharia social e instaura uma lógica de eliminação do excluído.

### **3 – ABORDAGEM E APROPRIAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA**

A abordagem metodológica desta pesquisa desenvolveu-se, predominantemente, através da análise qualitativa, de modo a concretizar o objetivo geral de analisar o cotidiano escolar da Escola Municipal Maria Gilda Resende (EMMGR), situada na comunidade Quilombola Serra da Guia, Poço Redondo - Sergipe, com ênfase na sua relação com o respectivo Projeto Político Pedagógico, em especial nas concepções de identidade, diversidade étnico-racial e ambivalência das práticas pedagógicas aí presentes. Este estudo está embasado no contexto da prática escolar, que permitiu a reconstrução e discussão do nosso objeto de estudo (cotidiano escolar da EMMGR).

Dessa forma, a pesquisa preocupou-se em estudar o processo e não unicamente os resultados acadêmicos. Com base em André (2008), situamo-nos como parte integrante do processo de conhecimento ou reconstrução do objeto, reconhecendo o conhecimento prático do sujeito da investigação, agentes do processo educacional. Desse modo, o trabalho de campo se deu via imersão no cotidiano, com inspiração etnográfica, visando à análise em função do contato estabelecido entre pesquisador e comunidade, permitindo uma interação social, cultural, através das relações que se configuram na observação diária da tessitura escolar.

A Etnografia, fundada na antropologia, é desenvolvida no contexto educacional com algumas especificidades, onde as tensões, fluxo e refluxos se coadunam com as práticas escolares condensando-se no seu cotidiano, por meio de suas manifestações sociais e culturais. A inserção do pesquisador nesse campo complexo de pesquisa, em diferentes momentos e esferas da sociedade civil, permitiu estudar os saberes de modo dialético, sobretudo no intento de recriar a representação linguística dos atores sociais.

A investigação esteve atenta ao que André (2008) recomenda no sentido de a análise qualitativa da prática escolar não se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas desenvolver um processo de reconstrução dessa prática. Uma das vantagens da etnografia reside em reconhecer o dinamismo do cotidiano escolar, oferecendo possibilidades de conhecer suas interações imbricadas na natureza simbólica das estruturas de poder pedagógico disseminadas na prática hegemônica dominante.

O estudo etnográfico empregado à educação possibilita ao observador vislumbrar as estalagens de poder e decisões que pulsam na prática escolar. Através da metodologia etnográfica do tipo observação participante, registros cursivos e entrevistas, foi possível

Documentar o não documentado” transplantando o pesquisador para o cotidiano escolar, ou seja, no intuito de identificar as ambivalências, avanços e contradições, ideologias processadas nessa relação de poder, dicotomicamente pulverizadas nos currículos e no ritual litúrgico das práticas escolares modernas.(André 2008: 41).

A observação participante do contexto escolar habilita o pesquisador a desenvolver a pesquisa etnográfica, desmitificar a alienação da organização sistemática do trabalho, bem como desvelar a ausência de identidade étnico-racial da ordem do dia das relações escolares, o que na práxis pedagógica indica um novo paradigma de reconstrução (pesquisa do cotidiano escolar). As ambivalências representaram foco essencial dessas observações. A linguagem falada da comunidade foi entendida como veículo de transmissão dessa cultura ao tempo em que ressignificou as ações e os eventos que são partes integrantes do cotidiano. Inserido na realidade, o pesquisador procurou observar e decodificar os signos e significantes desta densa atmosfera de interação social.

Assim, a pesquisa buscou impregnar-se da conjuntura dissimulada nas tensões observadas, subtraindo os extratos das ações periféricas, resíduos do cotidiano escolar. Partilhamos da reflexão de que a experiência humana é mediada pelas interpretações, assim como André (2008) ressalta que é por meio das interações sociais que se amplia a percepção da realidade da construção social da vida cotidiana.

O pesquisador etnógrafo depara-se com o diferente, no sentido do senso comum; daí estabelece com o mesmo interação à parte do seu objeto estudado, a comunidade, as pessoas, o cotidiano. Tudo é observado, desvelado em visão natural dos participantes, delimitando ambivalências na perspectiva de conferir ou construir a um determinado evento contingente categorias de análise.

A concepção que partilhamos a respeito do cotidiano, apoia-se em Heller (2008), que vê a vida cotidiana como heterogênea, mas, sobretudo hierárquica. Nesse desígnio, o fato de retratar a vivência do cotidiano escolar faz emergir a necessidade de inferir sobre a organização do trabalho docente no encadeamento da conjuntura social, discriminando as manipulações que permeiam este espaço de poder carregado de conflitos e idiosincrasias.

O intercâmbio pesquisador (es) – sujeitos da investigação no dia a dia escolar quilombola ocorreu sempre num contexto permeado por diversidade cultural de significados que, por sua vez, constituíram parte de uma atmosfera das relações sociais a serem estudadas, com a clareza de que os dados são considerados sempre inacabados e que o pesquisador não é neutro, mas orientado por uma fundamentação teórica e uma concepção de mundo, fruto de sua história pessoal e acadêmica. Não se pretendeu comprovar teorias, nem fazer generalizações estatísticas; o caminho trilhado foi a busca da compreensão e descrição da educação naquela comunidade quilombola, revelar seus múltiplos significados, deixando ao leitor as interpretações, a partir da sua sustentação teórica e plausibilidade, como descreve André (2008, p. 37).

Foram encontradas algumas dificuldades para o acesso ao campo da pesquisa empírica advindas de diferentes meios: um deles se refere ao processo burocrático do INCRA e da Secretaria Municipal de Educação de Poço Redondo, em especial do seu núcleo educacional (escola), que lidam com orientações e com os direitos dos Quilombolas. Outra dificuldade concreta da pesquisa refere-se ao difícil acesso à escola a partir de Aracaju, capital do estado, através da rodovia SE 206 até o município de Poço Redondo (185 Km); a partir daí, 50 Km são de estrada de terra batida em condições precárias, inviabilizando o tráfego regular em certas condições climáticas.

A coleta de dados deu-se também mediante outras fontes, por meio da consulta à literatura no sentido de conhecer as categorias que regem o nosso objeto de estudo, bem como ricas fontes documentais e estatísticas. Constantes consultas aos documentos sobre a comunidade quilombola, documentos oficiais sobre os povos quilombolas e, em especial, sobre a comunidade quilombola de Serra da Guia (Município de Poço Redondo, Estado de Sergipe) foram feitas com anuência e colaboração de órgãos, como: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério Público Federal, no Estado de Sergipe (MPF-SE), Ministério Público Estadual (MPE-SE), Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe (PRONESE), Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Poço Redondo, Sergipe (SMEDPR). Além disso, houve consultas a estatísticas do Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED) sobre a escolaridade dos quilombolas, número de alunos quilombolas, indicadores sociais, indicadores culturais, que balizaram as discussões desta pesquisa. Os sujeitos da comunidade escolar e extra-escolar foram abordados por

meio da realização de entrevistas semi-estruturadas do tipo história de vida e observação participante, acompanhadas de registros descritivos e analíticos.

A realização da pesquisa de campo ocorreu em dois momentos: no mês de janeiro de 2012, por cinco (5) dias ininterruptos de observação participante e entrevistas com 10 membros da comunidade, sendo 4 mulheres e 6 homens, 10 alunos dos quais 3 meninos e 7 meninas, conjuntamente 2 professoras da Escola Maria Gilda Rezende do 1º e 2º anos e 3º e 4º anos do ensino multisseriado. No mês de maio de 2012, durante o período de 07 a 13, realizamos novas observações participantes e a descrição do cotidiano escolar quilombola, com registros cursivos. O diário de campo foi instrumento para registro das observações referentes a aspectos sociais e culturais, relevantes e arquétipos de fala, sobretudo notas descritivas da observação e as primeiras incursões na comunidade quilombola, na perspectiva de identificação das ambivalências, com seus limites e possibilidades.

O registro cursivo foi realizado durante todo o turno de atividade escolar e reconstruído ao final de cada dia de observação, no intuito de manter o máximo de fidelidade com o observado. Na observação participante, foi dada relevância no cotidiano escolar da Escola Estadual Maria Gilda Rezende tanto às interações sociais realizadas na instituição escolar onde os docentes exercem sua profissão quanto às relações institucionais e suas práticas pedagógicas, com respectivas ambivalências.

A observação participante assinala um movimento dinâmico de interação social não linear no agir presente do sujeito histórico com demarcações metodológicas específicas a fim de atingir determinadas perspectivas no entorno de um micro espaço cujas circunstâncias de observação se desmistificam no cotidiano da comunidade pesquisada, consecutivamente, em tramas de influência mútua no ambiente natural de vida. Segundo Bezerra (2007), a observação participante é caracterizada pela ação integrada dos grupos, pelo envolvimento de significativa e representativa parcela da população a que se destina, bem como de seus mediadores num processo educativo.

A partir do exposto, passo a apresentar a análise dos resultados alcançados com essa metodologia agrupada da seguinte forma: - Análise documental de fontes obtidas junto aos órgãos oficiais; - Análise do Projeto Político Pedagógico da EEMGR à luz da legislação vigente, do contexto local e nacional; - Análise das respostas aos questionários (formulários); - Análise das entrevistas; - Análise do Cotidiano Escolar (registros cursivos).

### 3.1 – Análise Documental das Questões Quilombolas em Sergipe

Após pesquisa no sistema de acompanhamento e registro de procedimentos administrativos *lato sensu* – Sistema Único do Ministério Público Federal, Procuradoria da República no Estado de Sergipe, Coordenadoria Jurídica com anuência da Procuradora da República, Dra. Lívia Nascimento Tinôco, com entrada no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE, de 07/02/12 – o pesquisador foi informado acerca dos (I.C.P's) processos instaurados nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, destarte o detalhamento dos autos administrativos conforme Quadros 1, 2, 3 e 4, que seguem, com grifos nossos sobre as categorias emergentes.

Dentre essas categorias, a titularização de território é predominante e advinda de comunidades quilombolas diversas: Lagoa dos Campinhos, Mussuca, Ladeiras, Piragy, Patioba, Maloca, Mocambo, Serra da Guia; Terra Dura, Coqueiral, Curuanhã e Banguê, Quebra Chifre e Bela Vista, por representar a base de qualquer processo identitário. 100% dos processos em 2009 tinham esse teor e continuam em aberto. A seguir, de 2010 a 2012, aparece a luta pelo direito de ir e vir, saúde, combate à discriminação, reconhecimento via cadastramento, habitação, luz elétrica, educação básica, transporte, urbanização e cultura. Primeiro coloca-se a luta pelo inalienável direito à terra.

A Procuradora da República, Dra. Lívia Nascimento Tinôco revelou que a demanda de maior volume de processo tem sido a de assegurar a titularização do território das comunidades quilombolas do Estado de Sergipe, conforme quadro abaixo, referente às ações de 2009 – 2010. Percebe-se que no maior contingente dos Procedimentos Administrativos (I.C.P's), nesta faixa, a terra é representada como forma de construção social, preservação da identidade do trabalhador quilombola, ancorada em seu território, tendo como lugar comum a paisagem que integra seu cotidiano, a representação simbólica da disputa de poder existente nessas comunidades, consolidando seu legado cultural e socioeconômico.

A historia da humanidade se encontra em constante movimento, fruto do processo que se estabelece entre o homem e a natureza na busca de sua sobrevivência. Por isso, toda a chamada história universal não é senão a produção do homem pelo trabalho, ou seja, a natureza é usada pelo homem que nela deposita sua marca, sua identidade, transformando-a. E o próprio homem, pelo trabalho, modifica a si e à

sociedade nesta sua relação com a natureza. A realização do ser social historicamente se processa através da produção e reprodução de sua existência, ato social que se efetiva pelo trabalho. Este, por sua vez, desenvolve-se pelos laços de cooperação social existentes no processo de produção material. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que os quilombolas se tornam ser social, distinguindo-se de todas as formas não-humanas.

Com o trabalho o homem não cria apenas a si próprio, mas também a sociedade e o Estado em que vive e sobrevive em consonância com o pensamento de Marx (1993), produzindo sua própria vida material. Por intermédio do trabalho, o quilombola acrescenta um “mundo da diversidade” ao mundo natural já existente. O trabalho é, portanto, elemento essencial da relação dialética entre o homem e a natureza, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática.

Ao longo da história, com o aparecimento da dominação de uma classe social sobre outra, o trabalho foi desvirtuado de sua função humanística. Em vez de servir ao progresso de todos, passou a ser utilizada para o enriquecimento da elite burguesa detentora do capital. De ato de criação, virou rotina de produção, de recompensa pela liberdade, transformou-se em castigo. Com isso o trabalhador já não se afirma em seu trabalho, mas se nega; não se sente feliz, mas desgraçado; não desenvolve mais uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Se o trabalho não é mais voluntário, passa a ser um antagonismo na relação homem-natureza.

Hoje se constata que a introdução de capital pode até não causar grande modificação aparente nas condições sob as quais o trabalho é executado, mas a história vem demonstrando que este tem causado enorme modificação nas relações pessoais entre os trabalhadores, quando reduzidos a uma posição de dependência. O trabalhador, na sociedade capitalista, é tido como “homem livre” pela possibilidade abstrata de aceitar ou não o contrato e as condições oferecidos pelos proprietários dos meios de produção. Na verdade ele nem é proprietário dos meios de produção nem de possibilidades concretas de opções; é uma questão de sobrevivência. Os quadros seguintes (de números 01, 02, 03 e 04) revelam a prioridade que as comunidades quilombolas sergipanas dão à questão da terra, que passa a não mais ser meio de produção universal. É uma luta que se sobrepõe à luta pela própria saúde, educação e demais direitos da cidadania, tal a alienação que lhes tem sido imposta ao longo da história.

## Quadro 01

### Demonstrativo dos Inquéritos de 2009 sobre questões Quilombolas em Sergipe

ICP's/ 2009	Resumo da Demanda	Situação/Procurador atuante
1.35.000.000423/2009-03	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Lagoa dos Campinhos</u> Localizada no Município de Amparo do São Francisco – Se ( Ref.: Despacho no P.A. 55/2003-08-SAJR)	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Lívia Nascimento Tinoco
1.35.000.000426/2009-39	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Mussuca</u> , Localizado no Município de Laranjeiras/SE. ( Ref.: Despacho no P.A. 55/2003-08-APENSO I)	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Lívia Nascimento Tinoco
1.35.000.000427/2009-83	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Ladeiras</u> , Localizada no Município de Japoatã - SE. ( Ref.: Despacho no P.A.55/2003-08-APENSO H).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Lívia Nascimento Tinoco
1.35.000.000428/2009-28	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Piragy</u> , Localizado no Município de Capela/SE. (Ref.:Despacho no P.A.55/2003-08-APENSO G).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Lívia Nascimento Tinoco
1.35.000.000429/2009-72	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Patioba</u> , Localizado no Município de Japarutuba/SE. (Ref.:Despacho no P.A.55/2003-08-APENSO F).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Lívia Nascimento Tinoco
1.35.000.000431/2009-41	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Maloca</u> , Localizada no Município de Aracaju – SE. (Ref.:Despacho no P.A.55/2003-08-APENSO D).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Lívia Nascimento Tinoco
1.35.000.000432/2009-96	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Mucambo</u> , Localizada no Município de Porto da Folha – SE. (Ref.:Despacho no P.A.55/2003-08-SAJR).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Lívia Nascimento Tinoco

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir de registro de procedimentos administrativos Sistema Único *lato sensu* (MPF-SE) /2012.

## Quadro 02

### Demonstrativo dos Inquéritos de 2010 sobre questões Quilombolas em Sergipe

ICP's/ 2010	Resumo da Demanda	Situação/Procurador atuante
1.35.000.000021/2010-34	Averiguar as <u>condições de atendimento à saúde da comunidade quilombola Mocambo</u> , localizado no Município de Porto da Folha-Se, em especial quanto ao funcionamento do posto de saúde que atende aquela população. (Ref.: Ofício SINTASA N°485/09).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.000268/2010-51	Apurar <u>violação do direito de ir e vir de comunidades tradicionais de quilombolas, pescadores e catadores de crustáceos e frutas na região da bacia hidrográfica do rio Real e rio Piauí</u> . (Ref.: Ofício N°52/09 da colônia de pescadores Z-4 de Estância e Zona Sul do estado)	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.000855/2010-40	Assegurar a <u>titularização do território da Comunidade Quilombola Serra da Guia</u> , Localizada no Município de Poço Redondo– SE.	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.0001212/2010-13	Averiguar a ocorrência de <u>práticas discriminatórias no processo de contratação de professores para escola Estadual Amélia Maria Lima Machado</u> , Localizada na comunidade quilombola <u>Brejão dos Negros</u> , Município de Brejo Grande - SE. (REF. Portaria N° 53/2010 MPF/PRSE/LNT)	21/07/2011 – PR/SE/ AG/PRSE – Arquivo Geral – Drª Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.0001847/2010-11	Apurar eventual <u>deficiência do cadastramento das famílias quilombolas de Sergipe perante a Fundação Cultural Palmares, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome e a Secretaria de Estado da Inclusão Social de Sergipe</u> .	21/07/2011 – PR/SE/ AG/PRSE – Arquivo Geral – Drª Livia Nascimento Tinoco

1.35.000.0001875/2010-38	Apurar a deficiência <u>da assistência a saúde prestada à comunidade quilombola Lagoa dos Campinhos</u> , em especial os recentes casos de hepatite, hanseníase, esquistossomose e a falta de ambulâncias.	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.002007/2010-75	Apurar a <u>carência habitacional que atinge a comunidade quilombola Patioba</u> , localizada no Município de Japaratuba, que apresenta demanda pela construção de casas. (REF. Portaria Nº 67/2010 MPF/PRSE/LNT)	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir de registro de procedimentos administrativos Sistema Único *lato sensu* (MPF-SE) /2012.

### Quadro 03

#### Demonstrativo dos Inquéritos de 2011 sobre questões Quilombolas em Sergipe

ICP's/ 2011	Resumo da Demanda	Situação/Procurador atuante
1.35.000.000227/2011-45	Assegurar a <u>titularização do território da comunidade quilombola Terra Dura e Coqueiral</u> , localizado no Município de Capela-SE. (REF.: Portaria Nº 02/2011 MPF/PRSE/LNT)	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.000251/2011-84	Apurar as causas da não implantação de rede elétrica na <u>comunidade Resina</u> localizada em área da União e componente de território reivindicado pela poluição quilombola Brejão dos Negros, no Município Brejo Grande -SE. (REF. Portaria Nº 08/2011-MPF/PRSE/LNT, de 01/03/11)	18/01/2012 – PR/SE/ AG/PRSE – Arquivo Geral – Drª Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.000577/2011-10	Assegurar melhorias na <u>prestação da Educação Básica a comunidade quilombola Mocambo</u> , localizada no Município de Porto da Folha – SE, em especial por meio de melhorias na área de recursos humanos e merenda escolar . (REF. Portaria Nº 08/2011-MPF/PRSE/LNT, de 18/04/11)	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.000696/2011-64	Apurar possíveis irregularidades no <u>atendimento de saúde e no transporte de doentes aos moradores aos moradores do quilombo Pontal dos Crioulos</u> – Lagoa Campinhos. (Ref.: Termo de Declarações de Silvânia Correia de Moura Silva de 05/05/2011).	18/01/2012 – PR/SE/ AG/PRSE – Arquivo Geral – Drª Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.001396/2011-01	Apurar os motivos da não	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela

	implementação de <u>projetos de urbanização e construção do espaço cultural da comunidade quilombola Maloca</u> localizado no Município Aracaju – SE (REF.: Portaria Nº 20/2011 MPF/PRSE/LNT, de 28/09/11 Enc. Ofício Circular Nº 015/11 da Associação Estadual das Comunidades Quilombolas de Sergipe).	Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.001397/2011-47	Assegurar a <u>titulação do território da comunidade quilombola Curuanhã</u> , localizada no Município de Estância-SE. (REF.: Portaria Nº 21/2011 MPF/PRSE/LNT, de 29/09/11).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.001398/2011-91	Assegurar a <u>titulação do território da comunidade quilombola Bongue</u> , localizada no Município de Ilha das Flores-SE (REF.: Portaria Nº 23/2011 MPF/PRSE/LNT, de 29/09/11).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco
1.35.000.001399/2011-36	Assegurar a <u>titulação do território da comunidade quilombola Quebra-Chifre/Bela Vista</u> , localizada no Município de Riachuelo-SE (REF.: Portaria Nº 22/2011 MPF/PRSE/LNT, de 29/09/11).	Autos em andamento no 1º Ofício da Tutela Coletiva – PR/SE – Titular atual do ofício: Livia Nascimento Tinoco

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir de registro de procedimentos administrativos Sistema Único *lato sensu* (MPF-SE) /2012.

#### Quadro 04

##### Demonstrativo dos Inquéritos de 2011 sobre questões Quilombolas em Sergipe

ICP's/ 2012	Resumo da Demanda	Situação/Procurador atuante
1.35.000.000188/2012-67	Apurar possíveis irregularidades decorrentes da <u>apropriação indevida da carteira de pescadora profissional da Senhora Maria Pastora dos Santos, quilombola da Comunidade Brejão dos Negros no Município de Brejo Grande-SE</u> , por parte do presidente da Associação dos catadores de caranguejo e vice-presidente da colônia de pescadores Z-7, SR. José Fausto. (REF.: Certidão 1º OTC Nº05/2012, de 13/01/2012 – Declaração de Maria Pastora dos Santos).	Auto em andamento na PRDC/Titular atual do ofício: Dr. Pablo Coutinho Barreto

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir de registro de procedimentos administrativos Sistema Único *lato sensu* (MPF-SE) /2012.

Segundo fala do Promotor de Justiça dos Direitos à Educação de Sergipe, Dr. Luis Fausto Valois, o corpo docente municipal e estadual, por falta de políticas públicas específicas, não recebeu o necessário preparo para ministrar aulas relativas às relações étnico-raciais: História, Cultura Afro-brasileira e africana na Educação Básica – Lei nº10.639/2003, tendo sido constatada, peremptoriamente, a ausência nos currículos

oficiais das universidades, públicas e privadas, de elementos específicos para atender essas demandas sociais.

(...) se as universidades promovessem em seus cursos de graduação a discussão que envolvesse a temática História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, de modo que seus graduandos recebessem ensinamentos necessários no curso superior de Direito, por exemplo, sobre Cultura Afro-brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente... imagine isso nos cursos de Pedagogia, Engenharia, Letras, Geografia, etc. Notoriamente a ausência dessa temática nos meios acadêmicos referenda uma percepção excludente de aspectos jurídicos (LFV, 2012).

Nessa perspectiva, percebe-se que o caminho a ser percorrido pode não ser tão longo e árduo; é preciso vontade política dos segmentos da educação apoiada em políticas públicas acompanhadas para inclusão efetiva dessa temática étnico-racial. Na prática, vê-se uma simplificação dessas questões, um tratamento infantilizado nas escolas, geralmente aos cuidados do componente curricular ensino religioso, eivado de estigmas e preconceitos. Todo esse contexto repercute na não aceitação das políticas afirmativas no cotidiano escolar dos remanescentes de quilombolas, entendidas como mascaramento da realidade difusa a partir de princípios ambivalentes.

Em tese, a educação de qualidade é considerada um direito fundamental de todo cidadão; mas trata-se de reivindicação social secular dos quilombolas. Às Secretarias Municipais de Educação caberia um posicionamento sobre as políticas afirmativas e, sobretudo, a garantia de que os projetos político-pedagógicos das escolas contemplem o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. É neste cenário que o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental de Sergipe – IARA e outros oferecem representação à Procuradoria Geral da República, para que, através das Procuradorias da República nos Estados da Federação, bem como das Procuradorias nas Comarcas, fossem instaurados Inquéritos Cíveis, Ação Civil Pública frente aos estabelecimentos de ensino público e privado em face do não cumprimento da Lei 10.639/2003, que instituiu o Ensino de História da África e dos Africanos, na formação educacional dos estudantes brasileiros.

Com a obrigatoriedade do cumprimento da Legislação Nacional, o Ministério Público Estadual de Sergipe na observância do Inquérito Civil nº 16.08.03.0001, datado de 04/09/2007, sob a tutela do Promotor dos Direitos à Educação, optou pela análise, cumprimento e responsabilidade das temáticas do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em torno da população negra do Estado de Sergipe, no intuito de reduzir o preconceito racial na sociedade afro-sergipana.

Através da Promotoria de Justiça dos Direitos à Educação, o Município de

Aracaju informa que, embora a lei apenas se refira ao ensino fundamental e médio, vem tentando programar o ensino de História Afro-brasileira também na Educação Infantil, em atendimento ao ofício nº 446/2011, Inquérito Civil: 16.08.03.2011, datado de 18 abril de 2011. Desse modo, observa-se o que preconizam os artigos 6º, 127, 205 e seguintes da Constituição Federal e artigos 26A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela implementação do Ensino obrigatório da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos estaduais e públicos de Educação Básica de Sergipe, com o intuito de concretizar as normas referentes à Lei nº 10.639/2003 no que concerne a sua implementação por meio de Termos de Compromisso e Ajustamento de Conduta.

Com base no termo de ajustamento de conduta de 27 de agosto de 2008, o Ministério Público do Estado de Sergipe, em consonância com a Promotoria de Justiça dos Direitos à Educação, cobra da SEED – Secretaria de Estado da Educação no Estado de Sergipe, a inserção obrigatória da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional. Nesse sentido, impõe que seja assegurado aos professores da rede pública, no exercício da docência, acesso à formação continuada nesse sentido, cabendo à SEED-SE, inclusive, contemplar no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Desse modo, paulatinamente, o Estado de Sergipe (Secretaria de Estado de Educação) compromete-se a partir de 2009 a incluir no âmbito do currículo escolar, em especial com a instituição de bibliografia a ser adotada na educação básica da rede estadual de Sergipe.

O Estado Brasileiro vem assimilando, também gradativamente, as demandas sociais nesse sentido, através de documentos legais, como: Constituição Federal de 1988; Lei Orgânica da Assistência Social; Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1933 (LOAS); Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9394 de 20 dezembro de 1996 (LDBEN); Decreto 4887 de 29/11/2003, acerca da democratização, regularização fundiária e territorialização quilombolas.

Fundamentado nessas diretrizes nacionais e municipais, o governo estadual de Sergipe, através da Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe (PRONESE), atendendo a demanda das comunidades dos quilombolas, viabilizou o Plano de Desenvolvimento Territorial do Estado de Sergipe, Projeto de Combate à Pobreza Rural em Sergipe – PCPR (2008), direcionado ao atendimento de comunidades

tradicionais (quilombolas e indígenas), à implementação de projetos comunitários e garantia de auto-sustentação social, econômica e ambiental, infraestrutura para produção, desenvolvimento humano, educação, saúde, qualidade profissional de jovens, subsidiando tecnologias necessárias aos processos de produção, acesso aos mercados locais e regionais, articulando a formação política do cidadão sobre o mundo rural.

Assim, toda atividade nesse sentido deve ser desenvolvida em estreita cooperação com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, com os conselhos, associações comunitárias e movimentos existentes nas comunidades dos quilombolas, visando à elaboração e execução de subprojetos. Essas políticas públicas do Governo Federal para as comunidades tradicionais antes de serem implementadas passam pelo crivo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECADI), Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) e Universidades Federais.

Não obstante essas medidas, o marco teórico desta dissertação, elucida que a figura do Estado é personificada por meio de mecanismos de poder supremo, especializado, que mantém parte da população dominada através de seus mecanismos burocráticos. Este agenciamento é gestado transversalmente na linguagem ideológica dos discursos hegemônicos que ignoram a problemática social latente para sobreviver no entorno de uma sociedade pragmática e, sobretudo, emergente, deslocada dos princípios de alteridade, engendrando o dilaceramento do lugar da identidade simbólica quilombola, que luta cotidianamente pela conquista de seu espaço. Nessa perspectiva a dominação está baseada também na capacidade de os dirigentes observarem de perto os movimentos dos dirigidos e coagirem-nos à obediência.

De conformidade com o Coordenador José Wellington Costa do Programa Casa Nova, Vida Nova/PRONESE, no âmbito do Plano Estadual de Habitação, o Programa de Habitação de Interesse Social, cuja coordenação é da Secretaria de Estado do Planejamento, deve executar ações, implementar projetos e atividades voltadas à oferta de habitação para família de baixa renda (até 3 salários mínimos), no que se enquadra a comunidade quilombola Serra da Guia Poço Redondo Sergipe. Ressalta:

o déficit habitacional no Estado de Sergipe é de ordem de 22.000 unidades habitacionais, sendo 9.700 na área urbana e 12.300 na área rural, de acordo com o levantamento da Secretaria do Planejamento do Estado de Sergipe – SEPLAN e o PRONESE (2010). (JWC, 2012)

A comunidade quilombola Serra da Guia concentra-se no município de Poço Redondo, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH/INEP/MEC) é baixo: 0, 536 (2009). As taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional são elevadas entre a população jovem e adulta, cerca de 50%, sendo baixo o nível médio de escolaridade. Conforme (IDEB/INEP/MEC, 2009), cerca de 80% das famílias vivem com renda familiar mensal inferior ou igual a um salário mínimo. Como comunidade quilombola, é atendida pelo Projeto de Combate à Pobreza Rural em Sergipe – PCPR em convênios com a PRONESE para execução do Programa Estadual de Habitação “Casa Nova Vida Nova”. Atendendo solicitação da Associação Desenvolvimento Integral Um Lugar ao Sol, em Poço Redondo – Sergipe, está em execução o projeto de construção de Cisternas Circulares, com capacidade de 15.000,00 litros por cisterna, para armazenamento de água captada da chuva, do fornecimento por carro pipa ou de qualquer outra fonte natural. Assim são alcançadas 84 Unidades Habitacionais construídas no Povoado Serra da Guia, (SE), de 01/11/2007 a 10/03/2008, o que viabiliza a melhoria da qualidade de vida da comunidade quilombola bem como são relevantes ao desenvolvimento sociocultural de homens e mulheres quilombolas, minimizando os fluxos migratórios e criando progressivas condições de convivência e desenvolvimento no espaço do território negro (PCPR/ PRONESE, 2008).

Segundo o coordenador do setor quilombola do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA/SE, Antônio Oliveira:

O processo de reconhecimento e titularização das terras quilombolas é complexo e demanda tempo e apreciação dos procedimentos jurídicos, nos termos do Decreto 4.887/2003; os procedimentos administrativos para a delimitação e demarcação da propriedade ocupada pelos remanescentes devem levar em consideração os critérios de auto-declaração étnico-racial, como pertencente à comunidade de quilombolas. (AO, 2012)

De acordo com suas informações, em um segundo momento, o INCRA/SE estabelece convênio com a Fundação Cultural Palmares e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), no caso específico de Serra da Guia no Município de Poço Redondo/Sergipe; em 2008 estabeleceu convênios com Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), para realização do Relatório Antropológico do Território da Comunidade Quilombola de Serra da Guia, coordenado pelos professores Hippolyte Brice Sogbossi, Paulo Sérgio da Costa Neves, Frank Marcon e Wellington Bonfim, que veio a ser publicado em 24 de março de 2009 no Diário Oficial e encaminhado ao Poder Executivo em Brasília, aguardando análise do processo, assinatura e proclamação

oficial do Território Quilombola como pertencente à Comunidade Negra de Serra da Guia, de Sergipe. Como já foi dito na Introdução, o instrumento privilegiado pelo neoliberalismo para alçar a vantagem individual é o mercado livre, sem a mediação do Estado, tendo como única lei a da demanda e da oferta, na circulação de mercadorias, categoria à qual tudo fica subsumido: conhecimento, beleza, etnia, oportunismo, audácia, experiência, natureza, corporeidade e, também, passa a ser negociado para aumentar o valor ambivalente do mercado.

Assim, as políticas públicas estão a serviço do lucro e não do bem comum, induzindo o caminho das privatizações e destruindo o patrimônio público, concentrando a renda nas mãos dos poucos grupos hegemônicos, geralmente em detrimento dos negros. A cultura neoliberal considera o quilombola como um potencial a serviço do lucro, visto como mercadoria, sempre subsumido diante do capital. O lucro, como fim, pode justificar a instrumentalização e até o massacre dos quilombolas, de sua religião de matriz africana, identidade, tradição e pertencimento como critério fundamental para a partilha e justa distribuição dos bens produzidos.

A Resolução CNE/CP nº1, de 17/06/2004, emanada do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – brasileira e Africana configurou o amparo legal para implementação da temática História e Cultura Afro – brasileira e Africana. Nessa direção, emergiu a Lei Ordinária nº 5.497/2004, que dispõe acerca da obrigatoriedade de o Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as diretrizes operacionais para inclusão nos Currículos da Educação Básica das Redes Públicas e Particulares do Estado de Sergipe.

Nesse contexto, Marcos Vinicius Melo dos Anjos, técnico do Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – NEDIC/SEED/SE, informou que o ensino de História Afro-brasileira aborda a história da escravidão no Brasil prioritariamente evidenciando a história dos quilombolas e de seus antepassados, que contribuíram exaustivamente para o engrandecimento e formação dos respectivos territórios de comunidades negras:

o ensino de História e Cultura Afro-brasileira promoverá essa competência de inserção dos afro descendentes nos diversos acontecimentos da história do Brasil, nos segmentos econômico e sociocultural. Põe em relevo as contribuições dos negros nas diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, no campo artístico e das inovações tecnológicas. (MVMA, 2012)

Sobre o Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – NEDIC/SEED/SE, esclareceu que tem desenvolvido articulações entre os sistemas de ensino público, estabelecimentos de educação superior, centros de pesquisas, comunidades quilombolas e movimentos sociais negros, destacando as discussões em torno da questão racial na Educação Básica no Estado de Sergipe no período de 2003 a 2011:

a – Realização de 03 (três) Encontros Pedagógicos, nas Diretorias Regionais de Itabaiana e Nossa Senhora da Glória, com grupos de coordenadores e professores no exercício de 2005, promovidos pelo Serviço de Ensino Médio, com o objetivo de divulgação da Lei 10.639/2003, apresentação e discussão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – brasileira e Africana”.

b – Realização de seminários na linha de Ações Afirmativas do “Projeto Cultura de Educação” – João Mulungu vai às escolas - , por intermédio da Casa de Cultura Afro – sergipana, em 2003 e 2004.

c – Realização de Fóruns nas Diretorias Regionais de Educação, para a implementação da Lei 10.639/2003, com palestras e debates, envolvendo Professores e Coordenadores de ensino da Rede Estadual em 2005 e 2006.

d – Monitoramento e acompanhamento das ações, referentes a Leis desenvolvidas nas Unidades de Ensino da Rede Estadual/ DRE’s pela equipe do Departamento de Educação/Núcleo da Educação da Diversidade e Cidadania em 2005 e 2006.

f – Em 2007 foram organizados Fóruns nas 10(dez) Diretorias Regionais com objetivo de sensibilizar professores e coordenadores para a implementação da Lei nº 10.639/03. Ainda, foram mapeadas experiências de trabalhos desenvolvidos pelos professores nas Unidades de Ensino em consonância com a referida lei. Finalizando o ano de 2007, foi realizado o I Simpósio sobre a Lei nº 10.639/03 – Ações concretas para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Dessa forma, todas as Escolas da Rede Estadual de Ensino tiveram a oportunidade de participar das atividades através dos seus representantes.

g – A Secretaria de Estado da Educação em parceria com MEC/SECAD promoveu nos dias 04 e 05 de junho de 2008 o Diálogo Nordeste II sobre a Lei nº 10.639/03 com a participação de representantes dos Secretários de Educação dos Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe (estado que sediou o evento), Instituições governamentais e não governamentais secretários de Educação, representantes dos NEAB’s e Ministério Público Estaduais.

h – Em 2009 elaboração de Projeto intitulado “Oficinas sobre a Lei nº 10.639/03 Ações concretas para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, para atendimento de 404 escolas nos 75 municípios e 1.212 professores, em fase de licitação.

i - Em 2010 Mapear os projetos, atividades e ações das Unidades de Ensino que tratam das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

j - Em 2011 lançamento do Livro Relações Étnico-raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de Sergipe, escrito pela equipe do NEDIC. O mesmo servirá como manual para os professores das mais diversas áreas do ensino básico do Estado de Sergipe. (MVMA; NEDIC-SEED-SE, 2012).

Vê-se que a educação representa amplo campo de ambivalência em torno da diversidade étnico-racial, abstraindo de seu contexto a tensão de luta. Os desafios que

emergem são: desfragmentação, superação do cânone pedagógico do eurocentrismo tradicional que esvazia o currículo, mitigando a ideologia de um discurso de resistência colonizador. Esses desafios podem ser resumidos em: educar para a resistência, reinventando o sujeito negro destituído da cultura pós-colonial, autônomo, com objetivo de corrigir discrepâncias, extirpando discriminações e preconceitos, promovendo a inclusão social e o exercício da cidadania de todos os remanescentes de escravos, pela via principal da sua plena inserção no sistema educacional quilombola do Estado de Sergipe.

Em termos da formação de professores para essa prática pedagógica, recorre-se a Nóvoa (2002), que afirma a necessidade de ir além dos “discursos de superfície” e buscar uma compreensão mais profunda dos problemas educativos: Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Sem isso, continuaremos prisioneiros da demagogia e da ignorância. Diante do exposto, para compreender os princípios pedagógicos e o processo educativo do movimento da diversidade que nasce, cresce e avança através do desafio, da contradição, da superação de obstáculos impostos pelo estado moderno, os currículos da educação básica e das licenciaturas haverá que contemplar a diversidade étnico-racial, considerando as opiniões e discussões dos protagonistas, assim como a história afro-brasileira e africana, o valor da comunidade quilombola na manutenção de sua tradição e, sobretudo, a defesa do patrimônio imaterial e material, a consolidação do território cultural e a preservação do ecossistema natural como fonte renovável que assegure manutenção e sobrevivência dignas nos quilombos.

### **3.2 – Análise do Projeto Político Pedagógico – PPP - (em construção) da Escola Municipal Maria Gilda Resende**

O projeto político-pedagógico é documento norteador das ações pedagógicas e administrativas, visando sempre à explicitação da proposta de formação de cidadãos assumida pela comunidade escolar, razão que impõe a participação e integração de todos os segmentos do processo educativo escolar na sua construção.

De acordo com as informações da Secretaria Municipal de Poço Redondo, o projeto político-pedagógico da Escola Municipal Maria Gilda Rezende, como processo, deixou algumas lacunas, inclusive por não envolver a comunidade, embora afirmem os

sujeitos em suas falas o contrário, como comprovam os resultados das entrevistas e questionários analisados na seção seguinte.

### **3.2. 1 – Sobre a Justificativa**

A premissa citada na justificativa do PPP em análise destaca a necessidade de minimizar as desigualdades, o racismo no âmbito escolar, estando fundamentada no conceito das políticas afirmativas nacionais. Observamos que desconsidera o recorte local e sua reconstrução por professores, alunos e comunidade quilombola, desconsiderando a cultura local, seus saberes, práticas e tradições transmitidos de geração a geração.

A Lei 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, que deve ser implantada em todas as escolas públicas e privadas; no caso específico, na escola quilombola, que estabelece valores não racistas e não preconceituosos, postulando uma educação para a diversidade, reafirmando a singularidade de cada criança com suas motivações e cultura.

Ao analisarmos o texto da justificativa, fica patente a opção da escola pelo modelo tradicional de educação formal, por um currículo com práticas pedagógicas dissonantes diante da diversidade, dos conteúdos desestimulantes, gerando expectativas que dificultam a percepção da heterogeneidade e das diferentes expressões da cultura escolar.

Por outro lado, o discurso da justificativa do projeto político pedagógico é unilateral, no tocante à contribuição para a construção da identidade étnico-racial, não enfatizando o intercâmbio do conhecimento nativo. Trata-se de uma ambivalência presente nos conteúdos didáticos e nas falas dos professores da escola, que não sinalizam para a diversidade cultural.

Também inexistente no texto da justificativa a preocupação com a formação docente voltada para a diversidade étnica, cultural e social que permeia a comunidade quilombola. Igualmente, não se cogita a elaboração de material didático próprio que dialogue com os entes ambiental, místico e bioético da realidade complexa e multicultural. Sabemos que a melhoria da qualidade do ensino está vinculada à possibilidade de que sejam dadas as condições materiais objetivas da escola; o professor ensinar, saber o que ensina e como ensina, de modo que ajude o aluno a aprender a

responder às exigências contemporâneas, inclusive de transformações sociais, em detrimento da educação compensatória.

Emerge a necessidade de uma administração organizada com o intuito de formar cidadãos participativos responsáveis, críticos e criativos no sentido de definir ações que tenham respostas para sua intencionalidade. Espera-se do projeto político-pedagógico a formalização da filosofia da escola quilombola democrática, pública e quantitativa, que a escola proporcione igualdade dando condições a todos que se envolvem, facilitando o sucesso, criando novas oportunidades de ofertas para o atendimento, sendo de qualidade para todos em busca de sanar deficiências de evasão e repetência. O projeto político-pedagógico de uma escola quilombola tem que nortear todo processo social, político, econômico e ético da comunidade na qual está inserido.

Embora ignorada nesse PPP, a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanística, a escola precisa valorizar a cultura local e mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A diversidade cultural é educativa e assinala uma pedagogia do respeito à identidade cultural do educando.

Podemos afirmar que a proposta político-pedagógica da EMMGR é um processo permanente de ambivalência e tensões, diante dos problemas e desafios cotidianamente vivenciados, buscando-se alternativas de convivência com a diversidade e participação de todas as crianças negras e não negras no exercício da cidadania; mais que um simples documento é um projeto de política pública que deve, progressivamente, coadunar-se com as expectativas do futuro, a serem continuamente traduzidas em objetivos pelos afrodescendentes e respectivas instituições educacionais.

### **3.2.2 – Sobre os Objetivos**

O objetivo geral proposto no PPP da EMMGR é: “Nortear e fundamentar o trabalho pedagógico na escola quilombola da Serra da Guia, a fim de obter coerência teórico-prática do espaço de socialização”. (Projeto Político Pedagógico - em construção - p. 03, 2010. Trata-se de objetivo por demais amplo que não explicita o compromisso com o papel da escola na socialização da cultura do grupo quilombola, com seus traços culturais peculiares e amparados na tradição oral.

Nesse quadro, urge a necessidade de uma reformulação do objetivo geral, levando em consideração seu cunho genérico que inviabiliza medidas concretas. O descortinar da realidade local leva à viabilidade de que seja contemplada a solução dos

problemas latentes na cultura das minorias étnicas marginalizadas. O projeto político pedagógico torna-se mais eficiente com a inserção da diversidade rompendo com as ideologias impostas por grupos dominantes em consonância com a cultura escolar calcada na concepção inclusiva de escola aberta para todos, ofertando as mesmas oportunidades pela igualdade de acesso às políticas públicas.

Os objetivos específicos propostos no PPP da EMMGR são:

- Capacitar profissionais da área quilombola sobre a educação do campo;
- Incluir a comunidade nas atividades escolares;
- Favorecer o relacionamento interpessoal dentro do ambiente escolar;
- Manter o aluno na escola, amenizando ou eliminando a evasão e a repetência escolar;
- Despertar nos alunos o gosto pela sua comunidade. (Projeto Político Pedagógico da EMMGR - em construção – 2010, p. 03).

A análise dos objetivos específicos evidencia ambivalências do PPP e a preocupação com a formação continuada dos profissionais, inclusive na perspectiva da diversidade, o que parece ser indicativo do reconhecimento do professor como autor e ator de um projeto histórico do desenvolvimento do povo, pela mediação do conhecimento historicamente acumulado junto aos educandos, visando ao futuro. Via de regra, a formação inicial dos professores dá-se por componentes curriculares dissociados da realidade, enfatizando os atributos da realidade da cultura urbana burguesa, marcados pela sociedade branca. Daí a tendência de alguns docentes a submeterem os alunos quilombolas a conteúdos muito organizados sistemicamente, pensados pelas estruturas de poder, ao avesso de seus interesses cotidianos. O papel de mediador do educador e de sua prática pedagógica influencia na vida pessoal e profissional do educando.

Esse objetivo específico é relevante e poderá, a partir do compromisso de educadores e da comunidade, impregnar o sistema escolar, especialmente o currículo, da diversidade, de modo que personifique a matriz identitária negra, socializando o conhecimento para que possa circular em seu entorno espiralado, democraticamente, sem desconsiderar o ente social que compõe a economia quilombola.

Entretanto, observa-se que nesses objetivos fica relegada a segundo plano a expressão cotidiana do aluno no universo simbólico e ambivalente que integra sua linguagem e hábitos sociais, no contexto local e global, como opção política alicerçada na estética do conhecimento intercultural que vislumbre os interesses pedagógicos da comunidade escolar quilombola. A LDBEN 9.394/1996, apesar de suas limitações e contradições, prevê flexibilidade no que se refere às formas de organização escolar,

permitindo que se atenda às peculiaridades regionais e locais, aos diferentes públicos e às necessidades do processo de aprendizagem.

Urge que os objetivos específicos em cheque também sejam revistos de modo a contemplar a questão racial no contexto escolar da diversidade, como questão prioritária, orientando práticas de (re) construção das identidades sólidas, de resistência à dominação e superação de territórios estigmatizados.

A organização formal da escola quilombola deve ser democratizada e não hierarquizada; todo o corpo docente e discente, incluindo a comunidade, tem que participar dessa organização formal escolar; a criação de um projeto político-pedagógico impõe uma gestão democrática, onde todos tenham participação efetiva nas decisões do cotidiano escolar.

### **3.2.3 – Sobre a organização da Prática Pedagógica: Matriz Curricular, Programas/Metodologia de Ensino e Avaliação da Aprendizagem**

Sabe-se que o trabalho em sala é uma atividade de extrema complexidade, pois, dentro de um universo escolar, temos as relações sociais reproduzidas nas relações aluno/professor. Vivemos numa sociedade extremamente utilitarista e capitalista no sentido de valorizar o dinheiro, a ascensão social, o status de homens e mulheres que a eles servem e alimentam com o trabalho; nesse contexto, temos também uma escola que pouco ou nada valoriza a questão da felicidade humana. A sala de aula é aqui vista como espaço de implementação de Políticas Públicas, em que a diferença é também a história de cada grupo social e cultural; necessário se faz que sejam fortemente respeitadas as pessoas em formação dentro de suas especificidades e interculturalidade, focando o diálogo e a troca de experiências.

A Matriz Curricular constante do PPP da EMMGR é a seguinte:

#### **Quadro nº05**

#### **Matriz Curricular da EMMGR**

Partes do Currículo	Componentes Curriculares	Anos			
		1º	2º	3º	4º
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	X	X	X	X
	Educação Física	X	X	X	X
	Arte	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X
	Ciências	X	X	X	X
	História	X	X	X	X

	Geografia	X	X	X	X
Parte Diversificada	Ensino Religioso	X	X	X	X
	Sociedade e Cultura	X	X	X	X
Carga Horária Semanal (hora – relógio)		25	25	25	25
Carga Horária Anual (hora – relógio)		1.000	1.000	1.000	1.000

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico da EMMGR  
(Em construção) /2010.

A seguir apresentamos em dois quadros a programação didática dos diversos componentes curriculares, constantes do PPP da EMMGR:

### Quadro nº 06 Programação Curricular dos 1º e 2º anos

<b>1º Ano do Ensino Fundamental</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Competências</b>
<p><b><u>Português</u></b></p> <p>O aprendizado da linguagem escrita envolvendo a elaboração de todo sistema de representação simbólica da realidade. Construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas de direitos e, assim, participar criticamente da cultura escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Roda de conversa;</li> <li>● Relatos;</li> <li>● Descrição;</li> <li>● Contos de fadas;</li> <li>● Lendas;</li> <li>● Parlendas;</li> <li>● Quadrinhas;</li> <li>● Trava-línguas;</li> <li>● História em quadrinhos;</li> <li>● Textos poéticos;</li> <li>● Autobiografia;</li> <li>● Produção de texto com diferentes recursos;</li> <li>● Narrativas;</li> <li>● Receitas culinárias;</li> <li>● Calendários</li> </ul>	<p>Interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências, participando de variadas situações de comunicação oral. Interessar-se por escrever palavras e textos, ainda que não de forma convencional.</p>
<p><b><u>Matemática</u></b></p> <p>Possibilitar uma iniciação das crianças nessa faixa etária ao mundo das quantidades, formas e relações, cores e regras de figura e fundo. Levando os alunos a refletirem sobre os</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Numeração;</li> <li>● Conceitos de dúzia e meia dúzia;</li> <li>● Números e medidas;</li> <li>● Partes do ano (dia, mês, ano);</li> <li>● Valor de moedas e notas</li> <li>● Grandezas;</li> <li>● Mais caro/mais barato;</li> </ul>	<p>Compreender as funções sociais dos números em diversas situações e locais, bem como fazer uso desses sistemas em seu cotidiano. Desenvolver a percepção e compreensão sobre a utilização no seu espaço social de diversas formas de medidas.</p>

<p>conceitos subjacentes a essas atividades de contagem e de efetuar operações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Padrões;</li> <li>● Igual/diferente;</li> <li>● Classificação de: cores, formas, números, letras, ritmos;</li> <li>● Números e operações;</li> <li>● Adição/subtração;</li> <li>● Figuras geométricas especiais.</li> </ul>	<p>Compreender e fazer uso de operações simples através de atividades lúdicas e mediante situações vivenciadas no cotidiano.</p>
<p><b><u>Arte</u></b> Apresentar formas e objetos artísticos da comunidade local, enfatizando a riqueza da arte popular brasileira que envolve cantigas, folgedos, lendas, costumes, literatura de cordel, objetos de cerâmica, trabalhos manuais, comidas típicas. Perceber a arte como parte de nosso cotidiano, cantar e dramatizar são atividades artísticas que contribuem para a apreensão dos demais conteúdos, nesta fase de alfabetização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Artes Visuais: cores, linhas, texturas, formas, colagem, pinturas desenho.</li> <li>● Música: sons, ritmos, musicais.</li> <li>● Artes cênicas: expressão corporal, jogos teatrais, dramatizações, brincadeiras.</li> <li>● Dança: ritmos, coreografias, movimentos, equilíbrio, estilo, brincadeiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Executar atividade artística de acordo com o desenvolvimento e possibilidade de cada aluno.</li> <li>● Desenvolver o potencial criativo através de experiências artísticas: cantar músicas de diversos ritmos, cantigas de roda.</li> <li>● Dramatizar textos, músicas, poemas, histórias; construir uma relação de autoconfiança a partir da produção artística.</li> <li>● Executar coreografias baseadas em brincadeiras de roda, danças folclóricas, músicas.</li> </ul>
<p><b><u>Educação Física</u></b> Propiciar aos alunos o direito de participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas, sem discriminações, adotando atitudes de respeito mútuo e solidariedade. Envolver criativamente a criança no processo educativo, valorizando o trabalho cooperativo, a divisão de responsabilidade e o desenvolvimento da solidariedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogos pré-desportivos e populares</li> <li>● Brincadeiras</li> <li>● Danças populares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Brincar de queimado, boliche, pega-pega, cabra-cega e outros, de acordo com a cultura local.</li> <li>● Brincar de amarelinha, bambolê, pipa, pião, pega-pega, esconde-esconde, bola de gude, brincadeiras de roda, cirandinhas.</li> <li>● Dançar forró, quadrilha, xaxado, frevo, reisado.</li> </ul>

<p><b><u>Ensino Religioso</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Subsidiar a formação ética e moral das crianças em processo de alfabetização;</li> <li>● Respeitar as tradições religiosas nas diferentes culturas e manifestações socioculturais dos educandos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A pessoa humana em relação consigo mesma: inteligência, vontade, dignidade, semelhanças e diferenças.</li> <li>● A pessoa e a natureza: a natureza como dom de Deus.</li> <li>● A pessoa e a sociedade: necessidade de convivência social.</li> <li>● A pessoa e o Transcendente: o conhecimento de Deus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a formação física, intelectual e moral de si mesmo</li> <li>● Entender a natureza humana como dom de Deus</li> <li>● Aprender a conviver com os outros, amar e respeitar as pessoas no processo de convivência social</li> <li>● Compreender, através de contos e orações, como se dá a comunicação com Deus.</li> </ul>
<p><b><u>Natureza e Sociedade</u></b></p> <p>Propiciar a ampliação do processo de construção e reconstrução já construído pelas crianças, mostrando à diversidade do meio social e natural, a pluralidade de fenômenos, as diversas formas de explicar e representar o mundo e oferecer o contato com as explicações científicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Autonomia e Identidade</li> <li>● Animais</li> <li>● Plantas</li> <li>● Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar</li> <li>● Paisagens</li> <li>● Seres vivos</li> <li>● Fenômenos da natureza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver o vocabulário para lidar adequadamente com os conteúdos das disciplinas Estudos Sociais e Ciência, nos anos seguintes do Ensino Fundamental.</li> <li>● Aprender os fundamentos básicos do método científico, especialmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- observar;</li> <li>- relacionar, ordenar, classificar, organizar;</li> <li>- fazer experimentos simples</li> </ul> </li> </ul>
<b>2º Ano do Ensino Fundamental</b>		
<p><b><u>Língua Portuguesa</u></b></p> <p>Desenvolver no aluno a capacidade de pensar e agir de forma crítica e consciente visando à melhoria de suas condições de vida e da comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Silabas e grafias</li> <li>● Vogais, encontros vocálicos</li> <li>● Sílabas e acentos</li> <li>● Alfabeto—ordem alfabética</li> <li>● Palavras e frases</li> <li>● Letras maiúsculas e minúsculas</li> <li>● Substantivos e reflexões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;</li> <li>● Considerar a necessidade de várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Outras classes de palavras</li> <li>● Escrita e leitura</li> <li>● Masculino e feminino</li> </ul>	<p>produzi-las com ajuda do professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversas num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados.</li> </ul>
<p><b><u>Matemática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver no aluno a capacidade de pensar e agir de forma crítica e consciente visando à melhoria de suas condições de vida e da comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Números naturais</li> <li>● Cor e forma, tamanho, posição</li> <li>● Sistema de numeração</li> <li>● Conjuntos e elementos</li> <li>● Noções de geometria</li> <li>● Pertence e não pertence</li> <li>● Sistema monetário brasileiro</li> <li>● Operações com números naturais</li> <li>● Ordem de 0 a 9 crescente e decrescente</li> <li>● Figuras geométricas</li> <li>● Números pares e ímpares</li> <li>● Frações</li> <li>● Números ordinais</li> <li>● Medidas de tempo, comprimento, massa, capacidade</li> <li>● Sistema de numeração – unidade e dezenas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar e saber utilizar os conhecimentos matemáticos, assimilando ideias de quantidade, soma subtração, multiplicação e divisão, bem como a capacidade para resolver problemas;</li> <li>● Desenvolver o raciocínio lógico, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos;</li> <li>● Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvem contagens, medidas e códigos numéricos.</li> </ul>
<p><b><u>Ciências Naturais</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuir para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer uso das ciências para que possam aprender a ler e escrever.</li> <li>● Comparar os fenômenos ou objetos da mesma classe, por exemplo: diferentes fontes de energia, alimentação dos animais, objetos de mesmo uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planta terra</li> <li>● Nosso corpo</li> <li>● Higiene e saúde</li> <li>● O homem e os recursos</li> <li>● Vida saudável</li> <li>● Os animais</li> <li>● As partes das plantas</li> <li>● É preciso cuidar dos recursos naturais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estabelecer relações entre características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem, valorizando a diversidade da vida;</li> <li>● Formular perguntas e suposições sobre assunto em estudo;</li> <li>● Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação à alimentação e à higiene pessoal, desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o</li> </ul>

		próprio corpo e com os espaços que habita.
<p><b><u>Geografia</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Possibilitar que os alunos interfiram na realidade de maneira mais consciente e propositiva.</li> <li>● Adquirir conhecimentos, categorias, conceitos e procedimentos básicos, com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações.</li> <li>● Conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A paisagem</li> <li>● O relevo da terra</li> <li>● As águas na paisagem</li> <li>● O clima e o tempo</li> <li>● A vegetação na terra</li> <li>● O município</li> <li>● O lazer</li> <li>● Quem é você</li> <li>● Você e sua casa</li> <li>● Os meios de transporte</li> <li>● Os meios de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de expressar e no lazer;</li> <li>● Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensões cotidianas, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;</li> <li>● Estabelecer relações entre o presente e o passado.</li> </ul>
<p><b><u>História</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuir para que os discentes compreendam de forma mais ampla a realidade;</li> <li>● Compreender as relações sócio-culturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertencem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A comunidade: escolar, familiar</li> <li>● Qual a sua história</li> <li>● O município</li> <li>● Onde mora</li> <li>● A escola</li> <li>● Hábitos</li> <li>● Higiene da escola</li> <li>● As pessoas que moram no campo e na cidade</li> <li>● Os direitos da criança</li> <li>● Afrobrasileiro</li> <li>● Cultura e tradição da comunidade da Guia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de expressar e no lazer;</li> <li>● Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existente no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;</li> <li>● Estabelecer relações entre o presente e o passado.</li> </ul>
<p><b><u>Sociedade e Cultura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuir para formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A origem de Poço Redondo</li> <li>● As linguagens</li> <li>● A cultura</li> <li>● Os costumes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a cidade como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando,</li> </ul>

<p>sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estrutura social</li> <li>● O folclore</li> <li>● Comidas típicas</li> <li>● História dos quilombos da Serra da Guia.</li> </ul>	<p>dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;</li> <li>● Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural sócio-cultural, adotando postura de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;</li> <li>● Respeitar o patrimônio público e particular.</li> </ul>
<p><b><u>Artes</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entender de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. Destarte, o homem que descobriu um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Confecção de cartazes</li> <li>● Brincadeira de roda</li> <li>● Cores primárias e secundárias</li> <li>● Fisionomia</li> <li>● O lúdico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte (artes visuais, dança, música, teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;</li> <li>● Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspecto do processo percorrido pelo artista;</li> <li>● Desenvolver a criatividade como elemento de auto-expressão e também adquirir atitudes e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo;</li> <li>● Proporcionar ao educando oportunidades e experiências válidas para que descubra os valores pessoais e comunitários.</li> </ul>
<p><b><u>Ensino Religioso</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Proporcionar que a escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O mundo que queremos e o mundo que vemos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Descobrir os elementos da natureza como manifestação da sabedoria de</li> </ul>

coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância e no respeito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O mundo que Jesus quer</li> <li>● Jesus ensina a conviver</li> <li>● É bom viver, conversar e agradecer</li> </ul>	<p>Deus e como cenário em que ele vai atuar na qualidade de agente lúcido e responsável;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer que o amor fraterno é condição prioritária e imprescindível para o relacionamento entre as pessoas;</li> <li>● Reconhecer que o amor a Deus e ao próximo constitui o fundamento da realidade pessoal.</li> </ul>
--	---	---

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico da EMMGR (Em construção) /2010.

### Quadro nº 07

#### Programação Curricular dos 3º e 4º anos

<b>3º Ano do Ensino Fundamental</b>				
<b>Justificativa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Português</b></p> <p>● Pode-se considerar ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola como resultantes da articulação de três vertentes: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é entendido como sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento: a língua portuguesa, tal como se fala e se escreve; e o ensino, como a mediação entre o sujeito e o</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias</li> <li>● Produzir textos coesos e coerentes, dentro do gênero previsto para a vida</li> <li>● Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras, de ortografia regular irregular mais frequentes na escrita.</li> </ul>	<p>Os conteúdos serão transmitidos para o aluno através de aula expositiva, relatos de acontecimentos produção de textos, pesquisa de campo, pesquisa em jornais e revistas, textos poéticos, produção oral e ilustrativa de texto e uso do dicionário para pesquisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Letras maiúsculas e letras minúsculas</li> <li>● Recordando o alfabeto</li> <li>● Letras e fonema</li> <li>● Encontro vocálico</li> <li>● Encontro consonantal</li> <li>● Dígrafo</li> <li>● Número de sílabas</li> <li>● Artigo definido e artigo indefinido</li> <li>● Substantivo comum e substantivo próprio</li> <li>● Substantivo</li> </ul>	<p>O desempenho do aluno será avaliado através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produção de textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos;</li> <li>● Observação do seu desempenho, desenvolvimento da sua oralidade e da escrita, resumo de textos;</li> <li>● Avaliação por unidade</li> </ul>

<p>objeto do conhecimento.</p>			<p>concreto e substantivo abstrato</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Adjetivo</li> <li>● Graus do adjetivo</li> <li>● Numeral</li> <li>● Pronome pessoal do caso reto</li> <li>● Pronome pessoal do caso oblíquo</li> <li>● Verbos e tempos verbais</li> <li>● Sujeito e predicado</li> <li>● Advérbio</li> <li>● Preposição</li> </ul>	
<p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mesmo com o conhecimento superficial da Matemática, é possível reconhecer certos traços que a caracterizam: abstração, precisão, rigor lógico, caráter irrefutável de suas conclusões, bem como extenso campo de suas aplicações. Para tanto, se faz necessário maior desempenho na transmissão dos conteúdos, para que haja uma boa assimilação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreensão e utilização das regras de sistema de numeração decimal, para a leitura escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem e grandeza;</li> <li>● Reconhecimento de que diferentes situações problema podem ser resolvidas por uma única operação e que diferentes operações podem resolver um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A disciplina será trabalhada através de aulas expositivas utilizando materiais concretos existentes na sala e na comunidade, jogos desenvolvendo o raciocínio lógico, a capacidade de observação do aluno, gincanas, brincadeiras e vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Números naturais</li> <li>● Operações com números naturais</li> <li>● Sistema monetário brasileiro</li> <li>● Medida de comprimento</li> <li>● Medida de massa</li> <li>● Medidas de capacidade</li> <li>● Medidas de tempo</li> <li>● Geometria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observação do seu aproveitamento e interesse;</li> <li>● Exercícios orais e escritos;</li> <li>● Trabalho em grupo;</li> <li>● Avaliação por unidade.</li> </ul>

	mesmo problema; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coleta, organização e descrição de dados.</li> </ul>			
<p><b>Ciências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino de ciência é essencial para compreensão dos fenômenos materiais e objetos de mesma classe, por exemplo: diferentes fontes de energia alimentação dos animais, objetos da mesma espécie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a vida em todas as formas e manifestações, compreendendo que o ser humano é parte integrante da natureza e pode transformar o meio em que vive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar os alunos sobre quantos e quais são os estados físicos da água;</li> <li>• Enfatizar que na natureza as mudanças de estado físico da água dependem da temperatura ambiente;</li> <li>• Sugerir que procurem em jornais e revistas sobre a ocorrência de neve ou granizo no país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A água</li> <li>• O ar</li> <li>• Classificação dos vegetais e fotossíntese</li> <li>• Os animais se alimentam</li> <li>• As relações entre os seres vivos e o ambiente</li> <li>• A alimentação humana</li> <li>• A digestão humana</li> <li>• A respiração, a circulação e a exceção humana</li> <li>• A tecnologia e os alimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do seu aproveitamento e interesse;</li> <li>• Exercícios orais e escritos;</li> <li>• trabalho em grupos;</li> <li>• avaliação por unidade.</li> </ul>
<p><b>Geografia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na aprendizagem, como em toda viagem, deve-se conhecer o local de partida e saber para onde ir. No processo ensino aprendizagem o saber fazer crítico identifica-se como a luta para que se transforme num poder, um instrumento de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as desigualdades sociais e econômicas, compreender suas causas e sua inserção no espaço, tendo em vista o desenvolvimento de ações que já objetivam as transformações sociais necessárias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerir aos alunos uma pesquisa sobre espaço urbano – a indústria. Nesse espaço, conversar com a classe sobre agricultura. Desenvolver a consciência cidadã para que os alunos compreendam a sua importância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço urbano</li> <li>• A indústria no espaço urbano</li> <li>• O espaço rural</li> <li>• A Agricultura</li> <li>• Transporte</li> <li>• Os meios de comunicação no Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação é forma continua para que possa, não só através dos textos e provas, dar condições para cada um dos alunos manifestar-se de forma espontânea, o que assimilou, como também avaliar o interesse e a postura dos mesmos.</li> </ul>

progresso intelectual.	a uma sociedade justa.	dentro do contexto econômico e social.		
<p><b>História</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aprendizado da história é importante para o domínio de conceitos e categorias, os quais subsidiarão a compreensão crítica das relações sócio-culturais dos diferentes povos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a perceberem que o contato com os europeus e posteriormente com os demais brasileiros revelou-se devastador para os indígenas. Não deixando de destacar que a luta desses povos para sobreviver e manter a identidade cultural continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar aspectos importantes da cultura indígena. Discutir sobre como se deu o povoamento do continente americano, trabalhos de pesquisa e outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes povos e culturas</li> <li>• O Brasil antes da chegada dos portugueses</li> <li>• Escravidão no Brasil</li> <li>• Os japoneses no Brasil</li> <li>• Personagens da nossa história</li> <li>• Zumbi e a luta pela liberdade</li> <li>• A luta dos negros pela liberdade</li> <li>• Guerra contra Palmares</li> <li>• Chiquinha Gonzaga</li> <li>• No mundo dos homens</li> <li>• Preservar a floresta</li> <li>• História do Estado do Acre.</li> <li>• Chico Mendes e a defesa da Amazônia</li> <li>• Chico Mendes: líder sindical e ambientalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação é de forma contínua para que possa, não só através dos textos e provas, dar condições para cada um dos alunos manifestar-se de forma espontânea, o que assimilou, como também avaliar o interesse e a postura dos mesmos.</li> </ul>
<b>4º Ano do Ensino Fundamental</b>				
<p><b>Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a linguagem para expressar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conteúdos serão transmitidos para o aluno através de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silaba tônica</li> <li>• Encontro vocálico/Encontro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos escritos, considerando características do gênero,</li> </ul>	

<p>sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os dados pessoas e respeitando os diferentes modos de fala;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produzir textos coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para a vida, ajustados a objetivos e leitores determinados;</li> <li>● Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frase;</li> </ul>	<p>expositiva, relatos de acontecimentos, produção de textos, pesquisa de campo, pesquisa em jornal e revista, textos poéticos, produção oral e ilustrativa de texto, o uso do dicionário para pesquisa.</p>	<p>consonantal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Substantivo/Singular e plural</li> <li>● Sinais de Pontuação</li> <li>● Antônimos</li> <li>● Frases</li> <li>● Artigo/Adjetivo</li> <li>● Numeral/Pronome</li> <li>● Verbo/Advérbio</li> <li>● Sujeito</li> <li>● Predicado</li> </ul>	<p>utilizando recursos coesivos básicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observação do seu desempenho, desenvolvimento da sua oralidade e da escrita;</li> <li>● Trabalhos realizados oralmente ou por escrito, resumo de textos;</li> <li>● Avaliação por unidade.</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreensão e utilização das regras do sistema de numeração decimal, para a leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de qualquer ordem de grandeza;</li> <li>● Reconhecimento de que diferentes situações-problema podem ser resolvidos por uma única operação e de que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A matéria será trabalhada através de aulas expositivas, usando materiais concretos existentes na sala e na comunidade, jogos, desenvolvendo o raciocínio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Números naturais</li> <li>● Adição/Propriedade da adição</li> <li>● Números pares e ímpares</li> <li>● Sistema de numeração e monetário</li> <li>● Subtração/a operação de subtração</li> <li>● Numeração romana</li> <li>● Números ordinais</li> <li>● Multiplicação/propriedades da multiplicação</li> <li>● Provas da multiplicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente. Trabalhos individuais ou em grupos e avaliação na forma de prova descritiva ao final do conteúdo.</li> </ul>

<p>diferentes operações podem resolver um mesmo problema;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilização do sistema monetário brasileiro em situação-problema.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Figuras geométricas</li> <li>● Expressões numéricas com adição, subtração e multiplicação</li> <li>● Divisão</li> <li>● Múltiplos de um número natural</li> <li>● Números racionais com representação fracionais e decimal</li> <li>● Medidas de comprimento: superfície, massa, volume e capacidade</li> <li>● Medidas de tempo</li> </ul>	
<p><b><u>Ciências</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive;</li> <li>● Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;</li> <li>● compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os conteúdos serão passados para os alunos de forma expositiva, através de pesquisas, dramatizações, álbuns seriados, experiências usando os materiais existentes como: água, plantas, tecidos, carteiras, revistas, passeatas, manifestações, aula passeio, vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construindo o ambiente</li> <li>● O universo</li> <li>● Água</li> <li>● Propriedades da água</li> <li>● Mistura, separações e transformações</li> <li>● Os seres vivos</li> <li>● Vegetais</li> <li>● Animais</li> <li>● Corpo humano</li> <li>● O mais bonito dos planetas</li> <li>● Sistema solar</li> <li>● Órgãos dos sentidos</li> <li>● Reprodução humana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente. Trabalhos individuais ou em grupos e avaliação na forma de prova descritiva ao final do conteúdo.</li> </ul>
<p><b><u>Geografia</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer e compreender algumas das conseqüências da natureza causadas pelas ações humanas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A disciplina será ministrada para os alunos através de aula explicativa, diálogos e pesquisa, usando alguns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar o território no mapa</li> <li>● O Brasil na América</li> <li>● A Terra</li> <li>● Identificar a escola, a cidade e o país</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente. Trabalhos individuais ou em grupos e avaliação na forma de prova descritiva ao final</li> </ul>

<p>presentes nas paisagens locais e me paisagens urbanas e rurais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunidade e dos transportes na configuração de paisagens urbana e rural e na estruturação da vida em sociedade.</li> </ul>	<p>recursos e produtos da nossa região, leitura oral, em grupos e individuais, aulas passeio, descrição do ambiente, vídeo, TV.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pontos de referência, o Brasil – América do Sul</li> <li>● Paisagens naturais e ação humana</li> <li>● O relevo e os rios</li> <li>● Gente brasileira</li> <li>● As terras do Brasil</li> <li>● Divisão política do Brasil</li> <li>● O relevo brasileiro</li> <li>● A agricultura brasileira</li> <li>● O litoral brasileiro</li> <li>● A vegetação brasileira</li> <li>● População brasileira.</li> </ul>	<p>do conteúdo.</p>
<p><b><u>História</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabeleceu com outros tempos e espaços;</li> <li>● Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;</li> <li>● Valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os conteúdos serão passados para os alunos através de aulas explicativas, diálogos, pesquisas, entrevistas, debates, estudos dirigidos, dramatizações, visitas à comunidade, vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conquista portuguesa</li> <li>● A formação do povo brasileiro</li> <li>● A relação entre portugueses e indígenas</li> <li>● A mineração no Brasil colonial</li> <li>● A independência do Brasil</li> <li>● A chegada dos africanos</li> <li>● Os frutos da terra e do trabalho</li> <li>● Os povos indígenas e a luta pela terra</li> <li>● Segundo Império</li> <li>● O início da República no Brasil</li> <li>● Movimento no campo e na cidade</li> <li>● O longo Governo Vargas</li> <li>● Entre duas ditaduras</li> <li>● O Brasil contemporâneo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente. Trabalhos individuais ou em grupo e avaliação na forma de prova descritiva ao final do conteúdo.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>●Direitos humanos, direitos de todos</li> <li>● Direitos à cidadania</li> <li>● Criança também tem direito,</li> </ul>	
<p><b><u>Sociedade e Cultura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●Os conteúdos administrativos deverão priorizar o desenvolvimento da capacidade de observar, raciocinar progressivamente, compreendendo e utilizando os conhecimentos e suas aplicações na vida cotidiana em sociedade, de forma a conhecer melhor os assuntos, abordados e utilizar como lhe conviver. Com isso, o aluno se conscientizará da necessidade de ser conhecedor e pesquisador para mais tarde ser um agente transformador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●As aulas serão ministradas de forma interativa e expositiva, com exibição de cartazes, utilizando em forma de conversação e debate a interdisciplinaridade, sempre que houver precedente dentro do processo ensino aprendizagem, com atividades extraclasse, focalizadas no aproveitamento e participação dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●A origem de Poço Redondo</li> <li>● Cada região tem sua cultura</li> <li>● Limites/Povoados</li> <li>●Relevo/Clima/População</li> <li>● Aspectos naturais</li> <li>● A linguagens/ os costumes</li> <li>● Grupos sociais/ Estrutura social</li> <li>● Os grupos indígenas</li> <li>● Lazer</li> <li>● Pecuária</li> <li>● Economia</li> <li>●Revolta dos pescadores</li> <li>●Escravidão e abolicionismo</li> <li>●A importância dos jesuítas</li> <li>● Epidemia de varíola</li> <li>●Problemas ambientais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente. Trabalhos individuais ou em grupos e avaliação na forma de prova descritiva ao final do conteúdo.</li> </ul>
<p><b><u>Educação Física</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A disciplina será desenvolvida com o aluno de forma prazerosa, através de jogos e brincadeiras. As técnicas esportivas serão transmitidas através de aulas teóricas e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Futebol de campo <ul style="list-style-type: none"> <li>- passes</li> <li>- drible</li> <li>- o chute</li> <li>- o goleiro</li> <li>- técnicas de jogo</li> <li>- defesa e ataque</li> </ul> </li> <li>●Handebol <ul style="list-style-type: none"> <li>- fundamentos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●O desempenho do aluno será avaliado através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- participação ativa nas aulas e atividades;</li> <li>- assiduidade às aulas;</li> <li>- desempenho durante as competições esportivas.</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.</li> </ul>	<p>práticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- noções de ataque e defesa</li> <li>- ataque</li> <li>- posição básica do goleiro</li> <li>- regras principais</li> <li>- jogos pré-desportivos</li> </ul>	
<p><b><u>Redação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Produzir textos coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para a vida, ajustados a objetivos e leitores determinados;</li> <li>● Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frase;</li> <li>● Compreender e classificar palavras do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os conteúdos serão transmitidos para o aluno através de aula expositiva, relatos de acontecimentos, produção de textos, pesquisa de campo, pesquisa em jornal e revista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Narração/Diálogo</li> <li>● Produção de texto/Produção de bilhetes</li> <li>● Leitura e escrita/Ortografia</li> <li>● Cartão</li> <li>● Interpretação de textos/Interpretação com roteiro</li> <li>● Criação de quadrinhos</li> <li>● Selecionar frases para criar histórias</li> <li>● Pontuação</li> <li>● Ditado de texto/Ditado de palavras</li> <li>● Telegramas</li> <li>● Anedota</li> <li>● Conto folclórico</li> <li>● Poesia</li> <li>● Relato pessoal com observação do lugar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente. Trabalhos individuais ou em grupos e avaliação na forma de prova descritiva ao final do conteúdo.</li> </ul>
<p><b><u>Artes</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (artes visuais,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Usando materiais baratos, as crianças podem desenvolver habilidades fazendo pequenos brinquedos,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Música/Danças populares</li> <li>● Dramatização/Teatro</li> <li>● Canções folclóricas</li> <li>● Parlenda musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente, trabalhos individuais ou em grupo e avaliação na forma</li> </ul>

<p>dança, música, teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;</li> <li>● Proporcionar ao educando oportunidades e experiência válida para que descubra os valores pessoais e comunitários.</li> </ul>	<p>desenvolver pintura, dobradura, interpretação e dramatização infantis, exposição de trabalhos artísticos através de maquetes, recortes e colagens, poesias, histórias e lendas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trava-línguas/Gestos e movimento</li> <li>● Nosso corpo</li> <li>● Jogral</li> <li>● As cores primárias e secundárias</li> <li>● Máscara e voz</li> <li>● Colagens/pintura/modelagem</li> <li>● Dinâmica do barro.</li> </ul>	<p>de prova descritiva ao final do conteúdo.</p>
<p><b><u>Ensino Religioso</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer que fazemos parte da história de Jesus;</li> <li>● Reconhecer que o amor a Deus e ao próximo constitui o fundamento da realidade pessoal;</li> <li>● Reconhecer-se como um ser incompleto, em contínuo e integral processo de crescimento físico, social, moral, artístico e religioso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A disciplina será ministrada para os alunos através de aula explicativa, diálogos, experiências do dia-a-dia, pesquisa na Bíblia, brincadeiras, vivências, retiro, dinâmicas de grupo, dramatizações e exposição de trabalhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pai Nosso</li> <li>● Textos Bíblicos</li> <li>● Os Dez Mandamentos</li> <li>● A Criação do Mundo</li> <li>● A História de Noé</li> <li>● A História de Adão e Eva</li> <li>● A História de Jonas</li> <li>● O nascimento de Jesus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionar oralmente e por escrito os conteúdos abordados diariamente. Trabalhos individuais ou em grupos e avaliação na forma de prova descritiva ao final do conteúdo.</li> </ul>

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico da EMMGR (Em construção) /2010.

É mister entender a matriz curricular quilombola como forma de expressar a diversidade cultural rompendo a fronteira da ambivalência, neste caso, entendida como categoria social, política e econômica para compreensão de uma escola que atenda à

classe relegada, a exclusão social de todo e qualquer tipo do preconceito racial. Fortalecendo o discurso da identidade cultural negra e valorizando seu ator social.

O cotidiano escolar quilombola pode demonstrar através do seu currículo, na práxis social, que é capaz de exorcizar esse fantasma que assombra o seu contexto pedagógico, reconstruir uma memória sólida de resistência à dominação na criança matriculada na EMMGR, enaltecendo seus atributos culturais africanos.

De acordo com os dados fornecidos pela matriz escolar da EMMGR fica patente um contingente expressivo de informação e conteúdos desarticulados, ou seja, desconhecida até o momento por parte dos professores a supracitada unidade educacional. O resultado disso é que a cultura negra da comunidade quilombola - valores éticos, tradição, festas, manifestação cultural - é pouco reconhecida em detrimento dos vultos de exacerbação da cultura eurocêntrica burguesa. A desconstrução dessa imagem de dominação com suas estratégias de coerção social é uma inversão da ambivalência que se transverte, com seus atributos, a detentora do saber absoluto, tornando mais difícil a assimilação e consolidação da valorização da diversidade cultural.

Essa perspectiva polarizada em relação à programação curricular da EMMGR é condição indispensável à estrutura sincrética e preconceituosa dos órgãos gestores, que articulam o conteúdo escolar dissociado da realidade educacional dos sujeitos nela envolvidos; essa capacidade ferrenha de mitigar a etnicidade presente neste território tradicional é a luta do discurso desta pesquisa, anseio em contribuir para elucidar o equívoco doutrinário da cultura escolar quilombola.

A inclusão de discussões sobre a questão da diversidade e cultura em toda Educação Básica é oriunda da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Há de se registrar o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a obrigatoriedade de o conselho Estadual e Municipal de Educação normatizar as diretrizes operacionais para incluir nos currículos da Educação Básica das redes públicas a discussão permanente do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Então, foram articulados pelo Ministério da Educação – MEC, desde 1995, através dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's para o Ensino Fundamental, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

As formas de expressão da cultura material e imaterial brasileira são asseguradas pelo Decreto Federal Nº 3551, de 4 de agosto de 2000, que normatiza as diretrizes para o registro de Bens Culturais de natureza imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro. O artigo 1º institui os seguintes livros: I – Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimento e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; II – Livro de Registro das celebrações, onde serão inscritos rituais e festas, que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; III – Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; IV – Livro de Registros dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

Importante salientar que o IPHAN seja o responsável por supervisionar e gerenciar as propostas para registro, instruções dos processos, serão supervisionadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (Decreto 3551/2000). Ampliado pela Resolução nº 001/2006, que orienta os processos de abertura e instrução técnica dos trâmites administrativos de Registro.

Consideramos que a cultura é uma invenção da coletividade humana, uma manifestação existencial da pedagogia do respeito e do diálogo, norteando os valores. Podemos dizer então que a escola é o lugar privilegiado de sistematização e crítica da cultura autônoma, emancipatória, do sujeito histórico, produtor e produto da construção da identidade cultural.

Daí o papel de protagonismo do educando pelo viés histórico e reflexivo potencializando sua natureza criadora, respeitando antropologicamente suas debilidades, independente da vontade condicionante do ser existencial e dos indivíduos transcendendo as estruturas tradicionais e burocráticas, como ser ético histórico.

A nossa proposta é de estabelecer uma análise partindo do conceito interpretativo de educação, levando em consideração o papel do Estado como organismo fomentador da cultura educacional, onde as questões de ordem social, política e ética não sejam cogitadas apenas como recurso de ordem burocrática subjetiva nem financeira. Fala-se aqui de Educação que possa ser desenvolvida dentro do campo

do saber popular articulada ao científico e permeada por ações de políticas públicas como exercício de poder.

O Estado moderno e o desenvolvimento tecnológico tomam para si a responsabilidade de alfabetizar e prover as necessidades básicas do homem em sociedade como meta de um empreendimento de progresso e bem-estar. Na aplicação do método adequado para alcançar esse empreendimento, provocou um nivelamento das diferenças humanas, já que não podia escapar da elaboração minuciosa e universal do projeto adotado. No entanto, alguns, mesmo com adequada formação, não alcançavam o grau de uniformidade desejado, por possuírem um grau de diferença difícil de ser moldado, sendo segregados desse extrato social. As contradições existentes que persistiam ao projeto moderno eram sinais visíveis da limitação da capacidade da razão e, por consequência, do projeto da modernidade.

A educação não pode ter como entrave esses obstáculos epistemológicos, ideológicos, políticos, econômicos por essas ideias falseadas como um cosmético de uma soberania de um estado absoluto de direito. O papel metodológico desse empreendimento tem como escopo objetivar um desenvolvimento calcado na construção de uma proposta pedagógica dialética potencializando o sujeito histórico

A prática pedagógica da EMMGR tem como base o método tradicional, metodologia que não atende a demanda proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao reconhecimento da importância de mudanças na influência que advém das estruturas econômicas, políticas da sociedade globalizada.

Entretanto, uma nova proposta só poderá ser desenvolvida através de um planejamento curricular adequado para atender aos anseios quilombolas, onde os conteúdos serão passados para os alunos de forma criativa e dinâmica, aproveitando as situações vividas e ampliando o seu repertório afro-latinoamericano. Refletir acerca desta propositura, tenta garantir que todo o conhecimento escolar parta do princípio de alteridade, partindo do pressuposto epistemológico que o aluno já tem para explorar novos conteúdos; reconhecer efetivamente os interesses e necessidade do aluno e da respectiva comunidade, enraizada nas tradições e culturas quilombolas.

A importância de o professor ter propostas claras e objetivas sobre o quê, quando e como ensinar reside no possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. Subsidiando

determinações que viabilizem a programação cotidiana de sala de aula e organização de atividades, de maneira prazerosa, a propor situações de aprendizagem, ajustada a capacidade cognitiva do aluno. O desafio é o de orientar o aluno quilombola a superar os preconceitos, recriando-os, assumindo sua identidade pessoal de pensar e agir, onde o resgate da memória tem grande relevância para as comunidades tradicionais, a preservação de seus valores, práticas religiosas e expressões culturais.

Construir a prática pedagógica é discutir e analisar o mecanismo que precisa envolver todo território quilombola. Reconhecer a escola como parceira na formação do pensamento de crianças e jovens, valorizando e respeitando a diversidade cultural, é repensar o currículo e suas práticas pedagógicas; significa um avanço para minimizar as desigualdades sócio-raciais. A EMMGR precisa tornar-se espaço de discussões das questões sociais que envolvem a vida dos educandos de todos os segmentos sociais e raciais, rompendo as estruturas de neutralidade da escola.

Dessa forma, a construção de um projeto político-pedagógico quilombola deve resultar de um desejo coletivo em que a comunidade docente assuma realmente o seu papel na busca da interação com a diversidade étnico-racial, no alcance de valorização da promoção da igualdade racial. É por meio da participação que ação coletiva se constrói, possibilitando às pessoas a oportunidade de construir o próprio trabalho, ao tempo em que se sentem parte orgânica de uma realidade; através da participação é possível superar a prática do exercício do poder individual empregado nas escolas quilombolas, além de promover a construção do poder da competência focado na unidade social e cultural, respeitando a diversidade étnica racial.

A proposta da EMMGR não considera a necessidade de formar os alunos de modo a despertar-lhes o senso crítico para que sejam capazes de exercer influências coerentes nas decisões sociais, posicionando-se contra a discriminação da população latino-americana de maneira crítica quanto ao tratamento recebido. A preservação da cultura e diversidade da matriz afro-brasileira, despertar o respeito pela biodiversidade, levando a sentir-se como parte integrante dela e responsável pelo desenvolvimento da comunidade.

Neste sentido, a avaliação da escola quilombola não deve ser entendida como uma maneira de medir o fracasso ou o sucesso dos alunos, mas como uma ferramenta da qual o professor dispõe para auxiliar os aprendizes no avanço de sua aprendizagem. Além disso, a avaliação é a maneira com que o professor realimenta os conteúdos, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Na trajetória educacional infere-se que o educador da EMMGR se utiliza da avaliação como um instrumento ameaçador e autoritário que, embora esteja em fase de mudança, continua sendo um dos grandes nós da educação quilombola. A avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem é um importante sinalizador de questões metodológicas, didáticas, sociais e político-culturais relevantes para o aprimoramento do respectivo sistema educacional; a escola ainda não a utiliza para verificar se o aluno quilombola recebe as informações e os conteúdos de uma maneira menos preconceituosa, mais aberta, menos ambivalente, mais livre e mais prática. Assim, impõe-se uma nova ética de responsabilidade, de crítica, voltada para a preservação da vida, do ambiente, para a criação de uma sociedade mais humana e igualitária.

Diante dessa situação, quanto à análise do assunto, a maioria dos alunos da EMMGR não consegue discernir o conteúdo abordado em sala de aula, devido ao baixo índice de percepção. Nessa perspectiva, não é possível avaliar ignorando a dimensão sócio-cultural na qual se encontra inserida a criança quilombola. Ignorá-la só é possível na cabeça da classe dominante e de quem se subordina a esse tipo de ideologia alienante. Exemplo por excelência disso é que os currículos por nós cumpridos são frutos não do ambiente escolar, mas de fora dele, daí a necessidade urgente de se promover uma mudança que consistirá no resgate da verdadeira função da escola, a de produzir e partilhar o conhecimento e a prática humana em uma mesma realidade, no mesmo contexto, sem dicotomias, que assinalam todo o momento cotidiano do processo educativo apesar de sua ambivalência, envolvendo todos os sujeitos inseridos nesse processo, dentro de cada espaço de discussão ideológica, permitindo grosso modo que todos possam ser avaliados e auto-avaliar-se. Uma variável importante nesse sentido é a concepção de projeto político-pedagógico,

Em suma, o desafio basilar é que a escola tenha um sistema de avaliação que possa contribuir com a leitura do processo educativo como um todo (do conjunto da escola) e o processo de aprendizagem de cada protagonista envolvido (inclusive os educadores), bem como a forma de registro da memória destes em vista de futuras comparações. Esse ecossistema deve respeitar os ciclos da vida humana dos educandos, os princípios e valores da diversidade quilombola, a participação da comunidade no processo não apenas com notas seletivas e punitivas para cumprir com a exigências dos órgãos oficiais.

### **3.3 – Análise dos Dados da Pesquisa Empírica obtidos via questionários (Formulários) e Entrevistas**

#### **3.3.1 – Representações Discentes sobre a função da escola, ser Quilombola e respectiva Cultura e História**

##### **3.3.1.1 – Perfil da Amostra Discente abordada via Questionário**

Passo a analisar os resultados obtidos via Questionário aplicado na Escola Maria Gilda Rezende, da comunidade quilombola Serra da Guia. Do universo dos 54 alunos matriculados no ano de 2012 foi selecionada uma amostra aleatória de 10 alunos distribuídos nos respectivos anos: 1º, 2º 3º e 4º do ensino fundamental, cujo perfil segue esboçado na Tabela 1 e visualizada nos Gráficos 1, 2, 3 e 4 sua composição segundo o gênero, idade, ano escolar e naturalidade, salientando que 100% declararam-se negros:

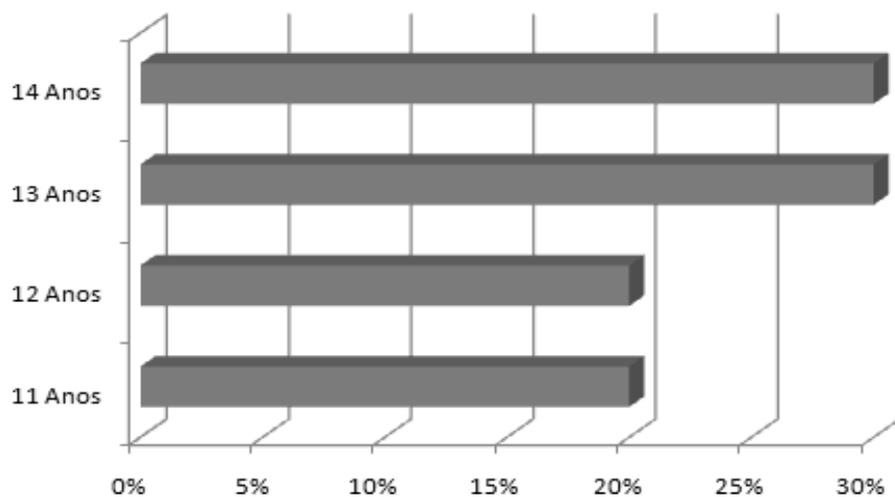
**Tabela 1**

**Perfil da Amostra Discente abordada na EMGR**

<b>N. de Ordem</b>	<b>Nome</b>	<b>Série</b>	<b>Cor Declarada</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Local de Nascimento</b>
01	Betânia dos Santos	3º Ano	Negra	13	Serra da Guia-SE
02	Crisma Moreira Feitosa	4º Ano	Negra	13	Poço Redondo-SE
03	Flaviana N. dos Santos	3º Ano	Negra	12	N. Srª da Glória/SE
04	Jéssica Moreira Feitosa	2º Ano	Negra	11	Poço Redondo-SE
05	João Paulo dos Santos	4º Ano	Negro	14	Poço Redondo- se
06	José David G. Nascimento	3º Ano	Negro	11	N. Srª da Glória/SE
07	Maria José P. de Souza	4º Ano	Negra	14	Serra da Guia-SE
08	Maria Inês B. da Silva	4º Ano	Negra	13	Poço Redondo-SE
09	Mírian Jesus Santos	2º Ano	Negra	12	Serra da Guia-SE
10	Rogério Souza Santos	3º Ano	Negro	14	Serra da Guia-SE

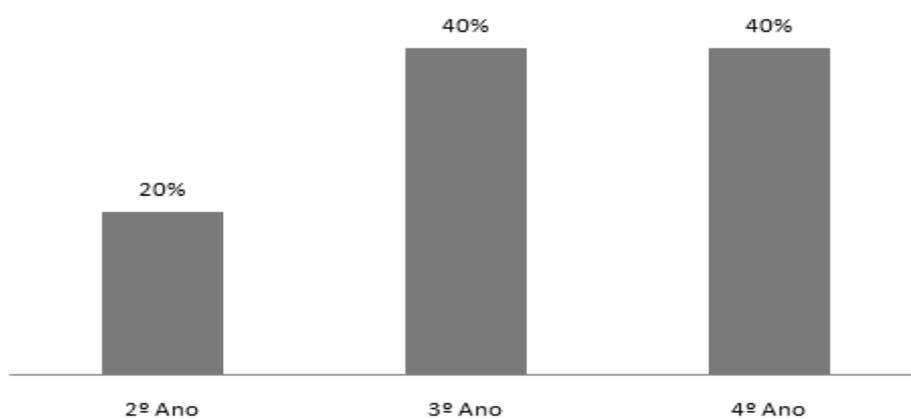
**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

**Gráfico 1 – Perfil dos estudantes entrevistados por Idade**



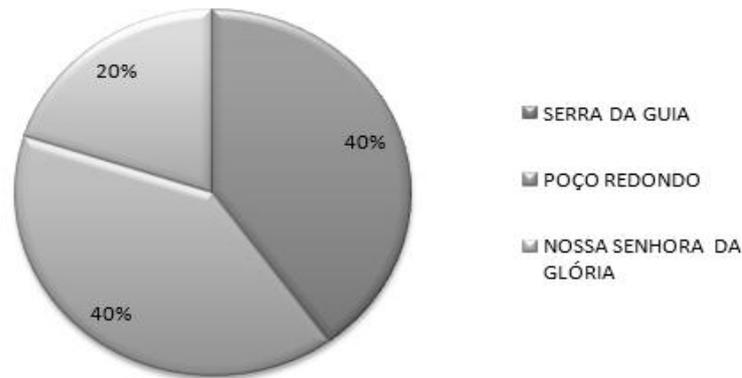
**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

**Gráfico 02 – Perfil dos estudantes entrevistados por Série**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

**Gráfico 03 – Perfil dos estudantes entrevistados por naturalidade:**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Chama a atenção o Gráfico 04 um dado importante em termos de identidade cultural dos alunos quilombolas, uma vez que nessa amostra aleatória já se configurou a geografia do território demarcando o sertão como lugar comum, o que é favorável à concepção de pertencimento, da apropriação privada de uso coletivo do espaço físico. De fato, a pesquisa indica que a comunidade quilombola Serra da Guia pode ser compreendida como espaço simbólico de conhecimento e resistência histórica referendando a autoafirmação desse segmento social que consolida a identidade do ser existencial quilombola e de seu grupo enquanto prolongamento da tradição oral, linguística e cultural.

É por essa via que se perpetua sua memória como comunidade afrodescendente, ligada ao lugar de origem dos seus ascendentes que cultuam os valores da diversidade étnica, espaço social e político em que são produzidos os saberes da vida cotidiana e do pensar a identidade quilombola, como invenção da experiência epistemológica ambivalente das contradições na relação homem-natureza.

### **3.3.1.2 – Função da Escola, concepção de Quilombola e respectiva Cultura e História, segundo os alunos abordados**

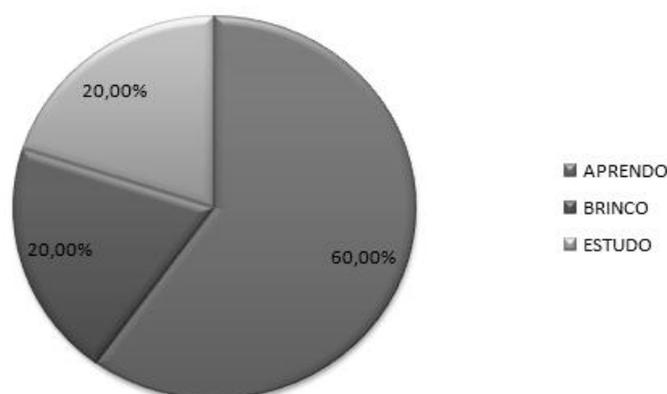
O Gráfico 04, a seguir, permite constatar que a escola desenvolve papel relevante na vida desses estudantes, segundo suas perspectivas, como espaço social e político de estudo, aprendizagem e brincadeira, viabilizando a produção de saberes em sua prática cotidiana apesar de suas contradições, da fragilidade do seu discurso e da

prática quanto à educação na diversidade étnica, mesclados de preconceitos e ideias que estigmatizam o pensar a desigualdade social.

A função social esperada da escola seria a personificação simbólica que religa o passado, presente e futuro articulando o pensar crítico, respeitando a diversidade presente no ambiente escolar e suas representações na estrutura de poder da dominação ambivalente social e cultural. Nesse aspecto, a escola é compreendida como experiência substantiva de cada indivíduo que vivencia suas tensões e disputas que se insurgem do jogo de práticas sutis de exclusão e preconceitos do cotidiano.

Legalmente, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs e DCNs) ainda vigentes definem a escola como local de troca de saberes, alicerçada nos processos de ensino e de aprendizagem, e enfatizam na Educação as Relações Etnorraciais do sistema de educação básica como uma das condições para a qualidade do ensino e o respeito a sua diversidade.

**Gráfico 4 – Percepção dos alunos sobre a função do espaço escolar**

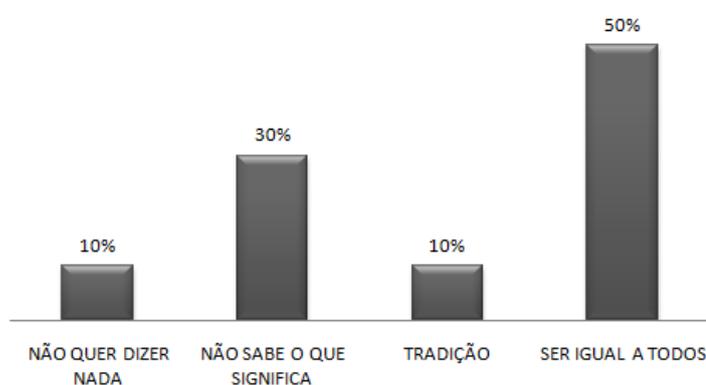


**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Com relação à concepção discente do que é ser quilombola, o Gráfico 5 evidencia que não há clareza nesse sentido, emergindo a necessidade dessa discussão na escola, de modo a abordar o conhecimento local acerca da identidade quilombola de Serra da Guia, a partir mesmo da Lei 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Fomentar essa discussão em torno da diversidade é papel da escola de modo a despertar nos estudantes o interesse por sua comunidade, podendo partir de temas postos no cotidiano da comunidade: festa de Santa Cruz, reprodução de mudas de orquídeas, remédios caseiros, samba de coco, capoeira, candomblé, samba de roda, dentre outros.

A identidade étnico-racial quilombola é uma construção social inerente às expressões de classificação fenotípicas instituídas através das convenções de poder e organizações sociais que diacronicamente estabelecem modelos eugênicos de diáspora nas relações raciais. O ser quilombola transcende ao modelo dicotômico de lugar enquanto uma relação dialógica do encontro do eu para com a comunidade destituída de padrões classificatórios de cor negra, delineando a alteridade como substrato da autodefinição dos indivíduos pertencentes à diversidade comunitária remanescente de escravos.

### Gráfico 05 – Concepção dos alunos sobre o que é ser quilombola

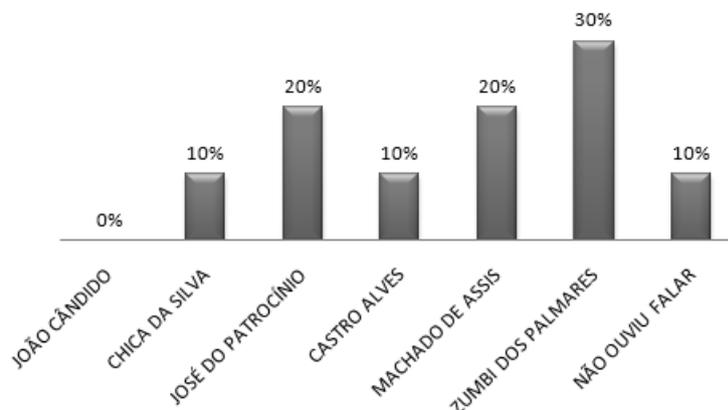


Fonte: Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de pesquisa/2012

Esses dados são complementados pelos expressos no Gráfico 07, revelando a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre vultos históricos com notoriedade, como é o caso do principal personagem do Brasil Negro: Zumbi dos Palmares, assim como da expressão feminina da escrava negra: Chica da Silva. Ressalta a vantagem percentual dos que conhecem alguma coisa sobre a influência do líder negro revolucionário Zumbi do Palmares, decorre do fato de ser o patrono da comunidade quilombola de Serra da Guia, o que tem levado seus pais a lhes contarem que os negros que habitavam aquelas terras eram escravos fugidos que conseguiram sobreviver frente à opressão do quilombo dos Palmares no final do século XVII.

A imagem sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica pode levar os estudantes quilombolas a repensar as interfaces do cotidiano escolar e extraescolar, tendo como referencial os ícones negros referendados na história do Brasil. Nesse sentido, a discussão sobre os principais personagens negros possibilita a construção de concepções superadoras de preconceitos, rompendo com imagens negativas transmitidas pelos diferentes meios de comunicação.

**Gráfico 06 – Você já ouviu falar em algum personagem do Brasil Negro.**

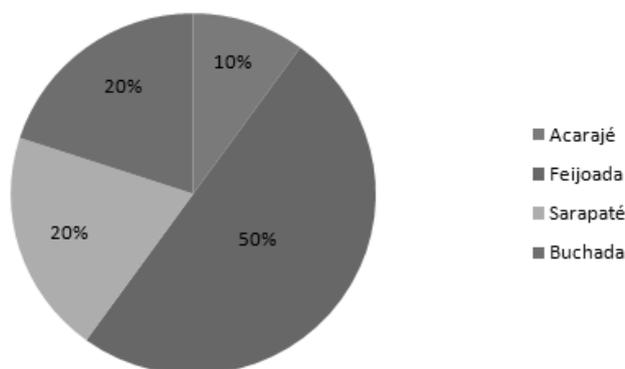


**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de pesquisa/2012

Quanto à comida de origem africana, o Gráfico 07 apresenta o reconhecimento da cultura local, o que pode ensejar a discussão da diversidade nos modos que se manifestam os diferentes grupos quilombolas ao se apropriarem da natureza e transformá-la. Nessa perspectiva, pode-se avançar para a identificação da identidade social nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas diferentes formas de expressar sua cultura na comunidade e no seu grupo de convívio escolar: a cultura e a tradição da comunidade quilombola Serra Guia.

A valorização da culinária, como arte representativa da cultura africana, permite discutir a preservação e difusão da identidade da comunidade quilombola, inserida nos currículos escolares. Este é um grande desafio da escola como parte integrante da identidade regional: reconhecer e desenvolver a riqueza representada pela pluralidade etnocultural. Podemos dizer então que a escola é o lugar privilegiado à sistematização crítica da cultura autônoma e memória do sujeito histórico produtor e produto da construção da identidade cultural.

### Gráfico 07 – Você já ouviu falar de alguma comida de origem Africana na escola

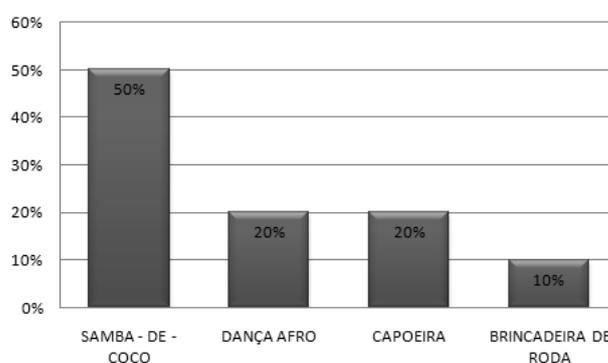


Fonte: Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de pesquisa/2012

Verifica-se no Gráfico 08 a presença das danças africanas populares na escola. A expressão da dança quilombola da comunidade de Serra da Guia é a identificação da cultura popular desse grupo, uma invenção da coletividade humana que pode vir a constituir-se em manifestação existencial da pedagogia do respeito e do diálogo, norteando os valores e aceitação da diversidade ideológica e hegemônica do enquadramento legitimador do poder dominante eurocêntrico.

Nessa textura, é importante destacar também que a cultura popular é material do senso comum, destituído do aprendizado sistematizado escolar. Os folguedos são manifestações folclóricas que fazem parte da esfera cotidiana da tradição de um determinado lugar. A cultura popular é a manifestação das expressões produzidas pelo povo para o próprio povo, diferentemente da clássica ou erudita. Ela é produto da criatividade popular, é a produção do artista nas ruas, nas praças, na escola, na roça e nas associações comunitárias quilombolas.

### Gráfico 08 – Dança Africana mais Popular na Escola

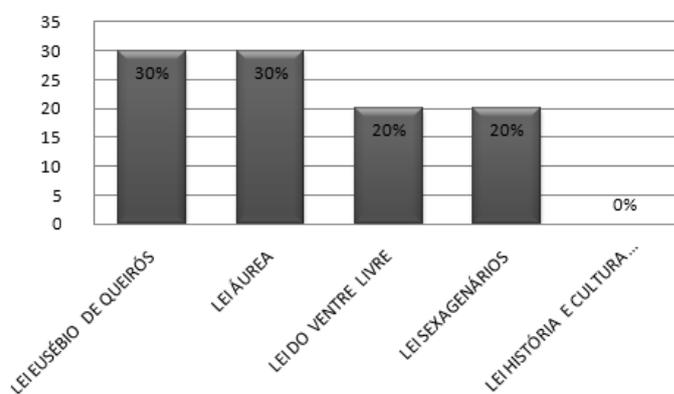


Fonte: Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de pesquisa/2012

Em relação à História, o Gráfico 09 revela certa insuficiência desse componente curricular em relação ao pertencimento quilombola. Os alunos respondentes não identificaram a lei que aborda história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, ficando patente que a mesma não é objeto de trato pedagógico em sala de aula ou o é de forma precária e descolada das políticas públicas afirmativas voltadas à educação para diversidade étnica racial.

A inclusão no currículo do ensino de história e cultura africana e afro brasileira em sala de aula muito depende do compromisso e responsabilidade docentes para com os estudantes quilombolas. A implementação da Lei 10.639/2003 é também destinada aos professores, visando contribuir para a formação dos educadores na área de Educação das Relações Étnico-raciais, dentro de um conjunto de medidas que estão sendo implementadas, com o objetivo de corrigir injustiças, eliminando discriminações e ambivalências promovendo a inclusão social e a cidadania para todos os afrodescendentes, inclusive da comunidade quilombola de Serra da Guia do município de Poço Redondo/Sergipe.

**Gráfico 09 – Lei que você já ouviu falar em Sala de Aula**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

De acordo com o Gráfico 10, muitas são as dificuldades de aprendizagem da literacia e numeracia dos estudantes abordados, o que reduz a educação a elemento de entrave pelos obstáculos epistemológicos, ideológicos e políticos, que se acrescentam aos econômicos, no bojo de ideias falseadas como um cosmético de uma soberania de um estado de direito absoluto. O que se pretende é contribuir para o desenvolvimento calcado na construção de uma proposta pedagógica dialética potencializando o sujeito quilombola. Desse modo, percebe-se a emergência de uma educação em valores

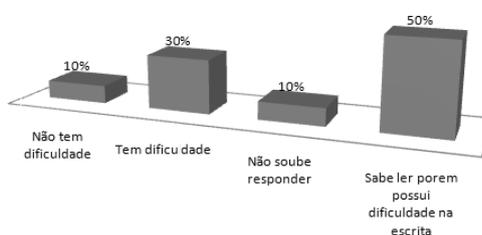
respaldando a educação quilombola, na tentativa de contextualização do espaço em que o sujeito está inserido, formando uma identidade que considere a diversidade e a igualdade na educação.

Essa seria a perspectiva da educação libertadora, com conteúdos e metodologia transdisciplinar, valorização da arte, da cultura regional, da geografia, da história africana e afro-brasileira, da literatura e dialética. Assim os currículos passam a corresponder aos anseios das crianças, jovens e adultos, que descobrem a alfabetização como conhecimento que integra os diversos âmbitos da vida humana.

O cenário moderno da sociedade de informação projetada não é acessível à grande massa, pois reproduz o modelo burocrático tradicional efetuando o poder de consumo de poucos. Seus objetivos são estabelecidos pelos objetivos tradicionais das elites político-econômicas que têm como propósito aumentar a produtividade e lucros das empresas capitalistas, reproduzindo padrões de supremacia dominante, mantendo o índice de desigualdade social e ampliando a lacuna existente.

Visando à justificação e transmissão do conhecimento democrático, a educação básica forma cidadãos críticos para operar nesse mecanismo engendrado em organizações articuladas e patrocinado pelo sistema neoliberal que traz em seu simulacro ideológico o fetichismo da mercadoria e a desvalorização do conhecimento científico em função da desfragmentação do pensamento sistematizado, que vem sendo pressionado a reduzir-se à massa de manobra articulada no capitalismo.

**Gráfico 10 – Dificuldades para Ler ou Escrever um Bilhete**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Nessa perspectiva, defendo que o processo de alfabetização quilombola seja ferramenta de libertação, levando os alfabetizandos de qualquer faixa etária a conhecer a sua realidade e transpô-la, pondo em prática as habilidades que a aquisição da escrita e da leitura lhes proporcionam. Dessa forma, os alunos não terão textos difíceis de

entender, com linguagem isolada e desprovida de significados, porque serão construídos a partir da realidade dos mesmos, incentivando a compreensão crítica do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto, refletindo sua condição histórico-cultural e social.

Nessa construção do conhecimento, espera-se que o sujeito não apenas codifique ou decodifique símbolos; almejamos que o educando construa uma consciência crítica, capaz de refletir e questionar o mundo, pois a consciência do povo é invadida pela educação opressora, mas não obrigatoriamente conquistada. Temos o direito de pensar no poder de outra educação: *A educação libertadora*. O movimento para a liberdade deve surgir e partir dos próprios oprimidos e a pedagogia decorrente será, como diz Freire (1989), aquela que seja com eles construída e não para eles, enquanto homens ou povos, na constante luta da humanização. Entendo assim que não basta a conscientização crítica do oprimido, mas, que este se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

### 3.3.2 – Representações Docentes Coletadas via Entrevistas Semiestruturada

Considerando que o universo de docentes em 2012 da escola que representa nosso objeto de estudo é constituído por apenas duas professoras, ambas foram abordadas pela via da entrevista semiestruturada, com o perfil exposto na Tabela 02:

**Tabela 02**  
**Perfil Docente**

<b>N. de Ordem</b>	<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Cor Declarada</b>	<b>Residência Atual</b>
01	Aldiane Oliveira Góis	21	Licenciatura Pedagogia	Parda	Santa Rosa do Ermírio
02	Simone Leandro Oliveira	33	Licenciatura Pedagogia	Branca	Poço Redondo

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Ambas lecionam no ano base de 2012 na Escola Municipal Maria Gilda Rezende, na comunidade Quilombola Serra da Guia, em turmas multisseriadas, com alunos dos 1º e 2º anos, no primeiro caso, e dos 3º e 4º anos do ensino fundamental no caso do segundo docente indicado na Tabela 02.

Quanto ao conhecimento do conteúdo do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica de Sergipe, Lei nº 10.639/2003, uma professora afirma dominar enquanto a outra declara que nunca ouviu falar. Esses dados revelam

uma distância entre o que se propõe nos dispositivos legislativos estatutários (preconizando a superação do preconceito racial nas escolas, implantando o ensino para relações afirmativas, corrigindo distorções de conteúdos religiosos, estigmatizantes) e a prática cotidiana das escolas, registrando-se a ausência de acompanhamento por parte do próprio Estado, que não cumpre suas funções relativas ao ensino educacional.

O percurso é longo, árduo e espinhoso, ações educativas no sentido de combater toda e qualquer forma de discriminação racial, valorizando as matrizes africanas na formação da nossa história no sentido de fazer da escola quilombola Serra da Guia o espaço de preservação de seus valores, práticas religiosas, expressões culturais, resignificando a construção do processo de identidade cultural local e regional, visando uma participação democrática e igualitária que norteia as ações educacionais como políticas públicas estaduais.

As duas professoras informam que percebem preconceito no cotidiano da sala de aula ou mesmo na escola, uma delas enfatizando que apenas vê esse fato algumas vezes e a outra assegura sua percepção com maior intensidade. Entendemos que há um tipo de racismo institucionalizado na escola, através de brincadeiras e manifestações pejorativas, que mascaram um mecanismo excludente contrário ao desenvolvimento da autoestima das crianças negras.

A efetiva superação do preconceito e discriminação não pode ser esperada apenas das professoras; só será possível com o apoio e colaboração do movimento negro, das comunidades e, sobretudo da comunidade quilombola na qual a escola está inserida. Mas sabemos do quanto é significativo o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica para o reconhecimento da relevância do jeito peculiar do ser negro, de viver e pensar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do Estado de Sergipe.

Indagadas sobre o que é Ser Negro, as professoras assim expressaram suas representações (Tabela 3):

**Tabela 03**  
**O que é Ser Negro**

<b>N. de Ordem</b>	<b>No Brasil</b>	<b>No Estado de Sergipe</b>
<b>01</b>	O negro é uma pessoa muito discriminada e a sociedade ainda vê o mesmo como uma pessoa inferior.	Tem muito a conquistar, há pessoas que têm vergonha da origem negra, e prega à intolerância racial.
<b>02</b>	Está ainda muito relacionado à classificação de raça/cor.	Da mesma forma em Sergipe está relacionado à raça/cor como uma forma de classificação social.

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Dessa discussão emerge um dado pertinente à prática da cultura negra na escola sob a concepção de raça como um mito social, no cerne das relações raciais como vetor da discriminação em sociedade. Na prática dessas professoras, foi possível perceber as representações de gêneros calcadas nos estereótipos, nas normas de condutas sociais aprendidas no dia a dia da sociedade pragmática, já cristalizadas e difíceis de serem modificados, até porque ignoram práticas instituídas como experiências para combater qualquer tipo de preconceito. Por outro lado, a Tabela 04 elucida a necessidade de conhecimentos específicos sobre a História e a Cultura Africanas, lacuna da formação de professor no Curso de Pedagogia.

**Tabela 04**

**O que você gostaria de saber sobre a África**

<b>N. de Ordem</b>	<b>Especificações</b>
<b>01</b>	A sua origem, geografia e tradições.
<b>02</b>	Religião, história, rituais e danças africanas.

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Frente à violência simbólica explícita na escola, a criança negra dissimula-se sob a égide de um projeto político pedagógico que desconsidera a realidade das áreas remanescentes de quilombos, suporte das políticas públicas educacionais de identidade étnico-cultural quilombola. Nesse contexto urge que se trabalhe a memória dos povos africanos integrada à identidade e território como depositário de religiosidade, das manifestações culturais que integram a vida social dos quilombolas. Educar para diversidade é a relação entre o eu e outro como princípio integrante da diversidade cultural, essa ação visa contribuir para a democratização, para a Educação das Relações Étnico-raciais, com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover inclusão para todos os afrodescendentes.

Em relação ao livro didático, as respostas são divergentes entre as duas professoras, como se vê na Tabela 05:

**Tabela 05**

**O Livro Didático já contempla a temática africana? Qual a representação da imagem do negro?**

<b>N. de Ordem</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Especificações</b>
		Retrata a cultura do negro desvalorizado e principalmente

<b>01</b>	Não	como coitadinho.
<b>02</b>	Sim	Sempre simbolizando a escravidão e opressão.

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Diante das desigualdades hoje existentes e do desafio da universalização dos direitos, no Brasil, a especificidade da questão educacional quilombola requer aprofundamento de estudos sobre a pluralidade étnica e cultural brasileira, bem como sobre as representações coletivas do negro no livro didático, na perspectiva da compreensão e respeito às comunidades de remanescentes de quilombos no Brasil. Nossa expectativa é que venham a ser elaborados e divulgados livros didáticos específicos que valorizem a cultura negra, contribuindo para o protagonismo dessas comunidades e a prática da diversidade como condição de identidade, liberdade e cidadania.

O livro didático servirá de base para aprendizado das diversas disciplinas, relacionando sua realidade com outros modos de vida urbanos ou rurais. É uma forma do mundo contemporâneo de deixar explícita a importância de sua cultura. Cada uma das comunidades remanescentes merece um trabalho de fortalecimento da cultura, pois uma história de resistência merece ser divulgada, passando a ser conhecida por todos.

Os sujeitos docentes entrevistados manifestam-se favoravelmente à ampla difusão dos dispositivos existentes, contemplando a relação entre a escola e a comunidade. A Tabela 06 demonstra essa constatação, o que vemos como elemento a ser potencializado visando à cobrança e o controle das comunidades em relação às políticas públicas, em especial da aplicação da Lei 10.639/2003, cuja importância deve ser discutida pela família, pela comunidade e pela escola quilombola, na perspectiva do currículo voltado para a complexidade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como recurso de formação de cidadãos críticos, conscientes dos seus direitos respeitando a diversidade, não apenas como mera forma de repensar conteúdos, mas questões sociais envolvendo aspectos culturais quilombolas.

**Tabela 06**

**É importante que o conteúdo da lei 10.639/2003 seja abordado e ou esclarecido aos pais e comunidade**

<b>N. de Ordem</b>	<b>Especificações</b>
<b>01</b>	Penso que precisa ocorrer integração entre a “fala” da escola e a “fala” da comunidade os aspectos étnicos passam por valores e representações abordadas na escola e na família.
<b>02</b>	É importante porque a comunidade tendo conhecimento da lei 10.639/2003 os mesmos podem cobrar política pública em favor da comunidade quilombola.

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Mais uma vez convergem as opiniões das entrevistadas que afirmam que seus alunos têm dificuldades de entendimento das aulas onde são inseridos os temas de história e cultura africana, embora uma delas afirme que só em alguns casos. Com relação ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica da Escola Municipal Maria Gilda Rezende, a formação continuada docente poderá apontar meios eficazes para afirmar a identidade cultural no cotidiano escolar dentro do bojo das manifestações folclóricas e religiosidade de matriz africana, enaltecendo a contribuição nas diversas áreas do saber como baluarte e disseminador das novas tecnologias e lutas sociais.

Igualmente têm a mesma opinião as professoras entrevistadas quanto à não existência de programas de alfabetização de jovens e adultos. É o que se vê na Tabela 07.

**Tabela 07**

**Existem programas de alfabetização de jovens e adultos? Como vem sendo trabalhado o analfabetismo na comunidade?**

<b>N. de Ordem</b>	<b>Programas de Alfabetização</b>	<b>Especificações</b>
01	Não	Existe procura por parte da comunidade, porém não existem programas do EJA. Por conta do trabalho árduo na agricultura os jovens e adultos são desestimulados a frequentar os cursos.
02	Não	Temos que superar a realidade do projeto político pedagógico da escola e do currículo para trabalhar com estas questões que são reais nesta comunidade quilombola.

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Nesse sentido, ambas revelam tratar-se de necessidade objetiva da escola cujo projeto político-pedagógico não dá a devida atenção. Sabe-se que essas dificuldades de alfabetização de Jovens e Adultos poderiam representar um ponto de partida para aprimorar as relações sociais e o próprio processo de ensino- aprendizagem de crianças e adolescentes, visto que representam obstáculos concretos ao desenvolvimento local do município de Poço Redondo e de Sergipe, ao alcance das metas projetadas pelo MEC e da qualidade tão almejada na educação.

Emerge aqui o papel preponderante da educação pensada nessa ótica inclusiva que visa ser humanizante, resgatando o papel do protagonismo do educando por viés histórico e reflexivo, potencializando sua natureza criadora e respeitando antropologicamente suas debilidades, independente da vontade condicionante do ser existencial dos indivíduos, transcendendo as estruturas tradicionais e burocráticas, como sujeito, autor diante da natureza, desmistificando os hábitos, quebrando paradigmas, criando valores como ser ético histórico. Engajar criticamente os educandos é papel preponderante da EJA com mecanismos de adoção de políticas reparatórias de aprendizagem e a inclusão social, superando a posição de massas de manobras pensadas pelas elites dominantes. Essa apreensão crítica da aprendizagem emancipa o indivíduo diante do senso comum, desatando os nós da consciência mítica predeterminada por uma sociedade emoldurada por uma política de Estado neoliberal.

### **3.3.3 – Representações do Segmento Comunitário obtidas via Entrevistas Semiestruturadas**

O grupo de negros quilombolas pertencente ao núcleo da comunidade de Serra da Guia, no Município de Poço Redondo Sergipe, inscrito no exercício de 2012, e participante da pesquisa é composto de 10 sujeitos. Desses sujeitos, 3 exercem a atividade de líder comunitário e 7, são membros do “conselho” quilombola da respectiva comunidade.

O critério de escolha desses 10 sujeitos abordados se deve ao conhecimento e legado cultural que detêm acerca da respectiva comunidade; nesse sentido, esta pesquisa etnográfica buscou compreender a importância da fala desses proponentes, sobretudo sua memória e relatos coletivos que contribuíram a se repensar a identidade cultural da comunidade quilombola da Serra da Guia. Do total do grupo entrevistado 60% são homens e 40% são mulheres, conforme demonstrado no gráfico 11 - perfil dos entrevistados da comunidade, o que consolida a concepção de que as atividades relativas à educação informal são exercidas, na maioria das vezes, por mulheres. Sendo necessária uma sensibilização maior do gênero masculino para trabalhar nessa área.

As relações étnico-raciais têm grande importância para as comunidades tradicionais negras. Sobretudo a preservação de seus valores, práticas religiosas, técnicas e outras expressões culturais cuja herança genealógica remete à tradição oral.

Identificar este território como este cenário de renovação crítica do pensamento ideológico, assistemático e racial, que continua tão forte na cabeça dos adultos e anciãos, entendendo as práticas pedagógicas como um subsídio a reduzir as desigualdades existentes entre estes povos. Em suma, o espaço da comunidade deve ser por excelência o espaço onde se aprende a convivência e respeito com as diferenças.

### 3.3.3. 1 – O Perfil da Amostra

Junto aos representantes da comunidade, cujo perfil segue na Tabela 08 e nos Gráficos 11 a 13, adotamos um itinerário de transcrição minuciosa dos dados obtidos de modo a preservar suas especificidades, possibilitando reflexões críticas sobre a diversidade étnico-cultural que exige o conhecimento dessa realidade. É importante que o pesquisador, em contato com esse segmento que elucida a pluralidade cultural, respeite as diferenças, a relação entre o eu e o outro, a integração da identidade local e regional.

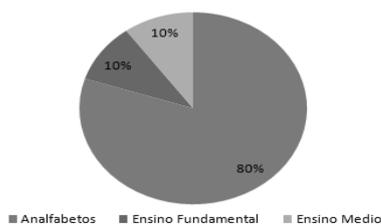
**Tabela 08**

**Perfil da população abordada, segundo as variáveis: gênero, escolaridade, declaração de cor e idade.**

N. de Ordem	Nome	Escolaridade	Cor	Idade
01	Alexandre Bispo dos Santos	Analfabeto	Negro	76 Anos
02	Antônio Rosa de Jesus	Analfabeto	Negro	62 Anos
03	Janira Lina de Jesus Oliveira	Analfabeta	Negra	72 Anos
04	José Cirilo dos Santos	Analfabeto	Negro	72 Anos
05	Josefa Maria da Silva Santos	Analfabeta	Negra	67 Anos
06	Jose Sandro Silva Santos	Ensino Fundamental	Negro	28 Anos
07	Manoel de Jesus Almeida	Analfabeto	Negro	42 Anos
08	Pedro Bispo de Oliveira	Analfabeto	Negro	76 Anos
09	São José Gomes Correia	Ensino Médio	Negra	26 Anos
10	Zilina dos Santos	Analfabeta	Negra	64 Anos

**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

**Gráfico 11 – Perfil dos Entrevistados Comunidade**

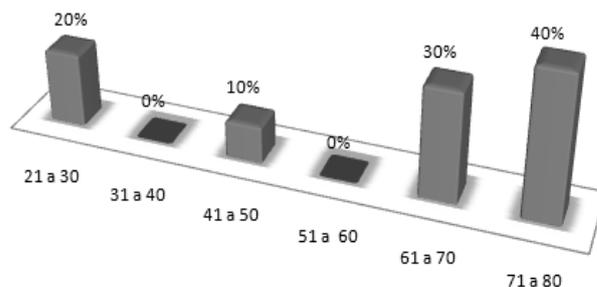


**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Esses dados revelam no quesito escolaridade um hiato educacional acentuado. No universo de 80% (8) dos entrevistados aparecem com percentual elevado no quadro de analfabetismo, contra 10% (1) no Ensino Fundamental e 10% (1) com Ensino Médio. Em consonância com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE 2010, a taxa de analfabetismo entre negros e pardos, a partir de 15 anos de idade, é de 13,3% para os negros e de 13,4% para os pardos. Entre os brancos, esse número fica em 5,9%. A população branca de 15 anos ou mais tem em média 8,4 anos de estudo. Enquanto entre negros e pardos a média é de 6,7 anos.

Ressaltamos também dados do IBGE 2009 que apontam a redução do analfabetismo funcional - pessoas de 15 anos ou mais, com menos de quatro anos completos de estudo -, de 29,4% em 1999 para 20,3% em 2009. Destacamos frente a esta amostragem um longo caminho a ser percorrido, para minimizar esse fosso existente de desigualdade social, que privilegia a elite branca em detrimento dos negros e pardos; a taxa de analfabetismo para o branco era de 15%, enquanto para negros alcançava 25,4% e entre os pardos 25,7%.

**Gráfico 12 – Perfil dos Entrevistados Comunidade Por Faixa Etária**



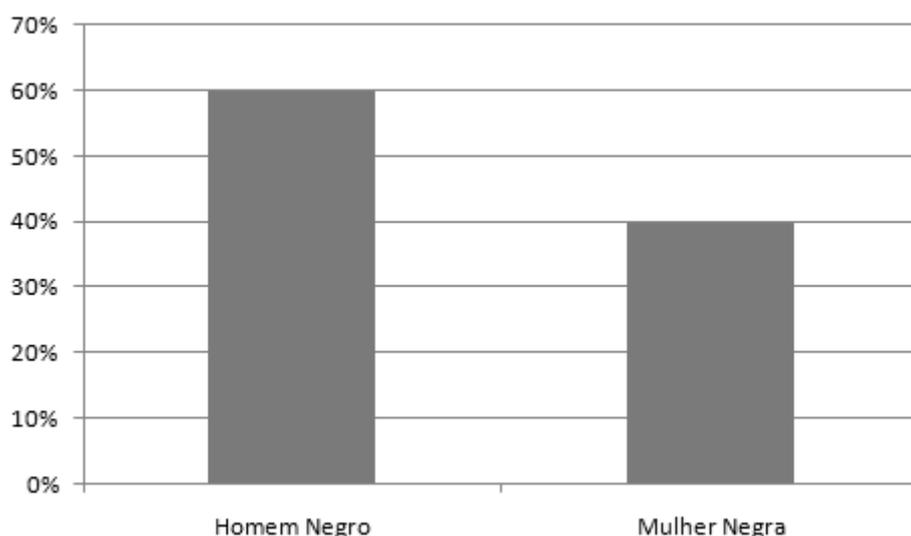
**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

No tocante à cor dos entrevistados, conforma explicitado no Gráfico 13, torna-se interessante ressaltar que, de acordo com os dados obtidos e ainda pelos questionários, entre os 60% (06) dos entrevistados que correspondem ao grupo de homens se auto declaram negros remanescentes de quilombolas, do mesmo modo no grupo de mulheres entrevistadas, entre os 40% (04) se autodeclararam negras. Torna-se pertinente registrar

as características fenotípicas da população abordada relacionadas, bem como de organização identitária das comunidades negras quilombola.

Dentro da discussão, ressaltamos que ser negro nesta sociedade excludente não se limita às características físicas como cor da pele, textura do cabelo, saliência dos lábios, mas também a padrões socioeconômicos dicotômicos de um determinado grupo étnico segregado. Destarte é importante sublinhar que historicamente o termo negro passou a ser utilizado de forma pejorativa empregado para discriminar.

**Gráfico 13 – Perfil dos Entrevistados Comunidade por Cor**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

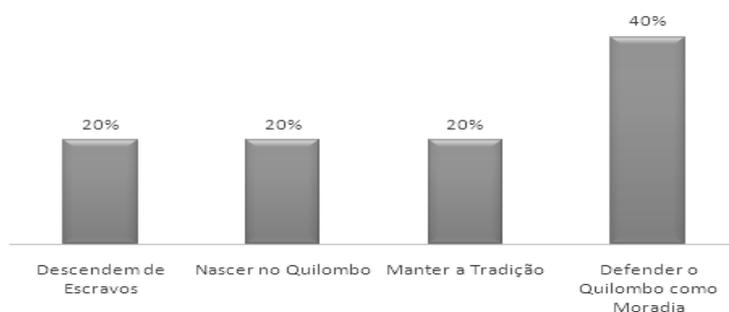
### **3.3.3.2 – Representações do segmento comunitário sobre Quilombola, função social da escola, gênero e outros aspectos da sua vida Cotidiana**

Chamamos a atenção para o Gráfico 14, que revela certa discipância de opiniões entre os depoentes sobre o que é ser quilombola, com leve prevalência da concepção diretamente ligada ao reconhecimento do direito à terra como lugar de moradia, espaço comunitário de valorização da identidade social cuja organização deriva da sua ancestralidade negra.

Nesse caso, ser quilombola está atrelado à condição de defesa da raiz cultural, da identidade natural do ser diferente dos padrões de conversão simbólica da estrutura de poder que fragmenta a vida, os valores éticos e morais da sociedade. É o reconhecimento do quilombo como espaço ambivalente fluído, como um arranjo social

de contradições e tensões, reconstruindo com a rugosidade do tempo um divisor de águas na sociedade moderna do consumo desenfreado por uma ética de visão meritocrática eurocêntrica dos ditames capitalistas. Segundo Bauman (2001:56), a ideia de comunidade descende da concepção de obrigação fraterna de partilhar as vantagens entre seus membros, independente de seus talentos. Nesse contexto, a comunidade quilombola passa a ser um espaço aberto de conflitos emblemáticos, onde o princípio do compartilhamento das ideias torna-se um legado da cultura democrática da autoafirmação destes povos que defendem sua ancestralidade.

**Gráfico 14 – O que é ser Quilombola**



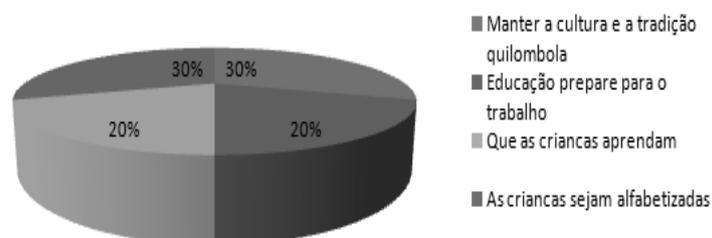
**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

O Gráfico 15 revela que suas ansiedades e expectativas em relação à escola são praticamente as da população em geral, sendo que cada local pede a transformação sem sacrifício da manutenção da tradição. Refletir sobre o fulgor da escola no espaço social quilombola nos remete a delinear uma educação na ótica político-emancipatória na qual os indivíduos sejam preparados para intervir criticamente nas transformações sociais, inclusive com mão de obra especializada, no intuito de se tornarem produtivos, usufruírem da empregabilidade e valorizados no mercado de trabalho. Portanto, o desafio da escola quilombola é de superar a exclusão social a que é submetido o negro na sociedade brasileira, ofertando uma educação balizada nos princípios, valores culturais que lhes assegurem qualidade de vida.

Paulo Freire (1989) remete ao necessário avanço na construção de práticas pedagógicas de identidade que contemplem a diversidade socioeducacional desde que a educação seja entendida como prática social que vá além do seu aspecto institucional e alcance o desenvolvimento humano. Essa perspectiva ajuda a ultrapassar os muros da

escola e a ressignificar práticas pedagógicas e currículo escolar a partir do conhecimento científico e da comunidade local.

**Gráfico 15- O que esperam da escola para os filhos e/ou netos?**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Pensar a educação quilombola na comunidade quilombola, com a comunidade quilombola, para si, implica considerar sua diversidade histórica e social visando à construção de uma identidade sócio-histórica assistemática, supondo o conhecimento do seu senso comum, da tradição do dia a dia da comunidade e valores destituídos de preconceitos e ideias estigmatizantes. A comunidade quilombola é portadora da matriz africana encarnada em sua cultura, ao que remete à Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, que constitui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e africanas.

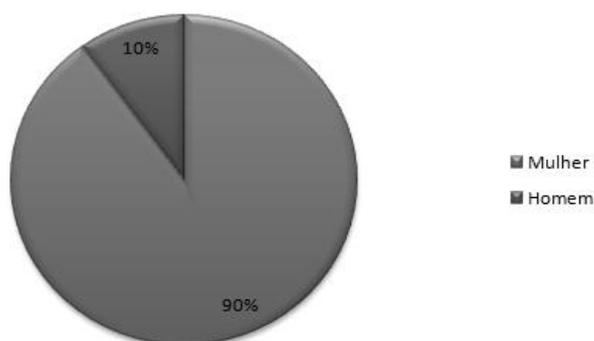
O Gráfico 16 desvela que a liderança tanto na família quanto nos movimentos políticos, que envolve interesses da comunidade, é exercida predominantemente por pessoas do sexo feminino, como revelaram 90% dos entrevistados, à frente das decisões importantes da comunidade quilombola da Serra da Guia, como fruto das tensões no transcurso da história, das representações simbólicas, das lutas incessantes na disputa do poder em um regime comunitário social.

A explicitação dessas possibilidades nos leva à compreensão de que a identidade de homem e mulher faz parte de um projeto social, da forma como os indivíduos se encontram com sua própria individualidade no jogo de interação comum entre o eu e o outro, em perspectiva com a relação do cotidiano social. A identidade feminina e

masculina está inserida no contexto comunitário, assumindo as trajetórias de luta, opressões e discriminação do ser homem e mulher quilombolas.

A mulher da comunidade quilombola, apesar de ocupar lugar privilegiado nas decisões políticas desta comunidade, ainda é observada com certo receio por parte da figura masculina, resquício de uma tradição hegemônica patriarcal a qual considera a mulher dócil para advogar as questões de ordem comunitária. Todavia a atribuição como zeladora do lar, da manutenção dos provimentos domésticos desse modo a liderança é exercida por D. Zefa da Guia 67 anos de idade, uma mulher que conquistou o espaço de mando, sendo guardiã dos interesses públicos, familiar, sobretudo autoridade espiritual da comunidade quilombola Serra da Guia.

**Gráfico 16 - As Lideranças tanto na Família como nos Movimentos Políticos que envolvem questões de interesses da Comunidade são exercidas predominantemente por pessoas de que Sexo?**



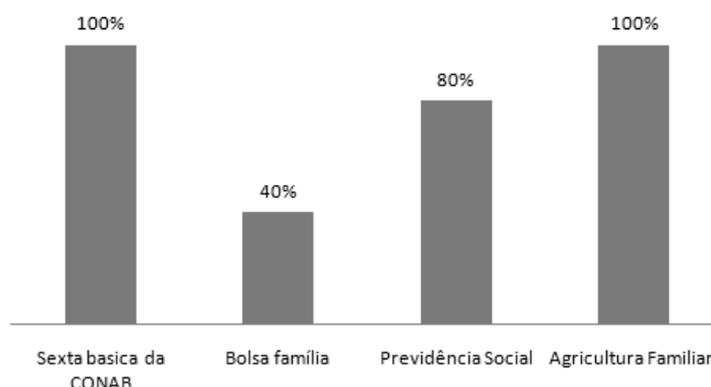
**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012

Sobre a situação socioeconômica da comunidade, o Gráfico 17 permite inferir que a agricultura familiar é a principal fonte de renda das famílias quilombolas ao lado da Sexta Básica da CONAB, depois da Previdência Social e também da Bolsa Família, o que demonstra ser uma população pouco produtiva, fruto de uma história de exclusão do Estado brasileiro.

De acordo com questionário aplicado, o pesquisador foi informado pelos respectivos depoentes que esses programas de políticas públicas são gerenciados através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que através de representação da comunidade via associação de moradores quilombolas cadastra os seus respectivos membros que se autodeclaram remanescentes de quilombo pertencente a essa respectiva comunidade quilombola, passando por uma avaliação criteriosa. Essas

condições estão descritas na lei nº. 5.011, de 11/03/2004 ( e na instrução normativa nº 20 do INCRA, em 26/09/2005), que ressalta o critério de reconhecimento de comunidade, a autoclassificação do grupo como suficiente. Desse modo, fica assegurado à guisa de classificação e do autorreconhecimento, bem como a inserção e acesso nos programas sociais.

**Gráfico 17 – O Rendimento das Famílias vem principalmente de que Fonte?**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

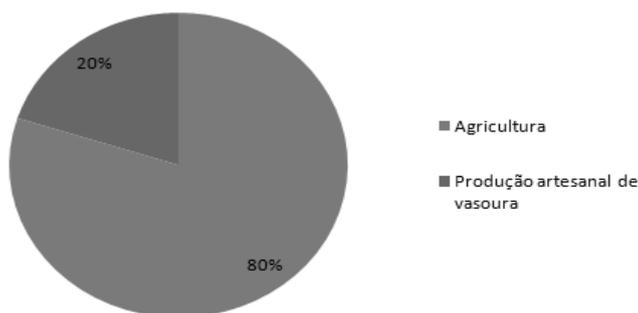
Em consonância com essas políticas públicas, destacamos o programa de inserção social da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) que, em função da existência de 44 milhões de brasileiros que vivem em estado de subnutrição, correspondem aproximadamente a 10 milhões de famílias, chegando ao indicador de 180 mil crianças que morrem por ano de subnutrição. Para erradicar esta linha de pobreza e miséria social o Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Nutricional e Combate à Fome implementou tal programa nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), onde se enquadra a Comunidade Quilombola Serra da Guia no município de Poço Redondo, que apresenta o menor (IDH) do estado de Sergipe segundo estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2009).

Nesse cenário, destacamos ainda que o mais importante meio de sobrevivência das famílias quilombolas da Serra da Guia, a agricultura familiar ou de subsistência, é frágil, sensível às dificuldades do meio rural cujas longas estiagens do semiárido prejudicam a plantação e criação de pequenos animais domésticos. Essa comunidade conta com o apoio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

(PRONAF), com subsídio à política social de distribuição igualitária para o campo na tentativa de respeito e autoestima da comunidade quilombola.

Ainda sobre a questão econômica dessa região, o Gráfico 20 amplia as informações já trabalhadas.

**Gráfico 18 – Qual a principal fonte de Renda da Comunidade Quilombola Serra da Guia**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012

A relação existente com o território como espaço de sobrevivência conduz a comunidade quilombola Serra da Guia a conviver em meio a condições adversas: escassez da água, solo árido, vegetação de caatinga, clima com baixa umidade sazonal, pouco volume de chuvas com longos períodos secos e escassos recursos hídricos. O modo de produção agrícola comunitário utilizando técnicas rudimentares, com cultivo de pequenas roças como forma de subsistência destes homens e mulheres quilombolas demonstra a capacidade de sobreviverem em meio a um território marcado por baixos índices de produtividade, o que dificulta ainda mais uma qualidade de vida.

As famílias dessa comunidade têm como principal fonte de renda a agricultura de subsistência, ou seja, pequena escala de produção, para manter a sobrevivência da família, extraindo, sobretudo do setor primário, o manejo de pequenos lotes para criação de aves domésticas, porcos, bois e cabras, mantendo um sistema de trocas e venda de mercadorias com as demais famílias do grupo que produzem feijão, milho, amendoim e palmas para alimentar o gado no longo período de estiagem.

Nesse contexto, ressalta-se o papel da mulher na atividade econômica alternativa de produção de vassouras que são confeccionadas com a palmeira nativa da região, o ouricurizeiro, cujo fruto é semelhante a um coco pequeno; a extração da palha da planta é transformada em matéria prima para confecção de vassouras que são vendidas em

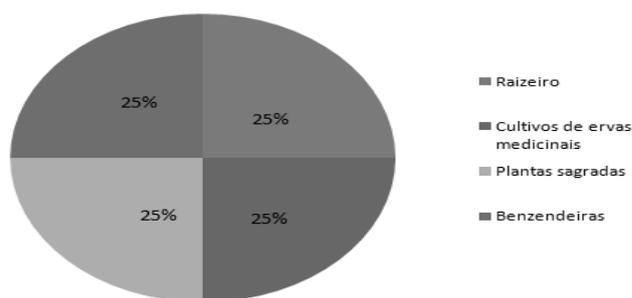
feiras livres dos municípios de Poço Redondo, Santa Rosa do Ermírio e Pedro Alexandre, no estado da Bahia.

Em relação ao setor de saúde, é forte a prática da medicina tradicional, cuja variedade é visível no Gráfico 19. É importante ressaltar que a identidade étnico-cultural dos quilombolas traz em seu bojo uma forte influência de práticas primitivas do conhecimento acumulado de seus ancestrais africanos de cultivo de ervas medicinais, da estreita relação com a natureza, utilizando recursos produzidos em seu próprio território.

A comunidade conta com um espaço para funcionamento do Centro de Referência de Assistência Social Quilombola (CRAS), um programa do Governo Federal orientado à inclusão social dos povos de comunidades quilombolas (Decreto Presidencial 6.040/2007, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos das Comunidades Tradicionais).

Os entrevistados relataram que o CRAS quilombola está desativado por falta de profissionais da área de saúde. Contraditoriamente, o Diretor do Departamento de Igualdade Racial do Município de Poço Redondo afirma que a comunidade está sendo atendida no CRAS contando com assistência de um psicólogo e dois assistentes sociais. Essa ausência de políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas na manutenção da saúde, higiene sanitária e saneamento básico, agrava a situação de exclusão e ameaça à integridade e ao bem estar da qualidade de vida quilombola.

**Gráfico 19 – Na Comunidade Serra da Guia há Prática da Medicina Tradicional?**



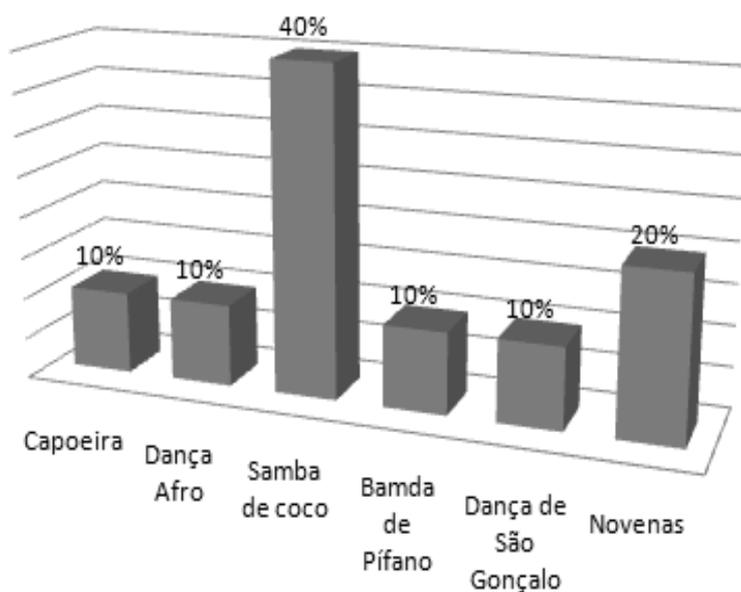
**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Os dados representados nos Gráficos 20 e 21 aproximam-se do que os alunos abordados apontaram, mas acrescentam muitos outros elementos a serem trabalhados

pela escola. Entendemos a relação do negro com sua manifestação da cultura popular expressa no jogo da brincadeira, da dança e folclore, são ecos da representação social mantida pelas tradições, das superstições da consciência ingênua marcada pela fé sincrética das ideologias do cristianismo popular. A resistência a uma cultura de massa globalizada que suprime a identidade local na tentativa de descaracterizar a cultura e memória destas comunidades. São fontes de inspiração curricular!

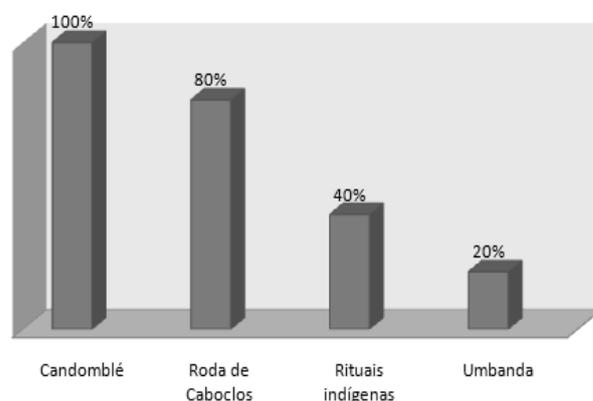
Fica patente que, através das novenas, o elemento religioso sobre as esfinges das marcas identitárias da comunidade quilombola da Serra da Guia, inserido no cotidiano social como uma representação direta do ser natural com alteridade, trata-se de uma forma sincrética de perceber o transcendente como algo encarnado na práxis social, elevando a religião de uma esfera ocultada a uma manifestação pública.

**Gráfico 20 – Qual a Relação da Cultura da Comunidade Quilombola Serra da Guia com a Herança Africana**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

### Gráfico 21 – Existe alguma Prática Religiosa de Matriz Africana ou Indígena na Comunidade Quilombola Serra da Guia



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

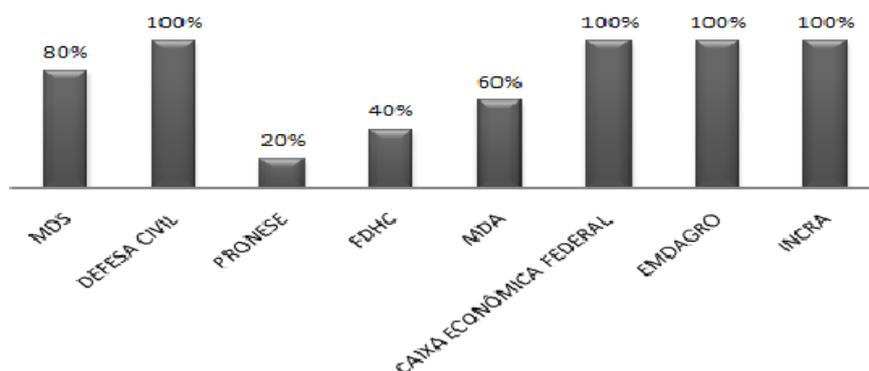
Partilhando da fala de D. Zefa da Guia, 67 anos, essas práticas incorporadas nos rituais da comunidade são heranças dos seus ancestrais escravizados em quilombos que, por meio de uma religião praticada nos porões das senzalas, eram vistas como ritual diabólico, que interpretamos terem sobrevivido às rugosidades do tempo, sendo uma ligação espiritual da comunidade com suas práticas sociais.

A religião torna-se o mote cultural de crenças sincréticas para esta comunidade de modo que interligam as suas labutas diárias da vida árdua do campo às manifestações dos fenômenos simbólicos, uma comunhão do humano com o divino em harmonia com a natureza, visão da cosmogonia africana que preconiza o holismo, um ordenamento perfeito com o cosmo, relação homem- natureza expressa por meio de seus ritos e rituais, a exemplo do candomblé, que se apresenta como a religião de matriz na África que tem maior número de adeptos na comunidade quilombola Serra da Guia, tendo como zeladora de santos (Pretos Velhos, Yemanjá, Padre Cicero, Bom Jesus dos Navegantes dentre outros). D. Zefa da Guia, 67 anos, também incorpora caboclos durante sessões e curandeirismo. São elementos a serem trabalhados na escola.

No Gráfico 22, veem-se os órgãos públicos citados pelos comunitários abordados. Destacamos o papel do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA-, que, embasado no Decreto nº 4.887, 20 de novembro de 2003, advoga em defesa da regularização fundiária dos povos quilombolas, regulamentando os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescente de quilombola. No Estado

de Sergipe, em particular, as ações desenvolvidas pelo INCRA/SE em prol da Comunidade Quilombola Serra da Guia (Poço Redondo) estabeleceram convênios com a Fundação Palmares através do apoio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em 2008, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado - FAPITEC /SE, promoveram-se estudos com dois Relatórios Antropológicos: Relatório Antropológico do Território da Comunidade Quilombola de Serra da Guia e Relatório Antropológico do Território da Comunidade Quilombola Luziense, coordenados pelos professores Hippolyte Brice Sogbossib (Doutor. em Antropologia) e Paulo Sergio da Costa Neves (Doutor em Ciências Sociais). A segunda equipe coordenada pelos professores Frank Marcon e Wellington Bomfim.

**Gráfico 22 - Quais são os Órgãos Públicos que atuam em sua Comunidade.**



- Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome – MDS
- Defesa Civil
- Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe – PRONESE
- Fundo de Desenvolvimento Humano Combate a Pobreza – FDHC
- Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA
- Caixa Econômica Federal
- Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe – EMDAGRO
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA

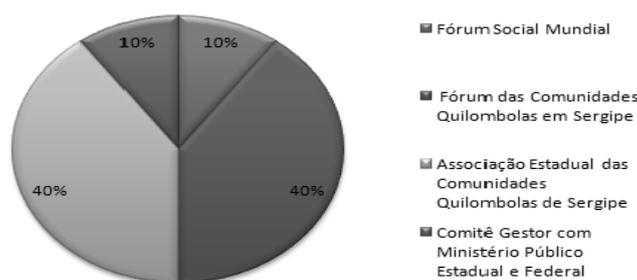
**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

De acordo com (PRONESE, 2012), numa tentativa de reparar e possibilitar a inclusão e o acesso da população quilombola às políticas públicas, o Projeto de Combate à Pobreza Rural em Sergipe recebeu a designação do Governo do Estado através do Projeto Prosperar da Empresa de Desenvolvimento Sustentável do Estado de Sergipe a ordem de serviço para construção de 84 unidades habitacionais na comunidade, assim como a construção de cisterna circular (capacidade de 15.000,00 litros por cisterna) sendo entregue à comunidade Quilombola Serra da Guia em

10/03/2008. O objetivo central dessa iniciativa, de acordo com (PRONESE, 2012), é a redução da pobreza no Estado de Sergipe, melhorando o acesso à infraestrutura básica, promovendo ações de sustentabilidade econômica e desenvolvimento social, contribuindo para a melhoria dos indicadores sociais e o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos municípios/comunidades.

A participação política dessa comunidade na questão quilombola fica delineada a partir do Gráfico 23, que indica importantes fóruns na luta pelo fortalecimento da sua identidade, promovendo sua articulação social frente aos órgãos públicos, patrocinando uma reflexão crítica acerca da promoção da igualdade racial bem como encaminhamentos de reivindicações de políticas públicas em favor da comunidade.

**Gráfico 23 Sua Comunidade está Representada e ou Participa de Conselhos, Fóruns, Redes? Quais?**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

De acordo com o relato de D. Zefa da Guia, 67 anos, líder do grupo que participou do Fórum Social Mundial em 2009 durante seis dias em Belém do Pará, onde foi discutido o tema: “um novo mundo é possível”, essa interação ajudou a fortalecer as discussões no grupo acerca da paz, justiça e respeito. Essa líder comunitária informou que transmitiu posteriormente essas informações às famílias de sua comunidade. Vai nessa direção também a fala do depoente José Sandro Silva Santos, 28 anos, filho da entrevistada, representante da associação de moradores da comunidade, que participa das reuniões do comitê gestor em conjunto com Ministério Público Estadual e Federal, que enfatiza essa participação como fundamental para levar as reivindicações do grupo ao poder público, solicitando melhorias para os quilombolas.

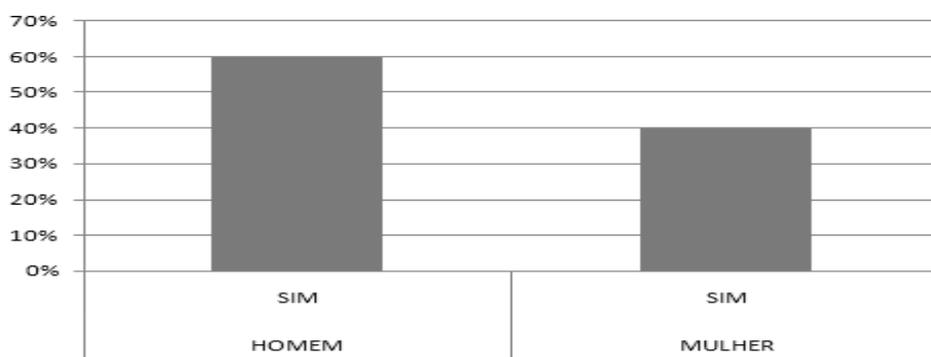
Quanto à participação da comunidade na implementação da temática história e cultura africana e afro-brasileira, os dados dos Gráficos 24 e 25 revelam o interesse por

parte da comunidade quilombola de Serra da Guia em contemplar a referida temática, pelo fato do ensino de história e cultura africana e afro brasileira ressaltar a valorização desse grupo de quilombolas, o que viabiliza as discussões em torno dessa realidade que expressa a diversidade étnico-cultural de cada indivíduo negro, garantindo o seu pertencimento e preservação de sua memória através da comunidade e do cotidiano escolar.

Refletir acerca da temática história e cultura africana e afro-brasileira é de suma importância para a comunidade quilombola Serra da Guia, uma vez que o modelo educacional brasileiro reproduz a desigualdade racial expressa sistematicamente no cotidiano escolar, para as crianças e jovens negros, sobretudo via currículos escolares que negam ou silenciam frente à representação do negro. Historicamente, faz parte da formação do povo brasileiro esse tipo de discriminação velada que mascara a identidade no simulacro da estrutura de poder hegemônico e eurocêntrico que permeia a realidade na sociedade, inferiorizando a autoimagem desse grupo.

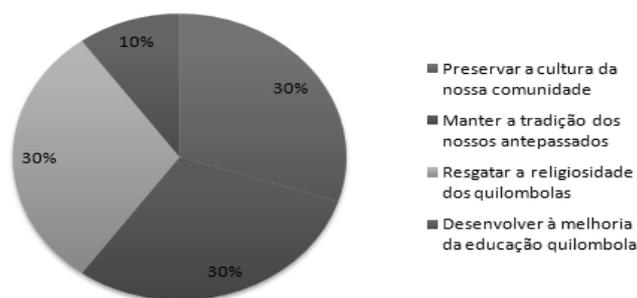
Com a aprovação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira, o Estado de Sergipe aprovou a Lei 5.497/2004, nessa mesma perspectiva. A norma estadual dispõe sobre a obrigatoriedade de o Conselho Estadual de Educação (CEE) estabelecer e normatizar as diretrizes operacionais para inclusão no currículo escolar.

**Gráfico 24 – Posição dos Entrevistados da Comunidade sobre a Implementação da Lei 10.639/2003, por Sexo.**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

### Gráfico 25 – Justificativa dos Entrevistados para Implementação da Lei 10.639/2003



Fonte: Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Combater a exclusão dos povos quilombolas é um desafio para o sistema de educação de Sergipe, sendo uma meta de homens e mulheres quilombolas da Serra da Guia a implementação da Lei 10.639/2003. Daí a importância de abordar temas que ficaram por muito tempo empoeirados na memória de nossa sociedade. Por essa via, repaginamos a nossa história, que foi escrita com o sangue dos escravizados, Essas mazelas da dívida histórica com os povos descendentes de negros podem ser superadas pela releitura desses fatos, ressignificando valores e propiciando autoestima aos sujeitos no cotidiano das escolas.

A valorização da diversidade cultural das comunidades remanescentes de quilombola propõe uma consciência política e histórica da diversidade, como caminho de superação nas diferenças excludentes que afligem a classe dos povos negros como uma forma de corrigir as distorções e preconceitos à educação através, da valorização da cultura negra brasileira no sentido de reparação dos preconceitos e discriminação sofridos pelos remanescentes quilombolas.

Sabemos, como se vê no Gráfico 26, que o analfabetismo pesa negativamente, ameaçando a viabilidade da legislação citada. Dos entrevistados, 80% declararam não saber ler e escrever. Portanto, faz-se necessária a alfabetização nesta comunidade quilombola, como ferramenta de libertação, levando os alfabetizando quilombolas de qualquer faixa etária a conhecer a sua realidade e transpô-la, pondo em prática as habilidades da literacia e numeracia.

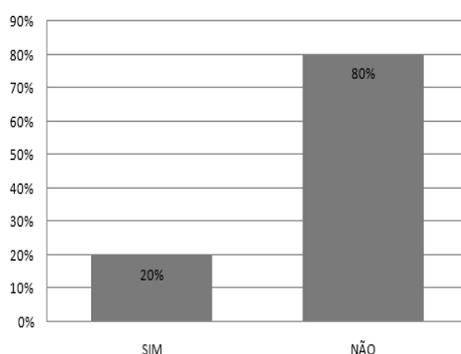
Dessa forma, os alunos quilombolas não terão textos difíceis de entender, com linguagem isolada, destituída de sua identidade cultural, desprovida de significados, porque serão construídos a partir da realidade dos mesmos, incentivando a compreensão

crítica do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto, refletindo sua condição histórico-cultural e social neste processo de alfabetização.

O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvida na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer os que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade (FREIRE, 1989, p.48).

Essa metodologia apresentada acima possibilita outras formas de leitura em texto escrito pelos próprios alunos, em que passam de mera repetição de leitura de sílabas para a possibilidade de narrarem suas experiências no papel, expressarem seus afetos e paixões, além de ampliarem a compreensão acerca de si e do mundo, através da leitura escrita. Por essa razão, para as pessoas que não utilizam a língua falada padrão, a alfabetização não é somente aprender a ler e a escrever, ou melhor, não se insere simplesmente na tarefa de transpor os sons da fala para a forma escrita. Para elas, é o momento de substituição da variedade de língua usual (não padrão) por outra variedade utilizada pela escola (padrão), não habitual, desconhecida, sendo assim, difícil de ser manipulada.

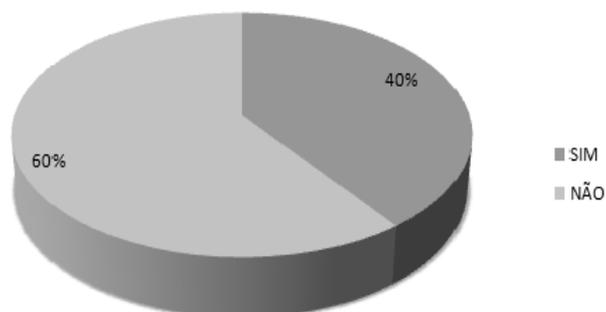
**Gráfico 26 - Você Sabe Ler ou Escrever um Bilhete?**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

Surpreendente também é o que se desvela com o Gráfico 27: a maioria dos entrevistados não revelou o desejo de alfabetizar-se tardiamente. Esse desestímulo pode estar atrelado a alguns fatores como: idade já avançada, trabalho árduo na agricultura, ausência de programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos quilombolas.

**Gráfico 27 – Você tem Interesse de Participar de Alguém Programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**



**Fonte:** Santos, M.C.C. dos (2012). Elaborado a partir do Questionário de Pesquisa/2012.

No tocante à formação de jovens e adultos, faz parte de um processo histórico cíclico ultrapassando um marco temporal das décadas de 1980 e 1990, sendo uma questão muito debatida na atualidade de modo a consolidar uma educação integral e permanente no intento de uma dinâmica inclusiva e solidária, respeitando os princípios bioéticos da equidade e alteridade, sobretudo a diversidade e a identidade étnico-cultural e social, vislumbrando-se uma melhoria na qualidade de vida do cidadão.

À parte dessa premissa, advém o papel preponderante da educação pensada nessa ótica inclusiva que visa ser humanizante, resgatando o papel do protagonismo dos povos quilombolas por viés histórico e reflexivo, potencializando sua natureza identitária e respeitando antropologicamente suas debilidades, independente da vontade condicionante do ser existencial dos indivíduos brancos opressores, transcendendo as estruturas tradicionais e burocráticas, através do sujeito autor diante da natureza, desmistificando os hábitos, quebrando paradigmas, criando valores como ser ético histórico.

Portanto, o beneficiado a partir da inclusão do programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos, ou seja, o EJA quilombola passa a ser o alfabetizando que em uma via de mão dupla é conduzido por meio de uma metodologia inovadora, sedimentando tabus da ideologia elitista que, em detrimento e defesa dos seus interesses ao longo de várias décadas, privaram a sociedade desse direito concernente à educação básica gratuita e de qualidade. Sobretudo, faz-se necessário o desdobramento de uma

cultura pedagógica de valorização do ensino público onde todos tenham acessibilidade à escola e sejam tratados de forma justa e igualitária.

### **3.4 – Análise dos Dados obtidos via Observação Direta em Salas de Aulas (Registros Cursivos)**

Nesta seção, desenvolvemos um esforço de apropriação dos registros cursivos que acompanharam a observação direta. Trata-se de análise qualitativa, de cunho etnográfico, das representações simbólicas manifestas em salas de aulas, pelos atores sociais envolvidos no recorte quilombola da comunidade escolar de Serra da Guia. Os instrumentos de análise foram os registros cursivos com focos pertinentes à pesquisa e o diário de campo, a partir das percepções do pesquisador em relação às interações no cotidiano escolar, ocorridas e presenciadas pelo pesquisador no ambiente natural da respectiva comunidade, durante o período escolar, em turnos completos, com interpretação fundada no marco teórico-metodológico.

Os dois professores que atuavam no exercício regular do magistério, no período da pesquisa, turnos matutino e vespertino, foram observados durante 17 horas de aulas, agrupadas em turnos de 4 horas e meia, aproximadamente, em sua participação efetiva no cotidiano da escola da comunidade quilombola, como funcionários públicos municipais da Prefeitura de Poço Redondo, viabilizando a configuração representativa da realidade social abordada, sob vigência política de ação afirmativa no universo de diversidade. A categoria ambivalência foi privilegiada, inclusive na construção desta dissertação, onde as certezas não passam de hipóteses, em constante reconstrução, acerca da população em tela.

À medida que a observação direta desenvolvia-se, desvelava-se para o pesquisador a estrutura simbólica de poder mesclada na prática pedagógica pela ambivalência de códigos e cânones preestabelecidos, como verdadeira esfinge nesta sociedade de valores tradicionais. A limitação de liberdade de conhecimento dos meandros da ausência de hierarquia e jurisdição social é uma marca nas entrelinhas do trabalho etnográfico, que imprime sua impressão através de uma ação articulada pelo viés subordinado a uma empiria limítrofe que sustenta suas afirmativas no diálogo constante com o sujeito do senso comum, na tentativa de fundamentar suas escolhas, decodificando a linguagem, os costumes, hábitos e valores que integram as certezas e contradições filosóficas da investigação qualitativa.

O estudo de casos realizado abordou uma variedade de informantes. Através do registro cursivo, o pesquisador procurou sistematizar observações diretas de interações ocorridas em salas de aulas, no espaço da merenda escolar e nos momentos de entrada e saída das crianças na instituição escolar. Ouviu professores, serventes e alunos ao longo de toda atividade escolar; reconstituiu, exaustivamente, falas dos sujeitos pesquisados no final de cada dia, de cada observação, no sentido de revelar de maneira precisa e concatenada as experiências vivenciadas no ambiente natural quilombola da comunidade Serra da Guia. Assim sendo, a observação participante permitiu registrar o movimento dinâmico da interação social que circula na comunidade quilombola, a fim de sistematizar os embates com os entes sociais que contracenam ideologicamente com o espaço de poder presente na estrutura pedagógica.

De acordo com Bezerra (2007), transgredir o comum, ideologizar o senso majoritário dos ditames sociais e dar ouvido à voz da representatividade do grupo emissor é papel basilar da pesquisa de observação direta, notadamente no que se refere à participação de minorias sociais exploradas, cujos direitos são negados historicamente por outros povos. O desafio dessa abordagem é dar conta da complexidade natural do ressignificar a blindagem clivada na memória identitária da cultura quilombola campesina.

Segundo André (2008), ao olhar para um mesmo objeto, em diferentes momentos, enxergamos diversas coisas. Pautada na realidade do mundo subjetivo, a observação direta reconstrói a situação identitária existencial dos membros da comunidade quilombola, com base em inferências ensejadas pelo adentrar no mundo do outro, pela experiência do intercâmbio com discrepâncias inerentes ao ambiente cultural, ao que o pesquisador esteve atento na expectativa da probabilidade de descrição do natural, realçando os paradoxos e ambivalências, reflexos da retomada das condições deontológicas das normas e predileções dos indivíduos, cronologicamente envolvidos no ritmo de tempo do recorte escolar postulado.

Observando o cotidiano da escola Municipal Maria Gilda Rezende, na Comunidade Quilombola Serra da Guia, pelo recorte da sala de aula, contemplando horário de intervalos, horários de entradas e saídas dos professores, bem como as datas comemorativas do calendário escolar, notificamos acontecimentos ambivalentes que aferiam certa homogeneidade à heterogeneidade social e linguística.

### 3.4.1 – Professora AOG

A professora Aldiane Oliveira Gois, doravante designada AOG, idade 21 anos, cor declarada parda, licenciada em Pedagogia, reside no distrito de Santa Rosa do Ermírio (SE). Tem experiência de apenas dois anos como educadora, dos quais um na escola objeto de estudo, não tendo formação continuada na área de história e cultura africana e afro-brasileira. Sua turma é constituída por 49 alunos, dos quais 18 são repetentes. É remanescente de quilombola, oriunda das primeiras famílias assentadas na comunidade Flor da Serra, que faz fronteira a 2 km da comunidade quilombola da Guia. Em face de trajetória de luta com os movimentos sociais e dos trabalhadores rurais Sem Terra, decidiu por migrar para essa comunidade, visando à aproximação com o progresso urbano de infraestrutura, saneamento básico e transporte, na expectativa de favorecer sua qualidade de vida.

AOG é titular docente em uma turma multisseriada, composta por discentes dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, no turno matutino. Nas conversas, ela apresentou sua demanda atual pela elaboração do material didático-pedagógico, com participação da comunidade local, equipe escolar e famílias, de modo a atender a situação local (cultural, social, política e religiosa) e defendeu o conhecimento e a memória quilombolas, a serem preservados via formação dos remanescentes de escravos que residem neste território de povos negros.

Seguem, no Quadro nº08, os registros efetuados durante quatro aulas consecutivas de AOG, com a indicação do tempo gasto nas respectivas ações e alguns destaques sob a ótica da pesquisa.

#### Quadro nº08

#### Registros Cursivos da Prática Pedagógica de AOG

<b>Data/ Horário</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Destaques</b>
<b>08/05/2012</b> das 8 às 11h 30min	A professora regente convida os alunos a organizar as carteiras em filas inserindo os alunos em seus respectivos lugares ordenadamente.	Atraso docente em 10 mim, protelando início da aula
8h: 20 min	Alunos circulam na sala de aula disperso, a professora introduz a chamada, sem demonstrar controle da turma.	Atraso docente em 20 mim.
8:30 min	A professora contrita convida os alunos a realizar oração cristã do Pai Nosso.	Modo de lidar com o conflitos em sala dessarticulado das religiões de Matriz Africana.
8:40mim	Atividade de matemaática, ordem decrescente do maior para menor .	Deixando a turma dispersa. Por não compreender o assunto esplanado os discentes apresentavam desenterese no ensino aprendizagem.

9h: 20 min.	A professora põe para fora os alunos “indisciplinados”.	Perceptível o descontrole do professor frente á classe.
9h:30min.	A professora tenta conscientizar os alunos acerca da não violencia em sala de aula.	A não aplicação da Lei 10.639. Adoção de punição e castigo para os alunos que adotam atitude de violência na aula.
9h:40min.	A professora explica o exercicio no quadro verde; já tem uma pessoa sem recreio já estou colocando outra por indisciplina.	Adoção da pedagogia de danos psicológicos. A professora ressalta que retirar recreio não é sinal de punição, mas para que os alunos aprendam a se comportar.
9h:50 min	Os meninos e meninas, em fila, ordenadamente aguardam a convocação da professora para dirigirem-se ao refeitório aonde é servido o lanche à base de suco e bolacha.	Constatação que os alunos da comunidade quilombola tem nesta refeição a unica fonte de combate a fome.
10h:00 min.	A professora deixou dois alunos sem intervalos não sendo também servido lanche para os mesmos, durante todo recreio permaneceram de cabeça baixa timidamente olhando para carteira.	Discriminação e preconceito. Os alunos passavam no corredor da sala falando e debochando dos colegas privados do recreio.
10h: 10min.	Os alunos divertem-se no recreio com bricadeiras que tem conotação agressiva, puxando o cabelo das meninas, chamando-as de cabelo ruim e feio semelhante a de um espantalho.	Apelidos, brincadeiras, atitude depreciativa entre os pares pertencentes ao mesmo grupo resquicio de discriminação e racismo da sociedade na cultura escolar.
10h: 30 min.	Ao retornar do intervalo, a professora solicita que os alunos formem pequenos grupos de quatro alunos, sentados em circulos.	A docente olha tensa para o relógio daqui há pouco já é hora de ir embora. O tempo marca o ritmo da dinâmica escolar.
10h:50 min.	A professora distribuir atividade de pintura para todos os alunos, lápis para colorir o desenho, tesoura e cola.	A atividade de arte e cultura é desarticulada da diversidade Afro-brasileira.
11h: 00 min.	Discentes rasuram as figuras.	Controle tempo docente do tempo escolar. Alunos não se identificam com a figura da atividade de arte
11h: 20min.	A sala de aula neste momento encontra-se totalmente desorganizada, com papel recortado no chão e barulho.	Descontrole e, sobretudo despreparo á atuar na docência quilombola.
11: 30min.	A docente recolhe atividade e informa que devem sair sem causar transtorno.	Preocupação docente com a manutenção da ordem como forma de disciplinamento.
<b>09/05/2012</b> Das 8ás 11h 30min	A professora regente convida os a inicia a aula cantando a musica: “Bom dia professor como vai, bom dia amiguinho como vai, faremos o possível para sermos bem felizes etc..”.	A docente pergunta aos 28 alunos notícias dos outros colegas enfermos de catapora.
8h: 10 mi	A docente pede que os alunos fiquem em pé e cantem a música da cobra: “a cobra não tem pé a cobra não tem mão estica, encolhe seu corpo é todo mole, etc...”.	Aproveitando a temática abordada valoriza a identidade local e regional.
08h20min	Relatar a discente que a escola quilombola é desprovida de recurso didático inviabilizando o desenvolvimento e aprendizado integral dos discentes.	Discurso docente limitado reprodutor do sistema tradicional do ensino escolar.
08h40min	Atividade de português, separações de sílabas das palavras.	Com dinamismo corrigir o dever.
9h: 20 min.	Aproveitando ensejo comenta com os alunos que no mês de maio é celebrado dia das mães.	Datas comemorativas diversidade local
9h: 30min.	Uma aluna disse à professora que seu colega de turma havia lhe chamado de feia da cor de carvão e cabelo	Depreciação da imagem do negro urge políticas de ação

	ruim.	afirmativa no contexto escolar quilombola.
9h: 50min.	Antes do intervalo todos deverá apresentar exercício de português, começando a corrigir antes do lanche.	Ordenamento visando fechamento das atividades pendentes.
10h: 00 min.	À medida que concluíam as atividades os alunos eram liberados para o lanche de acordo com o cardápio era servida melancia e macaxeira com queijo qualho.	Perceptível o contentamento dos mesmos com a refeição ofertada.
10h: 30 min.	Pós intervalo os alunos são convocados a terem em mãos os seus cadernos comecem a escrever os numerais de 1 á 100.	Valorização da diversidade convida alunos que apresentam maior dificuldade no aprendizado ir ao quadro, estimulando elevar auto-estima do grupo.
10h: 50min.	O livro didático entra em cena através da leitura de texto a discente em voz alta desperta no grupo interesse pela leitura.	A educação das relações étnico-raciais ganha corpo através das estratégias pedagógicas.
11h: 00 min.	Em grupo estimulando roda de leitura dar seqüência atividade do texto e contextualização do material trabalhado.	A textura da valorização da história e matérias sociais quilombolas.
11h: 10 min.	Dando continuidade com atividade de interpretação de texto, os alunos valorizam a participação do contexto de construção dos elementos pré textuais.	A atividade voltada para produção de texto enseja salientar o protagonismo dos povos negros e sua ancestralidade.
11h: 20 min.	Visando participação em eventos promovido Secretaria Municipal de Poço Redondo a acerca da formação de professores a docente encerra as atividades nesta unidade escolar 10 minutos antes do horário estabelecido.	Emerge a necessidade de formação continuada para valorização da identidade da cultura e história negra.
<b>10/05/2012</b> 8às 11h 30min	É introduzida a oração do Pai Nosso oração ecumênica e em seguida faz o sinal da cruz dos cristãos católicos, desconsiderando os ritos Afro-Brasileiro pertencente à identidade religiosa da comunidade.	Atraso docente em 10min. Inicia a aula alegando transporte.
8h: 20 min	Com diário de classe em mãos faz a chamada em pé, alertando para período de prova, a primeira da seqüência será da disciplina de Português.	Alunos reivindicam a melhoria da infra-estruturar da escola.
08h30min	Referencia a semana das mães no intuito de reconhecer o papel da mulher na formação e estruturação familiar, princípios norteadores que potencializar a formação de valorização da diversidade.	Estimulando a brincadeira e universo lúdico foi construindo um bingo com elementos naturais favorecendo o aprendizado por meio da etnomatemática.
08h50min	Atividade de Português, 1º questão faça um circulo ao redor da silaba <u>ma</u> e depois escreva: mala, amado, goma, mamão, mascara, lama, cama, mão, irmão, dama.	Procedimento metodológico adotado através da técnica tradicional desenvolvimento por meio técnica da copia e escrita.
9h: 20 min.	Seqüência exercício de Português 2º questão ligue e forme palavras ma-ma, ma-ca, ma-la, me-do, me-lão, me-la.	Os discentes apreensivos uma vez que não sabem responder a atividade.
9h: 30min.	Explica aos alunos individualmente passando em cada carteira cabe interpretar o que escreveram apenas copiam o que esta no quadro.	A reprodução mecânica é fruto da educação bancária reproduzia em sala de aula.
9h: 40min.	A terceira questão da atividade prescreve separação de sílabas das palavras: mata, mala, macaco, menino, moda, moleca, mudo. Por fim, introduz a quarta questão do exercício proposto ler as frases: Mamãe você mora no meu coração; Mamãe eu te amo; Mamãe, você para mim é uma flor.	Matérias sociais de políticas educacionais destituída de ação critica e ambivalente da cultura Afro-Brasileira.

10h: 00 min.	A professora deixou dois alunos sem intervalos não sendo também servido lanche para os mesmos, durante todo recreio permaneceram de cabeça baixa timidamente olhando para carteira.	Discriminação e preconceito. Os alunos passavam no corredor da sala falando e debochando dos mesmos.
10h: 10min.	Seguem em direção ao refeitório qualitativamente vão formando duas filas uma de meninos e outra de meninas ordenadamente sem se misturarem. Recebem lanche do dia: arroz, feijão, frango e banana.	Incorporação de padrões urbanos individualista da sociedade branca eurocêntrica.
10h: 30 min.	No retorno do intervalo a professora desenha uma árvore no quadro escreve dentro o nome ciência localizando mediante gravura esplanada no quadro: 1- raiz sustenta as plantas; 2 – caule liga raiz à folha; 3 – flor é uma folha modificada; 4 – fruto protege as sementes; 5 – folha ocorre à fotossíntese.	O objetivo proposto é alcançado mediante interação positiva da diversidade ambiental no entorno da comunidade quilombola.
10h: 50 min.	Os alunos ficam fazendo atividade caça palavra, a professora propõe que os mesmos deixem a sala temporariamente e dirijam-se à área externa da escola e coletem quinze pedras de seixo em mão e ponham sobre as carteiras.	A atividade permite elaboração do conhecimento tendo pressuposto natural a valorização da diversidade local.
11h: 00 min.	São distribuídas as cartelas do bingo sendo o objetivo do trabalho desenvolver as habilidades numéricas dos alunos.	A escola aproxima do meio que rodeia o estudante quilombola uma ação pedagógica e étnica.
11h: 20min.	A docente investiga ninguém bingo ainda uma vez que os alunos marcam a cartela acompanhando através do quadro verde.	Expressão estética fundamental a concatenação científica e tecnológica.
11h30min min.	Por fim conclui o jogo do bingo como não houve vencedor individual na verdade todos saíram vencedores.	Viabilidade na sistematização da etnomatemática inserida no contexto do currículo multicultural.
<b>11/05/2012</b> das 8 às 11h 30min	Manifesta saudações com um bom dia, ao tempo que inicia a chamada em pé. Logo após reza jaculatória cristã do Santo Anjo do Senhor, concluindo com Sinal da Cruz.	Atraso docente em 10 min. da aula
8h: 20 mim	Alunos dispersos na sala de aula conversando intrepidamente, a professora faz a chamada.	Atraso docente de 10 min.
08h30min	Distribuí certificado da atividade solicitando que formem grupos de quatro pessoas para facilitar distribuição do material. Entregando uma segunda folha em branco para os alunos escreverem uma mensagem para as mães.	Refletir a colaboração do trabalho em grupo é uma dinâmica fundamental para participação do grupo quilombola.
08h40min	Transcrevem a atividade em uma folha que continha desenho e nome, com as folhas em mãos começam a dobrar em forma de canudo fazendo um pequeno diploma envolto a um fitilho vermelho encarnado.	Conteúdos culturais emblemáticos de datas e manifestações comemorativas do cotidiano urbano capitalista que não retrata a realidade da mãe quilombola em sua atividade cotidiana no meio rural.
9h: 20 min.	O aluno manifesta atitude de intolerância contra o colega chamando de forma pejorativa de: “burro preto que só presta para fazer carvão”.	O preconceito desqualifica a imagem do negro, atitude discriminatória inculcada na consciência do próprio negro dentro de uma sociedade eminentemente descendência de africanos. A escola quilombola deve estar preparada para o combate deste estereótipo depreciativo.
9h: 30min.	A vítima que sofrera discriminação por terceiros chorava cabisbaixo, os mesmos ainda proclamaram que	É evidente que o currículo escolar quilombola da

	estava sujo de lama com odor de fezes.	E.M.M.G. R carece de ações afirmativas sendo políticas geridas para correção de desigualdades raciais e sociais e, sobretudo valorização da cultura Afro Brasileira.
9h: 50min.	Aproveitando o ensejo a professora elucida o problema do aluno que foi ultrajado pelos colegas informando que não gosta de injustiças que todos pedissem desculpas ao colega que foi discriminado.	Discriminação entre pares incide em problemas psicológicos, sócias e educacionais, a escola compete adoção de políticas educacionais reparatórias de reconhecimento.
10h00min min.	Inicia a distribuição do lanche arroz doce sinalizando que após os alunos serão liberados à recreação no pátio da escola.	Alimentação cuidado com corpo e com espaço que habita.
10h: 30 min.	Ao retorna do recreio, dando continuidade atividade em sal de aula, todos acompanham a leitura das frases que se encontram no quadro verde em alusão à data comemorativa do dia das mães: “mamãe eu te amo”, “Dia das Mães comemoramos o dia das mães no segundo domingo de maio”.	O discurso educacional assume postura ideológica da visão mercadológica que dissocia da práxis cotidiana o profissional docente reproduz valores dominantes da cultura escola meritocrática não privilegiando as relações étnico-raciais.
10h: 50min.	Entrega atividade de final de semana dos alunos e chama a atenção que os mesmos entreguem com carinho o as lembrancinhas que produziram durante a aula demonstrando afeto por suas genitoras.	È mister a adoção de políticas educacionais afirmativas de valorização do negro na sociedade, salientando um paradigma de formação étnico cidadão.
11h: 00 min.	A docente ressalta que na próxima segunda feira estará fazendo uma festinha comemorativa ao dia das mães homenageando esta figura ímpar em nossas vidas, entrega uma flor de tecido artificial com uma pequena mensagem informando que devem entregar à mãe e dar um beijo. Em seguida começa a liberar os alunos, desejando um feliz dia das mães e um bom fim de semana.	O discurso em torno do que deve ser a educação quilombola é desmistificado com o reconhecimento e gestos de valorização da diversidade elevando a autoestima dos grupos marginalizados ambivalente e de fronteiras.

FONTE: PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO DE Nºs 01 a 04 referentes à Sala de Aulas de AOG na EMMGR/Serra da Guia – Poço Redondo - SE. 08 a 11/05/2012.

A análise desse Quadro, referente à prática pedagógica de AOG, traz à tona a categoria da ambivalência, que pode ser dita como característica da cultura da África, sobretudo quando da interação com o Ocidente. Hoje, estudos apontam a África como berço da humanidade, como demonstra <http://www.bradshawfoundation.com/journy/>, acesso 30/12/2012, no sentido de que a espécie humana aí surgiu, elucidando nossa condição comum de negros ou de formados a partir da matriz negra.

Embora originária de quilombos, AOG apresenta-se algumas vezes como “estranho” (profeta da ambivalência) diante do grupo, sem proximidade com os alunos, o que marca sua prática docente como contraditória e conflituosa. Sua indeterminação nesse sentido acarreta-lhe até o controle de classe. Como “estrangeiro”, as interações tornam-se

superficiais e, de certo modo, não relevantes, trazendo a insegurança quanto à efetiva possibilidade de aplicação da Lei nº 10.639/2003, diante da qual a professora apresenta-se como estranha. Nesse quadro, a legislação apresenta-se como vulnerável e o Estado Moderno não se configura como o Estado Jardineiro (BAUMAN, 1999), que competentemente cuida das plantas, no sentido da erradicação da ambivalência e da desordem.

As sete menções à questão da impontualidade docente têm relação com a origem quilombola de AOG. A impontualidade com o tempo assinala a resistência dos negros escravos no Brasil, que aqui chegavam já desapropriados da sua condição de humanidade e reduzidos a mercadorias. A lentidão, o boicote e a sabotagem no trabalho representavam sua oposição à perda da liberdade. Nascimento (2001) afirma:

[...] o negro era vagabundo para o senhor de escravos se não produzisse o quanto este desejava, sendo que no odioso regime de escravidão, principalmente no eito, uma das formas de resistência era, obviamente, procurar se trabalhar o menos possível, ou mesmo não trabalhar, quando a vigilância e a repressão arrefecessem por quaisquer motivos (p. 43 – 44).

A própria cultura africana, tradicionalmente, não se prende à questão do horário; a organização social das comunidades africanas esteve centrada na agricultura, tendo a terra como base da instituição familiar e da ideologia do parentesco, como demonstra Cezle (s/d): Assim as relações eram informais (mas não arbitrarias) no grupo familiar, com liberdade em relação a horários, embora fundadas no poder de decisão dos mais velhos na comunidade.

Destacamos ainda nesses registros a questão religiosa, no que também emerge a ambivalência docente ao trabalhar apenas o cristianismo. Em decorrência das diferenças étnico-culturais, 3 são as vertentes religiosas dos afrodescendentes: o Cristianismo levado pelos missionários e praticado em pontos esparsos do continente; o Islão da África Branca, também professado por vários povos negros e as religiões tradicionais africanas marcadas pelo animismo e numerosas seitas politeístas, que predominam em toda a África Negra. De acordo com Cezne (s/d), em seu esforço de salvaguardar valores comuns a todos os grupos étnicos, a partir de sua experiência com anciãos moçambicanos:

Em África. Sagrado e profano não constituem setores separados. O sagrado perpassa toda a vida da comunidade. O sagrado não é um fenômeno dominical. As instituições, tais como a família, o casamento, a organização

social, são elas mesmas de natureza religiosa. Se não fossem religiosas seriam inexistentes, sem sentido, e por isso mesmo irrealis porque o sagrado é mais real que o próprio real. Os africanos não têm religião eles são religiosos. A religião é algo que interfere no modo de sentir, de viver e de agir do africano. Ela só pode ser compreendida no espaço sócio-cultural das organizações sociais (p. 2).

No Brasil, os negros trazidos da África como escravos geralmente eram batizados e obrigados a seguir o Catolicismo, o que gerou um sincretismo religioso, com influências bilaterais. Atualmente, conforme BRASIL/IBGE (2012), menos de 1% dos brasileiros declaram-se seguidores de religiões de origem africana. Na prática, outros que as frequentam declaram-se católicos. De acordo com Prandi (2003), são as seguintes religiões afro-brasileiras: [Babaçuê](#) - [Maranhão](#), [Pará](#); Batuque - Rio Grande do Sul; Cabula - Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina; Candomblé - Em todos estados do Brasil; Culto aos Egungun - Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; Culto de Ifá - Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo; Macumba - Rio de Janeiro; Omoloko - Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo; Quimbanda - Rio de Janeiro, São Paulo; Tambor-de-Mina - Maranhão; Terecô - Maranhão; Umbanda - Em todos estados do Brasil; Xambá - Alagoas, Pernambuco; Xangô do Nordeste - Pernambuco; Confraria; Irmandade dos homens pretos e Sincretismo.

A Ambivalência também esteve presente nesses registros no que se refere à questão dos preconceitos e discriminações apresentados por AOG em sala de aulas, apesar de sua origem quilombola.

### **3.4.2 – Professora SLO**

A professora Simone Leandro Oliveira, que passa a ser citada como SLO, tem 33 anos, declara-se branca, é licenciada em Pedagogia e reside no Município de Poço Redondo (SE). Tem experiência de apenas dois anos como educadora. Apesar de licenciada, resente-se da formação docente para lidar com a ambivalência na cultura escolar quilombola, face aos resultados deflagrados no processo de filtragem do repertório identitário pela cultura escolar, em detrimento da representatividade de uma comunidade multifacetada. Assim, através do modo epistemológico de pensar e agir na diversidade para a diversidade, homogeneiza os conteúdos e ritos pedagógicos.

Seguem, no Quadro nº 09, os registros efetuados durante quatro aulas consecutivas de SLO, com a indicação do tempo gasto nas respectivas ações e alguns destaques sob a ótica da pesquisa.

**Quadro nº 09**  
**Registros Cursivos da Prática Pedagógica de SLO**

<b>Data/ Horário</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Destaques</b>
<u>08/05/2012</u> das 13 <sup>as</sup> 17h 30min	Pessoal, este é o professor e pesquisador. Desejamos que seja bem vindo à nossa escola!	Atraso docente de 1h30min, alegando dificuldade de transporte para chegar à comunidade quilombola.
14h: 40 mim	Alunos circulam na sala de aula disperso, a professora introduz a chamada, sem demonstrar controle da turma.	Atraso discente em 20 mim.
14h:50 mim	Aplica metodologia da dinâmica aleatória, através dos próprios livros paradidáticos, extrai parte do texto, transcreve frases que mais chama a atenção dos discentes.	Apreensivos sem saber o que fazer, ficam dispersos e começam a conversar chengando a se retirar da sala.
15h00mim	Ditado de texto extraído do livro de Português Porta Aberta da editora Moderna 4º ano. Destaca do texto as seguintes palavras: co-bra, sol, ga-to, bo-ne-ca, mar-te-lo, ra-to, ami-go, pi-co-lé, va-ca, ca-bra.	A seleção das palavras do ditado não tinha relação com o cotidiano da comunidade quilombola em que os alunos residem.
15h: 10 min.	A docente finaliza a atividade ditado de palavras informando que vai corrigir cada caderno individualmente, passando o visto.	
15h:20min.	Distribuindo folhas em branco e lápis para colorir, trata-se de uma pintura livre.	Objetivo da atividade concentrar os alunos e manter a organização em sala de aula.
15h:30min.	Se dirigem ao refeitório da escola em que é servido o lanche a base de suco e biscoito; logo após, os alunos são liberados ao recreio.	Observa-se a valorização de um repertório de jogos e brincadeira ridicularizando traços físicos do negro, a textura do cabelo.
16h:40 min	No retorno do recreio os alunos abrem seus cadernos a continuar as atividades propostas, cópia de texto extraído do livro de Português Porta Aberta.	O intervalo perdeu por 1:00h extrapolando tempo padrão estratégia de controle da docente manter os alunos no entretenimento, porém mesmo no retorno a sala de aula infere-se que ficam agitados demonstrando indisciplina e sobretudo hiperatividade.
16h:50 min.	No transcurso das atividades de Português constata-se que os mesmos estão fazendo cópias desarticuladas da compreensão e interpretação crítica da escrita.	O objetivo da política afirmativa direcionada a alfabetização e letramento é assegurar a cidadania despertando o interesse dos alunos quilombolas no âmbito religioso, social e cultural valorizando a identidade negra.
17h: 00min.	A docente não interage com os alunos indisciplinados, levantam-se com frequência sem permissão da regente causando transtorno, dificultando a realização das atividades em classe.	Ambivalência e contingência na relação ensino-aprendizagem, a não inserção fator patrocinador das desigualdades raciais e

		sociais no contexto educacional quilombola.
17h: 10 min.	Neste interim os alunos devem executar o mais rápido possível a atividade matemática envolvendo adição. A aluna com olhar de interrogação questiona a professora? Como é possível resolver essas contas? A professora responde: Maria é só somar.	Alfabetização das crianças quilombola é fundamental que os métodos e material sejam convincentes, voltados a valorização da diversidade e relações étnicos – raciais.
17h:30 min.	A atividade escolar é encerrada neste dia, os alunos se retiram da sala atirando papel nos colegas, desorganizando as carteiras e correndo indisciplinadamente em direção ao ônibus escolar.	
<b>09/05/2012</b> das 13 às 17h 30min	A chamada é introduzida, em seguida saúda a todos os presentes com uma boa tarde, solicitando a todos para fazer a oração cristã do dia.	A chama é introduzida, em seguida saúda a todos os presentes com uma boa tarde, solicitando a todos para fazer a oração cristã do dia.
14h: 30 mim	Logo após, inicia-se a entrega das avaliações de Português, Matemática e Redação obedecendo à lista de chamadas por ordem alfabética.	Neste contexto os alunos que não obtiveram êxito nas avaliações ficam tristes e ressentidos. Assevera se os alunos pararem de conversar em sala prestando mais atenção aos conteúdos abordados conseguirão recuperar as notas baixas.
14:40 mim	Intrepidamente exclama! Por favor, façam silencio, vocês ultimamente estão conservando ininterruptamente de modo que se permanecerem assim se torna inviável a nossa aula.	Esta manifestação foi gerada como uma forma de protestar as baixas notas que obtiveram na última avaliação. Conclama a docente que todos são iguais e a onda de indignação é revolta gera baixa estima dificultando o processo de ensino-aprendizado.
14:50mim	Entrega à classe a capa da avaliação: trata-se de uma ilustração confeccionada individualmente para ser anexado à avaliação	A linguagem ideológica da competição abomina entre os pares a ambivalência e diversidade dando vazão à intolerância, emancipação do cidadão quilombola passa por essa via crucis da domesticação do comportamento social da educação simbólica das elites brancas dominantes.
15h: 00 min.	Ansiosos aguardam a professora que transcreve no quadro verde as mesmas questões passando gabarito, a fim de, verificar supostas dúvidas, pertinente à avaliação de matemática.	A necessidade eurocêntrica do pietismo proselitista do medo aquele que não satisfazem ao padrão educacional tradicional é subjugado por esta sociedade do conhecimento como diferente o que não satisfaz os padrões da cultura urbana científica.
15h:10min.	A medida de eficiência para favorecer os supostos alunos quilombola que não conseguiram atingir a media escolar foi posto no quadro verdes sendo todos obrigados a resolver o problema matemático.	A educação quilombola demanda consolidação dos valores reconhecimento do legado histórico cultural afro

		brasileiro que esta inserido no ambiente de diversidade a necessidade da tolerância e elevação da auto estima como educação emancipatória da solidariedade.
15h:30min.	O conteúdo abordado refere-se: identificação dos números pares e impares; ordem crescente; número antecessor; números romanos; números ordinais e por fim operações matemáticas de adição.	O desconforto do discente em apresentar resultados concertos adquiridos de alguma forma na salda de aula é perceptível uma vez, que é distante da realidade quilombola do conhecimento da práxis do cotidiano da ação afirmativa da tradição como patrimônio inviolável do protagonismo da comunidade quilombola.
15h:40 min	Simultaneamente, os alunos se retiram da sala em direção ao refeitório onde é servido o lanche; fruta e macaxeira com queijo qualho, em seguida estão liberados para o recreio.	O intervalo é estendido a 1:00h. Suprimindo tempo de permanencia em sala de aula.
16h:40 min.	Correção dos cadernos de matemática com as respectivas medidas de eficiência. A docente começa a resolver as contas de adição, uma vez que os mesmos não conseguia resolver sozinhos.	O objetivo da Lei 10.639/03 aplicada ação afirmativa é, sobretudo viabilizar o reconhecimento e valorização da cultura Afro brasileira.
17h: 00min.	Em seguida a discente vai ao quadro verde e começa a explicar a importância do trabalho,devemos respeitar todas as profissões: o médico, o agricultor, o professor, comerciante, motorista, para manutenção da vida do cidadão quilombola e sociedade.	A interatividade desta aula leva os alunos a participarem deste momento informado que seus pais são agricultor que plantam também.
17h: 10 min.	Explica também que os trabalhadores têm direitos e deveres assegurados por Lei. Direitos como: salários, férias, 13ºsalário, jornada de trabalho diária de até 8 horas.	Os alunos perguntam? Professora o que é 13º salário? A professora responde: é como receber um salário a mais, uma gratificação que trabalhador recebe final de cada ano.
17h:30 min.	Ao termino pode guardar os cadernos que vou liberar vocês, porém façam silencio e aguardem o toque da sirene sentado.	Neste íterim os alunos questionam?Professora eu já posso ir? Ela reponde: Sim, porém se retirem devagar, deixando as carteiras em ordem.
<b>10/05/2012</b> das 13ás 17h 30min	Saúda a todos com uma boa tarde. Após introduz oração cristã do Pai Nosso. Em seguida que os mesmos peguem cadernos para começar assunto novo da disciplina História.	Atraso docente diminui consideravelmente em relação a dias anterior apenas 25 min, viabilizando melhor fluidez e desenvolvimento da pratica pedagogico.
13h:35 mim	Introduz o assunto: A Cultura Brasileira; A Cultura Afro-Brasileira; texto retirado do livro didático Mundo para todos. História 4.Componentes Curricular. Historia 4ºano. Kátia Zuquim Braghini.1 ed. São Paulo. Edição.S.M.2008.Mundo para todos.	A Lei nº 10639/2003 é aplicada e valorizada na integra em sala de aula quilombola através desta proposta da pedagogia de combate racismo e discriminação, valorização de Ações Afirmativas.
13:45 mim	Em ritual silencioso transcreve assunto no quadro verde em seguida os alunos copiam simultaneamente assumindo o mesmo discurso.	Este fragmento é adoções de políticas educacionais de reconhecimento e valorização da diversidade quilombola existentes nesta comunidade

		supracitada emancipando suas ações.
13:55min	Em suma o texto aborda os negros capturados na África são trazidos para o Brasil pertenciam a diferentes etnias ou raças, cada qual com a sua língua, religião e costumes. Esses africanos trazidos a força executavam diferentes tipos de trabalho. Nos engenhos cuidavam de todas as etapas da produção de açúcar. Nas minas extraíam ouro e pedras preciosas. Nas casas fizeram o trabalho doméstico. Nas cidades muitos deles trabalhavam como vendedores ambulantes.	Divulgar as histórias e as culturas das Comunidades Remanescente de Quilombo papel preponderante da escola amparado pelas diretrizes curriculares para implantação da Lei 10639. Neste contexto permeado de multiculturalidade a dimensão do reconhecimento da identidade cultural da história negra e quilombola é contado através dos feitos, materiais, políticos, sócias e das relações étnico-raciais.
14h:05 min.	Dando continuidade a professora explica o texto no quadro dizendo: Os africanos contribuíram para a cultura brasileira por meio de seus costumes, ritmos e culinária, na maneira de vestir e de relacionar. Algumas palavras também foram incorporadas à língua falada no Brasil, ressaltou: minhoca, zabumba, axé, senzala, quiabo, gogó, mocotó, calango, banguela, capanga, mangar, maxixe, sunga, berimbau, samba, xingar, cachaça, candomblé, tanga, cachimbo, fubá, umbanda, forró, , umbanda, forró, jiló, muamba etc.	A linguagem Africana no Português do Brasil é marcante, portanto, a prática da oralidade, escrita e preservação da memória social quilombola, legado de resistência que merece ser divulgada, passando a ser conhecido por todos como patrimônio material e imaterial destes povos tradicional.
14h:15min.	A docente também fala aos alunos; Vocês também remanescentes dos escravos vindo da África sabiam? E fazem parte também da cultura afro-brasileira.	Os discentes remanescentes de quilombos têm um lugar fundamental nesse processo. Trata-se da prática da diversidade como condição de identidade, liberdade e cidadania.
14h:25min.	Aula participativa, sobretudo contextualizada, uma vez que aborda intrinsecamente a cultura local. A professora muito integrada da continuidade. Vocês sabem o que é ser nascido em um quilombo? Alguns dos alunos dizem: Professora é ser descendentes de escravos! Estão certos sim, vocês são pertencentes à Comunidade Quilombola Serra da Guia remanescentes de escravos que habitavam esse território de quilombo.	Incorporar sua diversidade atrelada ao contexto social possibilita o aluno quilombola a reconstruir sua própria história como protagonista desta ação de obstinação ideológica, esta é uma vigorosa manifestação de vida e possibilidades, intimamente associada à resistência de lutas que, nas últimas décadas vêm alimentando a própria democratização das Ações Afirmativas no Brasil.
14h:45 min	Ressalta a docente em sua explanação Zumbi dos palmares foi o principal representante dos quilombolas que já existiu. Vocês aqui da Comunidade Serra da Guia também são remanescentes de quilombola, vindo dos escravos e fazem parte da cultura afro-brasileira explicou a mesma. Temos que preservar nossa cultura sabiam disso? Um aluno responde: Para sermos mais valorizados pelas pessoas! Ela diz: Isso mesmo! Somos todos iguais na sociedade.	Diante do exposto a imensidão de ambivalência existente na comunidade quilombola é um divisor de águas a implantar Ação Afirmativa discutir e aprofundar em sala de aula. Faz necessário, cogitar sobre a ótica da diversidade, potencializando maior respeito aos grupos remanescentes de quilombola. No artigo 5º da Constituição esta escrito “A prática de racismo constitui crime

		inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.
15h:05 min.	Neste ínterim reforça temos que preservar nossos costumes, religião e crença. Apagando o quadro verde da continuidade ao assunto solicitando que copiem. No assunto ela aborda a religião e a dança: o candomblé e a capoeira.	A diversidade cultural e étnica, interculturalidade, bem como trabalha os preconceitos ainda existente nas escolas e na sociedade em relação ao afro-descendente a possibilidade de ver, discutir e confrontar diferentes informações deve fazer parte do cotidiano escolar quilombola.
15h: 15min.	O candomblé é uma manifestação típica do que se denomina cultura afro-brasileira, tem raízes africanas. A copeira também surgiu entre os negros escravizados como uma forma de resistência à escravidão, explica docente. E continuou a perguntar? Vocês conhecem a capoeira. Uníssonos responderam: Sim professora! Eu danço todos os dias falaram.	Apresentar e discutir tentando solucionar as distorções vivenciada em outra época face a cultura e religião dos quilombola torna-se uma investigação de reconhecimento do ensino de história e memória Afro-Brasileira e Africana.
15h: 25 min.	Muito bem, e que outras danças afro-brasileiras vocês conhecem e dançam aqui também? Os alunos responderam: Samba de Coco. Todos dirijam-se ao refeitório da escola para o lanche da tarde que foi servido arroz doce com biscoito. Logo em seguida todos estavam liberados para brincar.	O intervalo é estendido a 1:00h. Constatou que durante o intervalo as relações voltadas para jogos e brincadeira não repercutiam na hierarquia e desigualdade porém de forma coletiva incorporam habito de reconhecimento e participação da base comunitaria.
16h:40 min.	No retorno a docente solicita que todos se sentem em seus lugares e copiem as questões do quadro verde. Os negros capturados na África e trazidos para o Brasil tinham quais características? Os africanos contribuíram para a cultura brasileira por quais meios? O que é quilombola? O que é capoeira?	Para melhor compreensão desse nosso esforço de identificação da cultura afro-brasileira considera-se uma invenção da coletividade humana, uma manifestação existencial da pedagogia do respeito e do dialogo, norteados os valores e aceitação a diversidade tecnologia da arte subjetiva do transgredir a ideologia hegemônica do enquadramento legitimador do poder dominante.
17h:00	Sentada no seu birô, começa a indagar: Quem já terminou de copiar vá respondendo, para dar tempo de responder no quadro com vocês.	O cotidiano escolar quilombola é o lugar privilegiado a sistematização, critica da cultura autônoma emancipatoria do sujeito histórico produtor e produto de construção da identidade cultural.
17h: 20min.	Levantando vai até o quando e juntamente com a turma a docente responde ás questões propostas na atividade. Em seguida, libera todos os alunos concluindo mais um dia letivo.	Grosso modo, podemos inferir que a diversidade cultural quilombola é tecido de amalgamação de raças, emana de um complexo e ambivalente arranjo social.
<b>11/05/2012</b> das 13ás 17h 30min	A regente adentra na sala e dá um bom dia para todos, introduzindo a oração do Pai Nosso. Dando inicio ao exercício de português assunto para próxima avaliação	Atraso docente de 1 hora e 15 min, relativizando inicio da aula constatou-se dispersão dos

	extraído do livro didático de Português 4º Ano, Projeto Pitanguá, editora Moderna, PNLD 2012. Assunto: Grau dos Substantivos, pg.100.	alunos bem como evasão da sala de aula prejudicando a relação ensino-aprendizagem.
14h: 25 mim	Dando continuidade a professora vai ao quadro verde e inicia escrevendo o exercício proposto Grau dos Substantivos. Os alunos começam a copiar atividade sem negligenciar as frases, letras e pontuação para não dificultar entendimento do texto.	Visando uma aprendizagem quilombola significativa, dando enfoque a uma prática voltada para a formação do ser integral, em que o espaço pedagógico é considerado um lugar de troca de conhecimentos e respeito à individualidade e à compreensão humana.
14:35 mim	Ao termino da atividade no quadro a regente dirige-se ao birô aguarda diligentemente que os alunos concluam suas escritas em seus cadernos, de modo que possam explicar detalhadamente.	Os discentes estão conversando muito dificultando a transcrição da atividade. Perceptível a preocupação da regente como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor.
14:45mim	Prestem muita atenção, nas questões que vocês estão fazendo!A primeira questão observe a frase e releia atentamente. Explica a professor! “Tenho medo é de cachorro, Cachorrinho ou cachorrão!”.	Assim numa proposta para diversidade compete interagir com o trabalho da comunidade quilombola ,cooperação e contextualização do cotidiano, ressignificando o universo de universo de sala de aula..
14h: 55 min.	Os alunos não entenderam claramente a pergunta, a regente atendendo aos anseios do grupo diz: O Substantivo cachorrinho está no grau diminutivo. Exemplo: casinha, barquinho.	Atividade contextualizada numa concepção dialógica de troca de experiência com a diversidade quilombola remete a um espaço de ambivalência para amplificar a democratização do conhecimento.
15h:15min.	A regente transcreve no quadro e solicita que todos copiem, porque este assunto estará no programa da prova. O substantivo cachorro está no grau diminutivo. O substantivo cachorrão está no grau aumentativo. O substantivo pode variar em grau: aumentativo, diminutivo e normal. Intrepidamente explica: cachorro – cachorrinho – cachorrão.	Inferir se os signos não convencionais na linguagem cotidiana quilombola dificultam consideravelmente a compreensão da escrita e interpretação dos substantivos à hipótese da relação entre os pares nas experiências de gênero dos alunos.
15h:25min.	Na seqüência os alunos se retiram da sala em direção ao refeitório, para o lanche que é servido no cardápio do dia: arroz, feijão,frango e banana. Após a refeição está liberada a recreação.	Contatou se que a relação entre o brincar e a educação exerce uma relação estreita no cotidiano da criança quilombola, todavia, para que brinque é necessário dar-lhe liberdade e sobretudo estimular sua imaginação e criatividade.
16h:30 min	Dando seqüência convida a copiar o exercício exposto no quadro. O exercício discorre acerca das palavras do diminutivo, usando prefixo INHO, INHA, ZINHO e ZINHA. A exemplo dos seguintes substantivo: avião,injeção,fantasma,galo,peru,bruxa,e leão.	Alfabetização quilombola é muito complexa vai além do que apenas aprender a ler os signos e sim aprender a ler o mundo visão sistêmica, criticamente onde o aluno negro possa atuar como protagonista sujeito da sua própria historia.
16h:40 min.	A regente comenta sobre a data comemorativa que homenageia as mães, no caso específico é comemorado	Infelizmente nossos métodos educacionais trazem resquícios

	no dia 13 de maio de 2012. Distribuindo um desenho impresso, pedindo que todos colorissem com muito carinho e amor.	da educação eurocêntrica cartesiana como também os professores não transcendem a realidade do senso comum.
16h: 50min.	Tece reflexão destacando a importância dessa data e o valor simbólico que cada mãe possui, fazendo alusão a muitos predicados que envolvem este ser: “A razão de nossa existência, única e que todos deveriam amá-la e respeitá-la. Solicita que os alunos escrevam um pequeno texto descrevendo a importância da mãe em suas vidas, bem como a característica física de cada uma de suas mães.	A ação pedagógica afirmativa como apreensão crítica da aprendizagem emancipa o indivíduo desatando os grilhões da consciência dos estereótipos depreciativos, do ser homens e mulheres negras emoldurado por uma política neoliberal e capitalista.
17h: 10 min.	A regente aguarda sentada no birô que os alunos concluam essa atividade proposta de redação e pintura. Os alunos professam: professora minha mãe é muito bonita e eu a amo muito! A professora parabeniza dizendo: Que lindo! Nossa é muito especial mesmo, destaca que todas idéias pensadas pelos alunos devem ser escritas no papel.	É mister saber o poder e a influência exercida pelos meios midiáticos e mercadológicos pela família pela escola sobre o educando quilombola rifando sua identidade em prol de uma idéia consumada aos interesses do capital .
17h:20 min.	Conclamando que ao chegarem em casa terão como tarefa apresentar e explicar os desenhos que confeccionaram em sala, para apresentar a sua mãe, pela passagem de sua data comemorativa. Despedindo-se da turma, por fim conclui mais um dia letivo.	A educação quilombola não pode ter como estofos essas implicações ambivalentes, ideológicas, tem como escopo desenvolvimento cidadão calçado na construção de uma proposta dialética humanizante.

FONTE: PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO DE N°s 01 a 04 referentes à Sala de Aulas de SLO na EMMGR/Serra da Guia – Poço Redondo - SE. 08 a 11/05/2012.

A escola quilombola ainda se mantém como mecanismo necessário e útil de transformação social onde todo aspecto da existência cultural humana é construído. Nessa concepção, de acordo com observação das aulas de SLO, pode-se concluir que o significado das relações e dos conceitos que se dão ao longo do processo de ensino-aprendizagem são sempre realidades temporárias.

A escola quilombola nos últimos tempos vem se reestruturando no sentido de poder responder às novas conformações sociais da contemporaneidade no que diz respeito, especificamente, às organizações e estruturas de poder. A sociedade dominante disciplina gradativamente, cuida de descentralizar a identidade étnica local, enfraquecendo as bases da memória coletiva da comunidade tradicional. Nessa perspectiva, SLO buscou através de atividades lúdicas em sala de aula demonstrar a influência midiática na vida dos discentes quilombolas, ressignificando valores multiculturais, efetivando a bifurcação no sentido de valorização ambivalente da diversidade cultural.

Considerando a necessidade de minimizar as desigualdades, o racismo no âmbito escolar, as aulas de SLO apresentam sequelas permanentes no que tange a sustentar a

ideia da inferioridade do negro diante do branco, resquício de sua origem branca europeia de genealogia burguesa, disseminando a prática do racismo, da discriminação, do preconceito representando a ideologia colonialista. É sabido que para mascarar esse tipo de preconceito, conteúdos didáticos e metodológicos que fazem menção à cultura afro-brasileira, protótipo de um pensamento dicotômico que visa civilizar as etnias inferiores, prejudicando assim a prática da oralidade e a preservação da memória social quilombola.

Naturalmente, refletir acerca deste contexto de diversidade fica impossível sem conciliar políticas afirmativas com as sérias injustiças sociais, a dignidade humana dos povos quilombolas, fundamental e incontestável importância considerando que, na condição constitucional, a dignidade e a vida é um direito que deve ser assegurado a todos, independente de cor, raça, sexo ou qualquer outra diferença. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU-, afirma que sem liberdade e promoção social não há igualdade, independentemente da adversidade cultural, política, econômica e religiosa de cada comunidade. Contudo visou apresentar o que viriam a ser os Direitos Humanos ( tem como seu principal marco a Declaração Universal de Direitos Humanos), e definiu como seu objetivo:

(...) é, identificando os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos Brasil, eleger prioridades e apresentar projetos concretos de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi/04/COLEÇÃO/PRODHI.HTM>  
Acesso em: 19 dez. 2012.

Apesar de, atualmente, os Direitos Humanos alcançarem um número maior de pessoas, ainda se nota a disparidade existente entre discurso e prática e fica clara a existência de grandes desigualdades entre brancos e negros, este é o caso do Brasil, um país onde grande parte da população negra vive abaixo da linha da pobreza. A partir do que foi citado, conclui-se que ainda não existe uma compreensão da universalidade e indivisibilidade dos Direitos Humanos, isso é facilmente notado principalmente em países “em desenvolvimento” como o Brasil, e grande parte dessa dificuldade pode-se atribuir ao fato de que as pessoas quilombolas não se sentem cidadãs ou não exercem sua cidadania.

A ambivalência é perceptível na fala da professora SLO que, por vezes, nos desfragmenta, por outras, pode nos singularizar à medida que mostra os discentes

negros iguais diante do discurso homogêneo da educação. Dessa forma, o olhar da escola, enquanto instituição da pluralidade tem como função o disciplinamento e o controle, propagando modelos hierárquicos, ideias e projetos identitários que não atendem às exigências e às limitações encontradas no território quilombola.

Como assinalou Foucault (2005:285), numa nova tecnologia do poder, que difere da disciplina, que se dirige ao homem biológico, essa tomada de poder é massificante, algo que é tendencioso já faz parte da biopolítica da espécie humana. O racismo do outro que não é simplesmente mais vida para mim o extermínio da raça ruim e inferior é o que vai deixar a vida em geral mais segura e sadia. A condição moderna de pensar a vida na biopolítica na normalização, concluímos que o racismo se desenvolve sendo primo da colonização, do genocídio colonizador do Estado racista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a compreender e discutir o cotidiano de uma escola pública municipal de educação básica que desenvolve o ensino fundamental (anos iniciais) em uma das áreas rurais de Poço Redondo, município de Sergipe, com ênfase nas identidades étnico-raciais, de modo a analisar até que ponto ela corrobora para consolidação das relações sociais democráticas. Para esse fim, voltou-se o olhar acadêmico para a prática da diversidade como condição de identidade, liberdade e cidadania, identificando os avanços e contradições na luta da comunidade (do Povoado Serra da Guia) pela superação do racismo forjado pelos referidos pares, privilegiando o conceito de ambivalência de Bauman (2002), como arrimo para ancorar o entendimento epistemológico das identidades na pós-modernidade.

Nesse contexto foram identificadas, através de observação direta do dia a dia da escola e dos depoimentos colhidos nas entrevistas com professores e membros da comunidade local, as representações de identidade quilombola, que se revelaram ainda impregnadas de preconceitos e discriminação, estereótipos de uma cultura racista que penetram e são disseminados na prática pedagógica cotidiana.

Na encruzilhada de diferentes influências, foram também observadas, embora com menor frequência, situações que promovem a diversidade étnico-racial na tentativa de desfragmentar a ideologia do preconceito dentro e fora da sala de aula. Trata-se de uma ação reflexiva embrionária que pode vir a ser potencializada pela formação continuada docente. As docentes pesquisadas, em determinados momentos e/ou depoimentos, demonstraram um certo grau de entendimento e conscientização acerca das experiências étnico-culturais privilegiando práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento das identidades sociais no cotidiano escolar quilombola. Nessa dialética ambiental, a fomentação das discussões em sala de aula ainda é insuficiente no tocante aos valores, identidades e memória no processo de construção de saberes quilombolas, os quais representam hoje a tônica dos questionamentos antropológicos de valorização da autoestima imbricada na linguagem cultural e no processo de reconstrução dos saberes subjetivos da identidade quilombola.

Podem-se perceber, pelas descrições etnográficas deste estudo, que a educação quilombola representa, de fato, mais a disseminação da reprodução da relação de desigualdade entre homens e mulheres negros do que avanços na superação do fosso

social que solapa a cidadania e a promoção da igualdade racial nas comunidades quilombolas. Peremptoriamente a identidade quilombola é ambivalente, marcada de contradições, apresentando-se mesclada das relações mercadológicas, do poder simbólico de uma sociedade essencialmente racista, segregadora e excludente, cuja realidade complexa e multifacetada é constituída de movimento cíclico e linear que ignora e anula o desenvolvimento subjacente da manutenção da comunidade tradicional, do ideário de uma equidade ético no repertório histórico e cultural da preservação dos povos quilombolas.

As representações e as práticas no cotidiano da EMMGR revelam as implicações sociais da relação de controle e domesticação que permeia a educação escolar deste recorte étnico, enfatizando as divergências do ensino e aprendizagem contingentes da proposta de organização e sistematização do currículo multicultural. As docentes pesquisadas evidenciaram insuficiente preparo e inexperiência ao dialogar com a diversidade étnico-racial, até pelo estágio em construção do projeto político-pedagógico, o que não lhes dá segurança. Dessa forma, não se constatou a relação com o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica de Sergipe como estabelecido na Lei 10.639/2003, o que se atribui ao desconhecimento das professoras do Projeto Político Pedagógico que se encontra em fase de construção, conforme declarado pela Secretaria Municipal de Educação de Poço Redondo. Nesse sentido, as docentes esboçaram indiferença e desconhecimento dessas diretrizes ao discutir conteúdos, habilidades e competências das ações curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais. Foi constatado que as professoras não são partícipes de uma ação crítica consciente de retomada de valores étnicos, dos hábitos culturais tradicionais que referenciam a diversidade. Os conteúdos mnemônicos, tanto na elaboração do PPP quanto no seu exercício docente, são o resquício pedagógico de valores enviesados da ideologia iluminista.

Os membros da comunidade entrevistados evidenciaram também essa ambivalência através do artifício do pertencimento e desterritorialização, balizadores dicotômicos da textura de uma identidade pessoal que assume o lugar do ambivalente quanto à liberdade de consumo, forjando uma inserção social no arranjo identitário da comunidade negra quilombola. Nas observações, constatou-se que não há uma participação direta da família na comunidade escolar, o que poderia contribuir para a construção social na esteira do imaginário cultural escolar. Essa epistemologia da educação para a diversidade é uma troca simbólica de valores e tradição que se permuta

com a memória coletiva, religiosidade, manifestações culturais geminadas na vida social dos afro- descendentes.

A hipótese norteadora da investigação foi confirmada, pois considera que a gnosiologia das identidades étnico-raciais quilombolas amplia-se a partir da inserção dos sujeitos locais como co-autores dessa concepção na medida em que essa conceituação se dá a partir do autorreconhecimentos dos próprios pares. Com base nos dados obtidos, é possível afirmar que o aparelhamento social da comunidade quilombola da Guia está fundamentado na lógica ambivalente, uma vez que a representação masculina patriarcal cede espaço à liderança hegemônica feminina, o que representa uma lógica inversa da organização social estabelecida na divisão e organização sexual do trabalho. Pontualmente, na Serra da Guia, a mulher congrega em seu entorno os conflitos da comunidade, intermediando em sua dupla missão de liderança comunitária e mantenedora da família.

Emergiu na pesquisa a insuficiente consciência docente dos preconceitos presentes em sua prática pedagógica; quando indagadas sobre as desigualdades raciais em classe escolar, as professoras demonstravam sentirem-se pressionadas. Ao pesquisar nas entrelinhas de suas respostas, que afirmam promover a igualdades entre meninos e meninas quilombolas e considerando as observações diretas em sala de aulas, desvela-se uma realidade extremamente complexa com predominância dos estereótipos multifacetados do design hierárquico da exclusão social. Essas fronteiras são demarcadas através da textura do cabelo, cor da pele, higiene pessoal, vestuário, bens de consumo, linguagens, jogos e brincadeiras. Esses e outros repertórios conspiram para imprimir determinadas identidades sociais no grupo.

Em meio às desigualdades, o preconceito racial reproduzido na EMMGR incentiva a representação coletiva que favorece uma imagem ideológica da identidade e diversidade cultural dos remanescentes de quilombolas. A expectativa da pesquisa é de superação dos preconceitos pelos professores dessa comunidade, com suas diferentes trajetórias profissionais, pela incorporação de atitudes em relação à autoestima do aluno em formação, a qual passa a ser encarada como manifestação de vida e possibilidade de equalizar resistência e lutas que, nas últimas décadas, vêm alimentando a democratização no Brasil. Os remanescentes quilombolas da Guia têm lugar fundamental nesse processo da prática da diversidade, condição de identidade, liberdade e cidadania a ser assimilada pela instituição escola.

A visão da escola como espaço de adestramento e poder simbólico assinala a educação tradicional, estabelecendo um dualismo antropológico entre igualdade e exclusão social. Paradoxalmente, o Brasil, que é um país rico, apresenta o estado cruciante de subdesenvolvimento político, econômico, cultural e religioso; o desenvolvimento desigual de algumas regiões, com a ascensão de umas sobre outras, dá-se em detrimento das condições de vida, ainda com a interferência imperialista nos níveis político-econômico-culturais dos Estados Unidos da América e da Europa.

Esse pensar deve partir da América Latina, África, Ásia e Caribe - da periferia para o centro -. Daqueles que experimentam diariamente, na pele, a pobreza, a situação estonteante da exploração, da exclusão, do 'estado de natureza' (estado de extrema necessidade). Assim, torna-se possível repensar e redirecionar a história, a cultura, a face negada do negro no continente sul americano, ao longo dos anos, em vista da expressão do alheio confundido com o nacional, por meio da convivência e omissão política da oligarquia dominante. É nesse contexto que se discute o homem quilombola agrilhoado, o seu empenho e o da escola no processo de libertação.

Partindo dessa cosmovisão latina e afro-americana, usurpada, empobrecida, onde seus filhos, desde cedo, são levados, nas escolas, por meio de seus currículos e festas, a cultuarem e enaltecerem os feitos do homem branco, herói e pivô do progresso, e a encararem a herança cultural de seus antepassados como folclore, o movimento negro procura obter uma melhor compreensão da vigente condição das comunidades quilombolas, desse povo humilhado e subserviente. Nessa nova visão, da diversidade, da política afirmativa, da alteridade, o ser do negro é visto e respeitado em sua singularidade distinta, como novidade transcendente para além de qualquer compreensão por parte do "eu", desejos de poder. Portanto, já não é mais um "eu" do negro isolado em seu território que determina a condição de ser do negro; nessa concepção, a condição se apresenta como fruto da interação entre as distintas etnias, numa relação de convivência e respeito mútuo reivindicando o direito igualitário do ser cidadão quilombola.

Nessa textura, é importante destacar a cultura educacional com suas incongruências diante da diversidade étnico-cultural. A heterogeneidade da pedagogia cultural quilombola, como elemento da linguagem estratificada do espaço social, é sempre um múnus passível de comentários ou interpretação. Dessa forma, as diferentes expressões do cotidiano escolar em sua existência traduzem conhecimentos, ideias, para

a formação continuada dos professores que urge no sentido do trabalho com a implementação da diversidade cultural no dia a dia escolar.

A pesquisa ora concluída demonstra a necessidade premente do repensar curricular da escola quilombola, pois a continuidade de um currículo oficial pragmático, mecânico, que não contempla a diversidade étnico-racial, não permite avançar dentro do processo de qualificar o sistema educacional para as políticas afirmativas, de modo interligado com as políticas sociais, econômicas e culturais, capazes de mudar a estrutura hierárquica instalada. Nesta vertente o projeto pedagógico constitui-se um pressuposto para alicerçar as práticas que visam minimizar as desigualdades sociais no cimento em que se constrói uma democracia racial a reparar as dívidas sociais com o grupo historicamente espoliado da sociedade.

A pista para a qual se abaliza o projeto político pedagógico do território quilombola da Serra da Guia é a de explorar a alfabetização, a linguagem, com habilidade cultural e política e não por intermédio de técnicas formais que fragmentam as crenças, ritos místicos que transcendem a religião do Candomblé e a Umbanda, ritos em que os ancestrais dos negros cultivavam os seus cerimoniais clandestinos, hoje, estereótipo sincrético afro-brasileiro. Um projeto pedagógico emancipatório centra a perspectiva crítica na expressão cultural da diversidade, valorizando a experiência negada pela opressão e repressão vivenciadas peremptoriamente pelos negros, reforçando a autoestima e reafirmando o orgulho quilombola das suas origens africanas. O pulsar vibrante desses homens e mulheres negros demanda à escola um campo de tensões e ambivalências que permeiam a prática pedagógica como força avassaladora capaz de conter os avanços e retrocesso da discriminação social e econômica imbricadas nas desigualdades sócio-raciais.

Sob essa ótica, o estudante quilombola pode desenvolver sua identidade e adquirir autonomia na construção diária de conhecimentos, bem como ampliar sua participação na vida social, devido à cumplicidade e interação dos valores professor – aluno, como via de mão dupla no processo educacional. Através de uma nova perspectiva para a diversidade, não como modismo, mas como consciência da prática educativa atenta às realidades diferentes da comunidade quilombola em questão, como quebra de paradigmas instalados que têm tornado a escola um lugar desinteressante, desarticulado da realidade cotidiana de seus alunos.

A construção de um referencial para as escolas quilombolas, proposta respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela nova Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, conforme o seu artigo 26, que deixa claro que essa construção é fundamental e necessária para uma modificação nas práticas dos professores, o que pode ser feito pela via da formação continuada na própria escola. Nesse sentido, até as avaliações externas, assim como as avaliações curriculares, devem ser repensadas, a partir de uma concepção de qualidade de ensino que contemple a diversidade.

É importante ressaltar que essa qualidade não depende exclusivamente da ação direta das escolas ou dos envolvidos nela, mas também necessita de uma participação direta e efetiva de políticas públicas. É preciso uma reformulação geral, ou seja, envolver os diversos segmentos da população, provocando e promovendo ações que sejam trabalhadas na formação dos professores quilombolas, levando-os à reflexão sobre sua função social e pedagógica na escola quilombola. Governantes (administradores, governadores e prefeitos) e Gestores da Educação (ministros, secretários de estado, em especial da Educação) também necessitam estar conscientes das políticas públicas, sendo cobrados mediante controle social da comunidade, de modo que seja construída/executada/avaliada uma nova proposta educacional para a comunidade quilombola de Serra da Guia.

A educação de qualidade é considerada um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988; desse mesmo modo advoga de forma veemente a Lei 8069/9, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que assevera o direito à educação para o desenvolvimento integral a todos os indivíduos na perspectiva do exercício da cidadania. No decurso dessa proposta, despontou a Lei nº 10.639, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inserindo no Currículo Nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Concatenando esta proposta, o Conselho Nacional de Educação sancionou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que aborda o assunto das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais. Portanto a base legal está dada. Faltam vontade política, competência e acompanhamento.

A educação quilombola, assim como toda a educação, não pode mais conviver pacificamente com esses obstáculos epistemológicos, ideológicos, políticos, econômicos, com ideias falseadas como um cosmético de uma soberania de um estado absoluto de direito. O papel metodológico desse empreendimento tem como escopo objetivar um desenvolvimento calçado na construção de uma proposta pedagógica

dialética, potencializando o sujeito histórico. A valorização da pedagogia da práxis é fundamental para descoberta do universo do educando dentro de sua própria construção de mundo, considerando as desigualdades sociais das classes populares no intento de superá-las bem como as deficiências cognitivas na relação de ensino-aprendizagem.

A nova educação libertadora vem para pulverizar as mazelas disseminadas pela educação tradicional, apontando para a atitude teórico-metodológica da transdisciplinaridade, com a valorização da arte, da cultura regional, da geografia, da história, da literatura e da dialética, uma vez que os currículos passam a corresponder aos anseios dos jovens e adultos, que descobrem a modalidade de alfabetização, ponderando um conhecimento que integra os diversos âmbitos que integram a vida humana. Daí, o beneficiado é o quilombola em formação, que passa a compreender a vida social através de uma metodologia inovadora, que supera tabus da ideologia elitista em favor da defesa dos seus interesses que, ao longo de várias décadas, privaram a sociedade deste direito concernente à educação básica gratuita e de qualidade. O desdobramento desses novos componentes político-pedagógicos alcança uma cultura pedagógica de valorização do ensino público, com acessibilidade substantiva aos remanescentes quilombolas, qualificação material da sua escola, valorização e remuneração justa do magistério.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (coords.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. “Os quilombos e as novas etnias”. In: O'DWYER, Eliane C. (org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ANJOS, Rafael Sanzio A. de. **Territórios étnicos**: o espaço dos quilombos no Brasil. In: Anais do II Congresso de Geografia Tropical “trópico 2004” Havana, Cuba: 2004, p.115-136.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O quilombo conceitual**: para uma sociologia do “artigo 68”. Texto para discussão do projeto Egbé-Territórios Negros. Rio de Janeiro: Koinomia, 2003.
- AZEVEDO, Fernando de. “As origens das instituições escolares”. In: **A cultura brasileira**. Parte III: A transmissão da cultura. 6. ed. Brasília: Editora UNB, 1996. p. 545 – 601.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Trad. de Marcus Pencil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ética Pós-Moderna**. Trad. de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Globalização**: as conseqüências humanas. Trad. Marcus Pencil. Rio de Janeiro: Jorge, Zahar Editor, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e holocausto**. Trad. de Marcus Pencil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Trad.de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad.de Mauro Gama. Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público**: a experiência de Aracaju. Maceió AL: UFAL, 2007.
- BORGES, Edson; D'ADESKY, Jacques; MEDEIROS, Carlos Alberto (orgs). **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BORBA, Carolina dos Anjos. Território Quilombola: Identidade e Inclusão Social. O caso de Rincão dos Martinianos, Restinga Seca/RS. In **Revista Eletrônica dos Pós - Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol.3 nº 1, agosto/dezembro/2006, p.86 -99.

BOTELHO, Denise. **Lei nº 10.639/2003 e educação escolar quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira**. Programa 5. TV Escola/Salto para o futuro, 2007.

BOURDIEU, P.. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional: um percurso com Phaschoal Lemme por entre as memórias e a histórias da Escola Nova no Brasil**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH/São Paulo: EDUSF,1999, p.189-191.

**BRASIL. Constituição Federal, de 5 de out. de 1988. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/constituicao.htm> (acessado em 15/11/2012).**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.887, de 20 de nov. de 2003. In: [www.planalto.gov.br/ccivil/03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/decreto/2003/d4887.htm) (acessado em 22/10/2012).**

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.18, de 25 de jun. de 1992. In: [www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decret:199-01-10;418](http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decret:199-01-10;418) (acessado em 20/10/2012).

\_\_\_\_\_. Lei nº 601, de 18 set. de 1850. In: [www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L0601.1850](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L0601.1850) (acessado em 12/11/2012).

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.668, de agos. de 1988. In: [www.jusbrasil.com.br/legislacao/110284/lei7668-88](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/110284/lei7668-88) (acessado em 26/10/2012).

\_\_\_\_\_. Lei nº 742 de 07 de dezembro de 1933, Lei Orgânica da Assistência Social, (LOAS). In: [www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742](http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742) (acessado em 20/09/2012).

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.068 de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências. In: [www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L8069](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L8069) (acessado em 15/7/2012).

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Edição Atualizada, 2007.**

\_\_\_\_\_. Lei nº 9459, de 13 de mai. de 1997. In: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/conclei9459.htm> (acessado em 18/12/2012).

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de jan. de 2003. Diário Oficial da União de 10 de jan. de 2003. In: <http://www010.dataprev.gov.br> (acessado em 20/12/2012).

BRASIL/CNE. Resolução nº 01/CNE, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Afro-Brasileira e Africana. In: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf) (acessado em 22/11/2012).

BRASIL/IBGE. Censo Demográfico 2000. In: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm> (acessado em 06/07/2012).

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2006. In: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/default.shtm> (acessado em 08/09/2012).

\_\_\_\_\_. Censo Demográfico 2010. In: [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm) (acessado em 20/10/2012).

BRASIL/MDA. Portaria Conjunta MDA/INCRA nº 10, de 17 nov. de 2004. In: [www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/etnotec/estnotec/tema2/2005-319pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/etnotec/estnotec/tema2/2005-319pdf) (acessado em 10/06/2012).

BRASIL/MEC. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006. In: [www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/269](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/269) (acessado em 30/06/2012).

BRASIL/PNAD/IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2005. In: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza) (acessado em 12/10/2012).

BRASIL/SECADI. **Educação anti racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Coleção Educação para todos, 2005.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CARNEIRO, Edison de Souza. **O quilombo dos Palmares**. São Paulo: Nacional, 1958.

\_\_\_\_\_. **A sabedoria popular**. Rio de Janeiro: MEC, 1957.

CASTIÑEIRA, Angel. **A experiência de Deus na pós-modernidade**. Trad. Ralfy Mendes de Oliveira. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista**: caminho aberto pela lei federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.77.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CEZNE, Irene Dias de Oliveira. **Tradição africana**: espaço crítico e libertador. In: [www.missilogia.org.br/cms/ckfinder/userfiles/files/Irene.pdf](http://www.missilogia.org.br/cms/ckfinder/userfiles/files/Irene.pdf) (acessado em 30/12/2012)

CONNOR, Steven. **Cultura Pós-Moderna**: Introdução as Teorias do Contemporâneos. Trad. Adail Ubirajara Sobra e Maria Stela Gonçalves. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Valor Cultural**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1994.

DUMONT, Louis. **Homomo hierarchicus**: Sistema das castas e suas implicações. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Trad. Elizabet Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Jair dos Santos. **O que é pós-moderno**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FERREIRA, Cristina dos Santos. Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá. In: BRAGA et al. **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.. Brasília:MEC/SECAD/2006. (Coleção Educação para todos).

FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). In: [cpdoc. fgv.br/produção intelectual/arq/1412.pdf](http://cpdoc.fgv.br/produção_intelectual/arq/1412.pdf) (acessado em 10/11/2012).

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **O negro e a violência do branco**: o negro em Sergipe. Rio de Janeiro: Editora José Álvaro, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Adrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**: Cursos no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREI, Beto. Brasil à venda: há quem compre. In: [www.correiocidadania.com.br](http://www.correiocidadania.com.br) (acessado em 13/07/2012).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Trad. José Octável de Aguiar Abre. Rio de Janeiro: Imaco, 1997.

GIDDENS, Antony e outros. **Modernização Reflexiva**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão: In **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade étnico cultural. In: BRASIL/MEC. **Diversidade na Educação**: Reflexões e Experiências. Brasília. Ministério da Educação, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Experiências étnico culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica. 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveria. Negro e educação no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 325-346.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere 1931-1937**. Vol.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Trad. de Ana Maria Bernado e outros; Lisboa: Dom Quixote 1990.

HAESBAERT, R. 1997. **Des-territorialização e identidade** – a rede “gaúcha” no Nordeste (Niterói: Eduff).

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG /Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOBBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, Ipea,2002.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: A Lógica cultural do Capitalismo Tardio**. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2000.

**JORNAL O DESCRIDO**. Aracaju, nº 20, Anno I, 15 de outubro de 1881.

**JORNAL O LIBERTADOR**. Aracaju, nº 25, Anno II, 19 de outubro de 1882.

KUMA, Krishan. **Da Sociedade Pós Industrial à Pós Moderna: Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo**. Tradução de Rui Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997

LIMA, Maria Batista. **Mussuca - Laranjeiras, lugar de preto mais preto: cultura e educação nos territórios de predominância afrodescendente sergipanos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. (Dissertação de Mestrado em Educação).

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: **Educação, africanidades-Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidades, UNB, CEAD, Faculdade de Educação, 2006.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-Moderna**, 2. ed. Trad. José Bragança. Lisboa: Gradiva. 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol. II, Livro 1. Trad. Reginaldo Sant’anna. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 933 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: (I-Zeuerbach)**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: **Escola básica**. Campinas/São Paulo: Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Glória. A cultura da festa nos quilombos contemporâneos. In **Revista Palmares** Nº. 01. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1996, p.45-48.

\_\_\_\_\_. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

\_\_\_\_\_. A cultura da festa nos quilombos contemporâneos. In **Revista Palmares** Nº. 01, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1996, p.45-48.

MPE/SE. Entrevista. Aracaju, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.) **Utopia e democracia na escola cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NASCIMENTO, F.A.S. **O negro: questões culturais e “raciais”**. Rondonópolis — MT: Departamento de História ILCHS/RJUFMT, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada**. Londrina: UEL, 1999.

NEDIC/SEED-SE. As relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e africana na educação, 2012. In: [sergipecultura.blogspot.com.br](http://sergipecultura.blogspot.com.br) (acessado em 08/07/2012).

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

NUNES, MARIA THÉTIS. **História da educação em Sergipe**. Aracaju: UFS, 2008.

\_\_\_\_\_. **História de Sergipe, a partir de 1820**. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INR, 1978.

OIT. Convenção nº 169da OIT: sobre os direitos fundamentais dos povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1989. In: [www.oitbrasil.org.br/node/292](http://www.oitbrasil.org.br/node/292) (acessado em 20/10/2012).

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. In: **Civitas, Revista de Ciências Sociais**. Vol. 3, nº 1, pp. 15–34, Porto Alegre, PUC-RS, junho de 2003.

RAMOS,Guerreiro. **O processo da sociologia no Brasil: esquema de uma historia de idéias**. Rio de Janeiro, 1953.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Introdução: uma história da liberdade. In: \_\_\_\_\_. (orgs). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Escola e Contexto Social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. In: **Negro e educação: identidade negra**. Pesquisas sobre o Negro e a educação no Brasil. ANPED, 2004.

ROQUE, Atila. Em favor do sistema de cotas. In: <http://www.inesc.org.br>, (acesso em 20/01/.2012).

ROZAS, Luiza Barros. Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio

constitucional da igualdade. In: [http://teses.usp.br/.../2/.../luiza\\_Barros\\_Dissertação.pdf](http://teses.usp.br/.../2/.../luiza_Barros_Dissertação.pdf), (acesso em 20/02/2012).

SAHLINS, Marshall. **História e cultura apolias a tucídides**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações sociais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: EDUFBA; Pallas, 2003.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, Maria Nely. **A sociedade libertadora "Cabana do Pai Thomaz"**- Francisco José Alves: uma história de vida e outras histórias. Aracaju: J. Andrade, 1997.

SANTOS, Robson Anselmo. **Território negro: comunidades quilombolas, sistematização e leitura dos dados**. Sergipe, dezembro, 2006.

\_\_\_\_\_. "Território Negro: quilombos em Sergipe". In: **Identidades: teorias e práticas**. Sergipe: UFS, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL/MEC. **Educação anti-racista: caminho abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro qual é o seu nome?**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Edmilson Suassuma da. O passado que teima em ser presente: uma abordagem sobre o livro didático no trato da questão quilombola. In: **Curso de aperfeiçoamento em estudos africanos, história e cultura afro-brasileira**. São Cristóvão, SE: NEAB/UFS, 2006, p. 74.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIMMEL, Georg. **Il Conflitto della Cultura Moderna**. 3. ed. Milano: Bompiani, 1990.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. RJ: Codecri, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implementação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

TAVARES, Alex Alves. O sistema de cotas para negros em universidades. In: <http://www.jusvi.com/artigos/799>, (acesso em 20/04/2012).

THOMPSON, E.P., **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1994. Dissertação de Mestrado.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: Uma construção possível.** São Paulo: Papirus, 1997.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. **A travessia do pós-moderno:** nos tempos do vale tudo. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

**Site consultado:**

<http://www.bradshawfoundation.com/journy/>. **O povoamento da terra.** (acessado em 30/12/2012).