

ENTRE ESCOLA E TRADIÇÃO: A EDUCAÇÃO EM UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO PAULISTA

MARCIA LÚCIA ANACLETO DE SOUZA¹

Resumo

Neste texto, abordo a educação vivenciada no Quilombo Brotas, caracterizada pela tradição e a oralidade, e as experiências escolares infantis. Esta abordagem emerge da pesquisa etnográfica realizada entre os anos de 2011 e 2015 no Quilombo, cujo objetivo foi entender o significado da infância e da criança a partir dos grupos infantis quilombolas. Em meio aos processos identitários elaborados pelas crianças, analisei como a escola enfrenta dificuldades no diálogo com saberes e histórias do Quilombo, considerando as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ (BRASIL, 2012), e a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Educação quilombola; Crianças quilombolas; Relações étnico-raciais.

AMONG SCHOOL AND TRADITION: THE COMMUNITY IN EDUCATION OF REMAINING QUILOMBO PAULISTA

Abstract

In this paper, we discuss education experienced in Quilombo Brotas, characterized by tradition and orality, and the children's school experiences. This approach emerges from ethnographic research conducted between the years 2011 and 2015 in the Quilombo, whose objective was to understand the meaning of childhood and children from quilombolas playgroups. Amid the identity processes developed by the children, analyzed how the school faces difficulties in dialogue with knowledge and stories of the Quilombo, considering the requirements of the National Curriculum Guidelines for School Education Quilombo (BRASIL, 2012), and education for ethnic relations racial.

Keywords: Quilombola education; Quilombola children; Ethnic-racial relations.

1 Professora do Departamento de Ciências Sociais e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC).

Resumen

En este trabajo, se discute la educación con experiencia en Quilombo Brotas, caracterizado por la tradición y la oralidad, y las experiencias escolares de los niños. Este enfoque surge de la investigación etnográfica realizada entre los años 2011 y 2015 en el Quilombo, cuyo objetivo fue comprender el significado de la infancia y los niños de los grupos de juego cimarrones. En medio de los procesos de identidad desarrolladas por los niños, analiza cómo la escuela se enfrenta a dificultades en el diálogo con el conocimiento y las historias de la Quilombo, teniendo en cuenta los requisitos de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombo (BRASIL, 2012), y la educación para las relaciones étnicas racial.

Palabras clave: Educación quilombola; Quilombolas niños; Relaciones étnico-raciales.

1 Introdução

A exigência de uma escola que estabeleça o diálogo com diferentes saberes vem de longa data. Movimentos sociais dos negros indicam, desde o pós-abolição, a necessidade de espaços escolares que insiram nos currículos as muitas histórias de luta e participação da população negra na construção da sociedade (GONÇALVES E SILVA; GONÇALVES, 2000).

Em relação às comunidades remanescentes de quilombo, com a Constituição Federal de 1988, uma nova pauta política e identitária demanda à sociedade a defesa de seus direitos territoriais. A visibilidade política e organizativa desses grupos cresceu ao longo das décadas seguintes, de modo que, à pauta da defesa da terra uniram-se o direito à saúde e à educação, políticas sociais de qualidade de vida, valorização da história e cultura dos grupos existentes no campo e na cidade. As representações sociais dos quilombolas chegaram às instâncias político- institucionais estaduais e federais, de modo que a defesa de uma escola que dialogue com seus saberes conquista destaque e se concretizou, em 2012, em diretrizes curriculares específicas para as escolas quilombolas: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ (BRASIL, 2012).

As diretrizes simbolizam um marco das discussões engendradas dentro e fora das comunidades quilombolas, e o resultado das conclusões de pesquisas acadêmicas e apontamentos das próprias comunidades, organizadas em coletivos regionais e nacionais, associações, federações e coordenações quilombolas. Percebi que a realidade escolar desses grupos permanecia alheia aos processos

sociais, culturais, territoriais e educativos quilombolas, e caracterizava-se, majoritariamente, pela imposição de um modelo de educação que excluía os quilombolas, pela transmissão de conteúdos pedagógicos apartados da realidade dos grupos, descontextualizados, marcados por preconceitos raciais e negação da negritude.

E a escola alheia às comunidades quilombolas também era uma realidade no Quilombo Brotas (Itatiba/SP). Com base nessa constatação, desde a pesquisa do mestrado², obtenho relatos dos moradores acerca do silêncio escolar diante da discriminação racial vivida pelas crianças e pelos adolescentes, a ausência de diálogo com a história e tradição do grupo e suas formas de organização, além da reprodução de discursos que sustentam o racismo, e distorcem a trajetória de luta pela terra. Diante dessa realidade, as DCNEEQ não somente constituem mais uma tentativa de transformar esse espaço de educação como também representam a luta quilombola pelo direito à cidadania através de uma escola que enfrente o desafio da diversidade sociocultural, e da educação para as relações étnico-raciais.

No Quilombo Brotas, os processos educativos perpassam a educação que determina quem se é e qual o sentido da defesa e permanência na terra, por meio da tradição, da oralidade, da referência ancestral e do respeito aos saberes dos mais velhos. Essa educação e seus saberes não têm sido apropriadas pelas escolas frequentadas pelas crianças e adolescentes do grupo, mas ao contrário, a educação escolar contribui negativamente para a construção do pertencimento étnico-racial. Apesar de eu verificar algumas ações escolares de aproximação com o Quilombo – coincidentemente, engendradas nos últimos dois anos e após a criação das DCNEEQ –, a compreensão que as próprias crianças quilombolas evidenciaram dessas práticas, durante minha pesquisa de doutorado, (2011-2015) mostra que há um longo caminho a ser percorrido pela escola, para que esta considere outros saberes e histórias que não sejam as eurocentradas e sustentadas pela escrita.

2 O Quilombo Brotas e os processos de educação na tradição

O Quilombo Brotas é uma comunidade remanescente de quilombo localizada em Itatiba, a 80 km da capital do estado de São Paulo, formada por 42 famílias negras (aproximadamente 170 pessoas) descendentes de Emília e Isaac, um casal que, após a alforria, por volta de 1880, adquiriu pela compra as terras onde permanecem seus descendentes. Desde 2004, esse grupo é reconhecido como remanescente de quilombo.

2 Intitulada *Educação e Identidade no Quilombo Brotas* (SOUZA, 2009).

De acordo com o art. 2º do Decreto nº 4.887/2003, as comunidades quilombolas são “[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003).

As terras dessas comunidades são constituídas a partir de diferentes processos socioeconômicos decorrentes da escravização e da questão agrária. São territórios decorrentes de ocupações de terras devolutas após a Abolição, aquisição por meio de compra, em pagamento por serviços prestados ao Estado, doações de proprietários, abandono de terras ou apossamento de terras doadas a santos (ALMEIDA, 1996, GUSMÃO, 1996, SOUZA, 2008).

No Quilombo Brotas, a história da compra da terra e da trajetória de vida dos ancestrais fundadores tem dado sentido à permanência do grupo, à organização coletiva e à defesa do território. Como em outras realidades quilombolas, em que as terras são alvo de processos de desapropriação, os moradores do Quilombo enfrentaram a ameaça da perda do território; por isso, mobilizaram esforços no sentido de lutar no campo político-institucional e jurídico para que tivessem seus direitos reconhecidos.

No entanto, cabe mencionar que o Quilombo Brotas nem sempre foi denominado dessa forma. Sua identidade, ao longo de mais de um século, caracteriza-se pela presença de um grupo de famílias negras em um sítio que, a partir da década de 1990, observou o crescimento urbano da cidade, que chegou às suas porteiras através de loteamentos de classe média e alta. Esse crescimento urbano evidencia o quanto a realidade dos quilombos está em relação com processos sociais mais amplos, históricos, por vezes datados, imersos em problemáticas econômicas e na concepção de desenvolvimento existente na sociedade.

O crescimento da cidade chegou às porteiras do Quilombo, trazendo a ameaça da perda da terra e mobilizando o grupo para além de suas fronteiras territoriais. O loteamento de alto padrão construído ao lado afetou suas nascentes, diminuiu o curso de água do córrego, fato que acabou eliminando os peixes ali existentes e afetando as práticas religiosas da umbanda à época. Ao assoreamento do córrego, o avanço do asfalto e dos lotes na divisa com o território quilombola, uniu-se à descoberta de um projeto de ampliação do sistema viário da cidade, que adentrava no Quilombo e colocava em risco a permanência dos moradores.

Essa ameaça, descoberta no início dos anos 2000, instigou os moradores à denúncia e à busca de apoio na defesa da terra. Até então, não se sabiam quilombolas, conforme a nova conceituação. Ao contrário, recusavam a referência

ao quilombo de fuga e perseguição, e diziam-se descendentes de Emília, Isaac e sua filha Amélia³. Mantinham seus laços de parentesco e a organização social, a defesa do território e a partilha de uma identidade comum alicerçadas na memória aos antepassados, que adquiriram a terra como um espaço de verdadeira autonomia do trabalho escravizado e explorador, da humilhação e subalternidade diante de uma sociedade racista e desigual. Tia Aninha, a quilombola mais velha do Quilombo, conta que Vó Amélia era incentivada pelos pais a não desanimar diante das adversidades e do trabalho árduo na terra, “porque isso daqui será usos e frutos de outros que virão”.

Na atualidade, o Quilombo é um território de ruas de terra, casas de alvenaria, com rede de energia elétrica distribuída nas casas, presença de telefones e acesso à internet. As residências possuem acesso a equipamentos elétricos e eletrônicos, móveis, computadores, celulares e quaisquer bens que possam adquirir como trabalhadores assalariados. Exercem atividades nas indústrias da cidade, onde trabalham como pintores, domésticas, diaristas e com prestação de serviços gerais. Os serviços de saúde, assistência social e de transporte público a que têm acesso estão à disposição de toda a população itatibense, assim como a escola. Desse modo, não se trata de uma comunidade isolada da urbanização. Esse isolamento nunca existiu. Ademais, os moradores mais velhos contam que, desde a compra do Sítio, os moradores mantêm relações de trabalho na área urbana da cidade e de municípios vizinhos.

Apesar da presença histórica dos descendentes de Amélia naquelas terras, desde fins do século XIX, os interesses imobiliários e desenvolvimentistas da cidade apenas reconheceram a territorialidade do grupo por força da lei. Somente após a mobilização do grupo, descoberto como quilombo em um diálogo com representantes da ONG Pró-Cidadania de Itatiba, e a conquista do reconhecimento legal, que sua presença ganha notoriedade no âmbito das instâncias governamentais locais. Como relata⁴ uma moradora:

“Então eles [prefeitura] vão falar: ‘Você tem como provar que o Sítio é um quilombo?’ Então a gente teve que provar pra eles. Teve que levar uma cópia do RTC, cópia da associação, pra eles acreditar(em) quem a gente era. O prefeito falou assim: ‘Eu reconheço que vocês são, mas a prefeitura não. Tem que ter documento’. Então está aqui, oh! [disseram ao prefeito]. ‘Ah! Então agora é diferente!’” [fala do prefeito] (chaves nossas).

3 Amélia é chamada pelos quilombolas de Vó Amélia. Assim, esse será o modo como citarei, neste texto, essa referência ancestral do Quilombo Brotas.

4 Todos os relatos foram mantidos sem correções a fim de manter a fidelidade à opinião expressa pelos entrevistados.

Contrariamente, a lei e a escrita não sustentam a educação que ocorre no cotidiano do Quilombo Brotas. A memória dos antepassados é o que legitima, entre gerações, a existência do território e seus moradores. Sustentada na oralidade e nas narrativas dos mais velhos, a memória está presente ora de maneira mais pontual e no âmbito das relações familiares, ora de modo mais amplo, intenso e intencional, como ocorre desde a emergência do sítio como um quilombo.

Durante o reconhecimento do sítio como comunidade quilombola, houve a concentração de esforços do grupo, a fim de rememorar a história dos antepassados para construir o significado do quilombo e da identidade quilombola. Os processos, espaços, tempos e sujeitos envolvidos na reconstrução do quilombo constituem elementos da educação presente no território.

Na oralidade, as crianças e os adultos se descobrem pertencentes a uma história que é valorizada pelos de dentro e de fora, pelo movimento negro, por grupos culturais, pesquisadores, universidades e jornalistas. As pessoas aprendem que são negras e quilombolas porque descendem da força que uma mulher, Vó Amélia, dispendeu em prol da autonomia, do sustento e da moradia daqueles que viriam para seguir o seu legado.

“Daí meu avô morreu e ela disse que ficou com conta do enterro, ficou com conta de farmácia com as três filhas doentes. Daí ela falou: ‘Pra mim carpir aqui, e plantar...E até colher’... Ah... Como chama? ‘Vai demorar. Então, eu vou pegar um sítio’. Ela sabia fazer de tudo, de tudo que precisasse num sítio. [...]. Daí ela pegou um sítio pra fazer de tudo. Ela carpia, ela plantava, tudo. E as crianças era pequena [...]. Então ela, de manhã, acordava os filhos, dava café. Eles iam pra roça. Daí ela fazia a comida, botava na cesta e levava na roça pra comer junto com os filhos... E depois ela pegava na enxada também. Eles faziam, mas eram crianças ainda! A forte era ela. Daí, quando ia escurecendo, ela mandava as filhas vim pra casa, porque tinha aquele negócio de recolher lenha, recolher água. Era fogão de lenha, era água de bica... E com o dinheiro que ela ia recebendo, lá ela foi pagando dívidas de enterro, de farmácia, de tudo. Daí, quando ela viu que pagou tudo, ela pediu as contas [...]. E daí... E voltou aqui pro sítio”. (Tia Aninha).

As muitas histórias sobre Amélia e seus filhos dão sentido à identidade negra do grupo, e à identidade quilombola. Em uma das conversas com uma liderança quilombola em 2008, ela afirmou que: *“Quilombola é tanta coisa! Quilombola é luta, é força, é tudo, é resistência. É sinônimo de orgulho, de manter as raízes. Eu acho que tudo isso é ser quilombo”*.

A experiência da luta pela terra, aliada à rememoração dos propósitos dos antepassados, está presente nesta definição afirmativa do quilombo e do ser quilombola. Trata-se de um discurso construído durante a própria defesa daquilo que dá sentido à vida, em um processo de educação de si e do outro que não

separa processo e produto, pensamento e ação, e mantem-se na tradição do grupo de relembrar e seguir os passos dos antigos. Essa mesma afirmação da identidade quilombola e negra foi anunciada por um grupo de crianças, cinco anos depois, durante a pesquisa de doutorado. Diante da fotografia apresentada a seguir (Figura 1), realizada pelas crianças para comentarem sobre o quilombo, indaguei o que significava, ao que me disseram:

“É a nossa cidade! É a cidade do nosso povo! (WB, menino, 12 anos).

É onde a gente mora! (JT, menino, 12 anos).

É do nosso quilombola, dos negros. Onde os negros não apanhavam! (WB, menino, 12 anos).

Vem muita gente visitar! Era um lugar onde os escravos ficavam, e onde a gente mora!” (menina, 10 anos).



Figura 1 – Placa da Associação Cultural Quilombo Brotas
Legenda: Fotografia realizada por criança quilombola (abr. 2013).

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Para as crianças, o quilombo representa uma descendência, uma história atrelada à escravização e aos enfrentamentos dos escravizados, assim como, um lugar de negros, de identidade étnico-racial. É também lugar de moradia e onde se constrói uma “cidade”, um pertencimento, uma identidade comum, um relativo limite ou fronteira com nome e localização própria, dando a ideia de independência ou autonomia em relação a outros espaços, prescrições e normativas. Desse modo, cabe indagar: onde e como as crianças teriam construído essas concepções?

Questionadas sobre o lugar ou as pessoas com as quais aprenderam sobre o quilombo, as crianças afirmam que:

“Aqui mesmo!” (JT, menino 12 anos).

O Zé que conta! (RL, menina – 8 anos; LN, menina – 7 anos).

A tia Aninha (que conta)! (RL, menina – 8 anos).

Tia Aninha fala: no tempo de papai [...] (RL, menina – 8 anos).

As crianças mostram que é durante o cotidiano do grupo que aprendem o que é o quilombo e fazer parte dele, e dizem que é “contando” e ouvindo que os sujeitos educam e são educados sobre o sentido do território. Ademais, elas evidenciam que é a memória dos mais velhos sobre um tempo, o “tempo de papai”, trazido na oralidade, o texto com o qual leem o mundo que as cerca. Outros sujeitos fazem parte desse processo educativo, e surgem em busca desse texto inscrito na tradição oral, que ganha visibilidade e mostra aos quilombolas como sua história e existência são importantes para ampliar o conhecimento acerca da história dos negros no Brasil.

O relato de uma moradora, afirmando que “[...] o pessoal vem pra cá e trata(m) a gente assim, sabe, coloca(m) a gente lá em cima. Ah! Eu me sinto... [importante]!” (parênteses e chaves nossas), explicita que os sujeitos não quilombolas que adentram no território contribuem para a educação de afirmação da identidade étnico-racial do grupo, uma vez que valorizam a oralidade e os sujeitos detentores da memória coletiva, além de mostrarem que a tradição oral também alicerça processos educativos, na contramão das abordagens escolares que centralizam a educação na escrita e em conteúdos direcionados apenas para histórias apartadas das realidades dos sujeitos sociais.

O significado da oralidade no processo de reconhecimento do quilombo aponta para a relação entre cultura e educação na formação dos sujeitos e grupos sociais e étnico-raciais. Por meio da educação, a cultura se produz e é apreendida pelos sujeitos, e dialeticamente, é na cultura que se elaboram processos educativos (BRANDÃO, 2002; GUSMÃO, 1997). É a educação que permeia as aprendizagens humanas sobre processos culturais em torno das identidades, representações sociais, trabalho, religião, modos de vida e organização social.

A educação elaborada na cultura do grupo evoca imagens e histórias da tradição oral, as quais se constituem em verdadeiros repertórios de práticas educativas que dão sentido ao Quilombo e à sua afirmação identitária. Conformam o que Moura (1997, p. 246-247) denomina “currículo invisível”, isto é:

[...] a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões sócio-culturais [*sic*] inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social.

Esse currículo da educação quilombola estrutura-se na indissociabilidade do fazer-pensar, pautando-se no ver, ouvir e fazer significantes para os sujeitos sociais. Caracterizado pela oralidade, segundo Iturra (1990, p. 53) é um currículo fundamentado na “memória cultural” do grupo, “[...] no envolvimento no trabalho, o valor pessoal que um indivíduo jovem tem em respeito à transformação que se opera sobre a natureza, a natureza social perante os seus e perante o ganhar a vida”.

O currículo da educação construída no Quilombo Brotas reconhece o papel de todos os sujeitos sociais, desde os mais velhos, e do saber oral e da memória coletiva, que traz para a luta política do presente as intenções de Vó Amélia, seus pais e seus filhos, como sujeitos a partir dos quais se justifica o pertencimento étnico-racial e a importância de ser quilombola. Contudo, é um currículo que não adentra em outro espaço de educação significativo para as comunidades quilombolas: a escola. Assim, entre escola e tradição, os quilombos seguem a luta por reconhecimento de sua história, dos saberes que produzem e das identidades que estão em movimento constante de reconstrução.

3 Os processos escolares na trajetória do Quilombo

A experiência escolar dos quilombolas de Brotas caracteriza-se, entre os adultos, pela frequência dos primeiros quatro anos do antigo primário. Entre os jovens, há alguns que concluíram o ensino médio e outros que frequentaram os oito e nove anos do ensino fundamental. Já as crianças e adolescentes frequentam, majoritariamente, as escolas de ensino médio e a educação básica, desde a Educação Infantil, em instituições públicas municipais e estaduais de Itatiba.

Na memória dos moradores mais velhos, a escola não foi um espaço inclusivo. Uma das mulheres quilombolas relatou, em 2008, como era tratada na escola, entre os anos de 1980 e 1990:

Na escola, era muito preconceito! Nossa! A turma vivia tirando sarro de nós... Que a gente que morava aqui dentro. Aí era muito xingamento. Xingava a gente de negrinha, falava que a gente morava na senzala, sabe? Falava um monte, falava muito, falava um monte e xingamento mais feio. Que a gente era pano de velório. Falava um monte de coisas. Então, quando a gente saía assim, a maioria ia pra escola... Aqui a gente ia tudo junto, falavam: Ihh, chacoalhou o bambuzal!

Observa-se que essa escola onde são produzidos racismos em relação aos quilombolas e seu grupo é a mesma relatada em outras pesquisas, em comunidades quilombolas e não quilombolas. Os elementos constitutivos do discurso racista fazem referência ao pertencimento étnico-racial, apontando o território quilombola como uma “senzala”, por concentrar famílias negras. Aqui,

os sujeitos que adentram a escola reconhecem a existência do então sítio e seus moradores, mas produzem uma visibilidade pejorativa em relação aos quilombolas e à sua terra.

Durante o reconhecimento do sítio como Quilombo, e a evidência da presença desse território na cidade, alguns discursos pejorativos foram relatados, dentre eles, o que as crianças disseram a uma liderança da comunidade:

“No começo, quando foi feita a Associação, porque era quilombo, quilombo... As crianças sofreram um pouco de pressão na escola. Tinha o nome: quilombada! Mas agora eles falam quilombo, tranquilo. No começo, tinha o pessoal da escola... porque escola é complicada... Os alunos... Mas agora [as crianças do quilombo] falam que é do quilombo[.]”..

A expressão “pressão na escola” indica que a instituição representa um espaço de constante enfrentamento entre a afirmação e a negação da identidade quilombola. Por meio dos termos “pressão” e “complicada”, evidencia-se um espaço educativo que enfrenta o desafio do trabalho com a diversidade sociocultural e a perspectiva étnico-racial.

Estudos e pesquisas têm apontado como a escola é resistente à abordagem do preconceito e da discriminação racial (CAVALLEIRO, 2005, GOMES, 2005, MUNANGA, 2005). Cavalleiro (2005), na pesquisa realizada em São Paulo, mostrou como a escola, sobretudo por produzir discursos racistas e disseminar preconceitos raciais, mantém uma postura de negação dessa realidade e insiste na defesa do mito da democracia racial.

Pesquisas em comunidades quilombolas também mostram que as escolas se configuram em espaços de negação da identidade negra das crianças, bem como de apagamento dos conflitos raciais existentes (LEITE, 2009, MACÊDO, 2008, SANTOS, 2008, SOARES, 2008). Dentre elas, há o trabalho de Soares (2008) sobre a construção da identidade negra e quilombola de crianças no espaço escolar, concluindo pela existência de um “Auto-ódio” manifestado por estas, diante das violências sofridas pelo seu pertencimento étnico-racial. De acordo com Soares (2008), este “Auto-ódio” seria uma forma das crianças se defenderem do preconceito vivido, explicitado pela negação de si mesmas enquanto negras.

A pesquisa foi realizada no universo de uma escola do interior do Rio Grande do Sul e, dentre as análises, apontou que as crianças negavam a condição quilombola na escola, inclusive por orientação de suas famílias, que temiam que fossem discriminadas ou “chateadas”. Em suas falas, as crianças negras alegavam que as crianças brancas se achavam superiores, e que as tratavam mal por sua condição de quilombolas. Apontaram, ainda, que as crianças brancas não gostavam delas. E, como “infelizmente” eram negras, isso não podiam

mudar. As mães, a fim de amenizar tais sofrimentos, orientavam que seus filhos(as) não dissessem a qualquer pessoa que eram quilombolas.

Soares (2008) descreveu o histórico da cidade onde se localizavam o quilombo e a escola, apontando a existência do apagamento de qualquer aspecto positivo da presença da população negra no município. A escola reproduzia essa história e, em razão disso, perpetuava o silêncio em relação à criança negra e quilombola. Por consequência, abria-se um campo relacional para a prática do racismo escolar, de negação e recusa do negro e do quilombo. O trabalho de Soares (2008), circunscrito ao diálogo com as crianças e ao universo da escola, descreveu, como ela mesma concluiu, os efeitos dolorosos e desumanizadores da discriminação racial existente em nosso país, e isso também foi evidenciado na fala das próprias crianças, que diziam viver em um lugar “sem nome”.

De acordo com Cavalleiro (2005, p. 98), a partir da perpetuação de uma escola alheia aos sujeitos socioculturais que nela convivem e conflituam, considera-se que

[...] o trabalho na escola está permeado pelas lógicas de relações sociais e raciais desenvolvidas, em que os envolvidos no processo de escolarização (professores, diretores e operacionais) apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade, segundo a qual: – a existência de racismo é negada; – não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros; – não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as crianças brancas; e – não se buscam estratégias para a participação positiva da criança negra, mesmo quando se reconhece a existência da discriminação no cotidiano escolar.

No Quilombo Brotas, diante do racismo da escola, algumas famílias já se manifestaram, como relata uma das moradoras:

A gente era muito discriminado lá na escola. A minha mãe ia direto lá. Minha mãe chegava lá na escola. Até o dia que minha mãe chegou lá e disse: Oh! Se não parar esse preconceito na escola, eu vou procurar meus direitos, eu vou na Secretaria da Educação, eu vou pra São Paulo, eu vou pra onde tiver que ir, mas eu vou! [...] Aí minha mãe falou pra diretora. Só que aí, quando a minha falou isso, aí parou. Aí parou a escola inteira, como se a diretora fosse a cabeça do xingamento. Porque aí a diretora cortou por tudo. Foi aí que parou. Aí parou o xingamento. E parou tudo. Aí foi diminuindo.

Encerrado o xingamento relatado, o que a escola efetivamente fez para que a educação para as relações étnico-raciais avançasse para além da tolerância e o respeito aos negros na escola? Uma decisão advinda da gestão escolar e, provavelmente, resolvida de maneira pontual e deliberativa, pode avançar para o reconhecimento e a valorização da identidade de crianças negras e quilombolas na

escola? Evidentemente, a superação do racismo escolar e das distorções em relação à trajetória da população negra e das muitas histórias dos negros na sociedade brasileira e na diáspora demandam a construção de propostas curriculares estruturadas, as quais produzam o encontro intercultural de que nos fala Vieira (1995). Logo, produzir a interculturalidade nas práticas escolares é estabelecer uma relação de troca, de imersão no mundo do outro, de comunicação e partilha.

Partilhar é a essência de uma educação intercultural e emancipadora; nela não se nega o outro, fazendo-o à nossa imagem e semelhança, mas assume-se o que somos de modo a nos fazermos sujeitos significantes uns com os outros, uns através dos outros, por meio de nossos símbolos – o mundo da cultura; de nossos poderes – o mundo da política; e de nossas instituições sociais, entre as quais se insere o espaço educacional com as práticas que lhe são próprias. (GUSMÃO, 2012, p. 173-174).

A reflexão sobre um espaço de educação formal alicerçado na perspectiva intercultural está presente na proposta curricular que embasa uma educação para as relações étnico-raciais, em que as histórias dos negros façam parte dos currículos e, assim, as trajetórias quilombolas sejam visibilizadas.

Um currículo voltado para a educação das relações étnico-raciais propõe a “reeducação entre negros e brancos” (BRASIL, 2004), como aponta o parecer à Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou o art. 26 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996). Essa conquista dos movimentos sociais dos negros brasileiros significa que as escolas excludentes e palco de práticas racistas precisam repensar práticas e reformular currículos, formar professores na reflexão sobre a diferença e a diversidade étnico-racial. Significa que as escolas devem introduzir outras representações dos negros, de maneira positiva, e abordar suas trajetórias histórica, cultural, política e tecnológica. Significa trazer outros conteúdos para os currículos escolares, evidenciando “[...] o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia [*sic*]” (GONÇALVES E SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 1).

O currículo escolar, entendido como práticas e teorias que alicerçam os processos educativos existentes, é desafiado a pensar negros e quilombolas, tendo em vista que não somente a ausência do trabalho pedagógico de superação do racismo e como também de troca de saberes com as comunidades quilombolas têm reproduzido uma educação que desvaloriza, discrimina e estigmatiza estas populações.

4 “A escola vem aqui?”: a recepção infantil de uma proposta de visitação escolar

Entre os anos de 2011 e 2015 estive próxima dos discursos infantis acerca do Quilombo e dos processos educativos nos quais as crianças participavam. Uma das indagações que percorreu a etnografia realizada em torno da infância quilombola procurava entender em que medida a escola contribuía para a construção da identidade das crianças enquanto negras e quilombolas.

Em geral, as perguntas sobre a escola eram seguidas de silêncio e substituídas por propostas de brincadeiras ou passeios pelo Quilombo. Contudo, as interações escolares vividas eram muito presentes na vida das crianças, de modo que suas falas sempre indicavam amigos e jogos aprendidos naquele espaço.

Em fins de 2013, adentrei em uma das escolas de ensino fundamental frequentadas por crianças e adolescentes do Quilombo Brotas, e pude observar aspectos de suas relações infantis e entre elas e professores(as). Notei que, apesar das exigências de aproximação dos universos escolares e extraescolares, havia um relativo “abismo” entre adultos-educadores e crianças-educandos, propostas escolares fortemente conteudistas e anseios de meninos e meninas com diferentes experiências externas à escola.

O diálogo entre adultos e crianças era distante, caracterizado por confrontos e desentendimentos entre si. No âmbito das relações interpessoais, havia diálogos desencontrados, e estes eram marcados pela exigência de corpos rijos e atentos à figura docente, frente à recusa das crianças, que se movimentavam segundo seus desejos, esbarravam-se, derrubavam objetos, arrastavam cadeiras e carteiras. Nesse universo, o tempo era dedicado mais às repreendas adultas do que um tempo de transmissão do conhecimento sistematizado no material didático escolar, ou de aproximação entre diferentes, de reconhecimento entre si.

De acordo com os(as) educadores (as), as crianças, quilombolas ou não, estavam desinteressadas pela escola, eram consideradas “infantilizadas⁵”, sem perspectiva de futuro, indisciplinadas e com problemas de aprendizagem. Segundo as crianças, os adultos não mostravam interesse em educar, e sequer se importavam com o que ocorria na sala de aula ou com a qualidade das interações entre eles. A fala das crianças apontou a necessária revisão do currículo escolar, com vistas ao olhar sobre a dimensão sociocultural desse espaço de sociabilidades (DAYRELL, 1999).

Para minha surpresa, naquele período, a escola manifestava um interesse em

5 As crianças às quais me refiro tinham doze anos à época. Durante a pesquisa, os meninos e as meninas quilombolas, bem como os adultos, definiam como criança os sujeitos de até 12-13 anos de idade.

dialogar com o Quilombo Brotas, tendo em vista as mudanças na legislação educacional nacional visando à educação escolar quilombola. Dois meses antes, em setembro de 2013, integrantes da comunidade quilombola, representantes da Secretaria Municipal de Educação da cidade e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo haviam se reunido no Quilombo para pensar estratégias frente às exigências nacionais⁶. De lá até a minha ida à escola, um quilombola do grupo foi convidado para contar a uma turma de crianças a trajetória histórica e social do Quilombo Brotas. Assim, no momento em que cheguei à escola havia uma intencionalidade educativa de cumprir a exigência legal de trabalho com os saberes da comunidade.

Durante o mês da Consciência Negra, outra proposta da escola foi levada ao território quilombola: um coral e um grupo de capoeira. Naquela ocasião, a escola realizou uma trilha no Quilombo e ouviu sobre a história do lugar.

Contudo, as reações das crianças quilombolas, antes e após a visita ao Quilombo, explicitaram a percepção da sazonalidade e inconsistência das propostas escolares. Afinal, era preciso analisar: em que medida essa aproximação representava uma proposta intercultural permanente e de superação de preconceitos manifestos dentro da escola e referidos ao território quilombola?

Diante da informação de que a escola visitaria o Quilombo, as crianças manifestaram desconfiança e insegurança. Em um dos dias de campo no Quilombo, os quilombolas organizavam a visita da escola junto às mulheres responsáveis pela preparação de lanches e a manutenção do espaço da Associação Quilombola. Uma menina estava por perto e mostrou surpresa diante da notícia da vinda de sua escola ao território, bem como da necessidade de apresentar, com outras crianças quilombolas, uma roda de jongo aos visitantes.

Dias depois, soube que as meninas e os meninos quilombolas não queriam dançar no dia da visitação, alegando vergonha. Um dos moradores relatou que as crianças foram chamadas de “macumbeiros” na escola; diante dessa situação, indagaria a existência do trabalho sobre relações étnico-raciais e a definição da educação escolar quilombola.

A presença de um território negro onde a prática da umbanda foi realizada durante quase meio século, aliada à experiência contemporânea do jongo, aprendido junto a uma comunidade jogueira de Campinas, foram reapropriadas no discurso racista escolar para xingar as crianças quilombolas e inferiorizá-las, justamente quando a escola deveria abordar a temática das relações étnico-raciais e da territorialidade dos quilombos.

6 Notícia divulgada em: <<http://www.itatiba.sp.gov.br/Noticias/educacao-comunidade-do-quilombo-brotas-poder-ganhar-salas-de-aula-proprias.html>>.

As crianças, sabendo que a escola é lugar de discriminação racial e desvalorização das manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras, anteciparam a decisão de receber a escola, manifestando insegurança e recusa em se expor. A constatação infantil de uma escola alheia ao Quilombo mostra que as crianças elaboraram estratégias de enfrentamento ao racismo ao negarem a si mesmas, como apontou Soares (2008), mas também ao recusarem apresentar aquilo que fortalece sua identidade para sujeitos e espaços que não estão abertos a uma relação intercultural.

Nesse sentido, a vinda da escola foi uma surpresa, porque ainda representa uma ação pontual, e não estruturante do currículo. Assim, considero que urge à escola reconhecer a perspectiva sociocultural de seu cotidiano e das relações que perpassam sua existência, para, assim, olhar para os quilombolas, negros e todos os sujeitos que interagem, constroem discursos uns sobre os outros e apontam, nos conflitos existentes, a emergência de uma educação pensada como superação das desigualdades sociais e étnico-raciais.

5 O sentido das Diretrizes: algumas considerações...

A proposta pontual da visita da escola no Quilombo Brotas traduz-se em um momento de inclusão das demandas colocadas nas DCNEEQ. Foi uma iniciativa pontual de diálogo com a comunidade quilombola, mas deslocada do significado dessa proposta curricular, que estabelece:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Fundamentar-se, informar-se e alimentar-se dos saberes quilombolas é um desafio sem precedentes para a educação monocultural, letrada e brancocêntrica constitutiva da escola. Diante de um currículo monocultural existe uma escola pensada como espaço da igualdade entre todos, mas que apaga diferenças e se baseia no equilíbrio e na uniformidade, quando, na verdade, está falseando uma realidade plural, dinâmica e conflituosa, marcada por desigualdades e discriminação racial. Já um currículo voltado para a interculturalidade e o diálogo com as comunidades quilombolas,

[...] pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. [...] Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. (GOMES, 2012, p. 105).

As questões apontadas podem ser dirigidas às escolas quilombolas para pensarmos a construção de um currículo em que a diversidade étnico-racial, representada nas comunidades quilombolas, se faça presente. A partir do conhecimento de uma comunidade quilombola, é possível pensar um currículo escolar que traga o saber local e a memória cultural (ITURRA, 1990) do grupo. Este saber e memória, intimamente interligados, referem-se à história do grupo, à aquisição do território, à mudança ocorrida na cidade a partir das transformações percebidas ao redor das terras. Um saber e uma memória que conduzem a vida dos moradores atuais, parentes e descendentes de um ancestral comum, saber que educa na solidariedade, na divisão comum da terra e no respeito à família. Esse é um currículo almejado, e que produz o “entre” escola e tradição como possibilidade de conhecimento e trocas com quilombolas e a sociedade da qual fazem parte.

Referências

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: SMDDH, C. C. N. (Org.). Frechal, Terra de Preto, Quilombo Reconhecido como Reserva Extrativista. São Luís: Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos/Centro de Cultura Negra do Maranhão – Projeto Vida de Negro, 1996. p. 11-19.

BRANDÃO, Carlos R. *A Educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRASIL. Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 nov. 2012, seção 1, p. 26-30. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11970-221112resol-8-cne--pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço Sócio-Cultural. In: _____. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 136-161.

GOMES, Nilma L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 143-154.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.; GONÇALVES, Luiz A. O. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem. *Pro-Posições*. Campinas, v. 23, n. 2, p. 161-178, maio/ago. 2012.

_____. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

_____. Da Antropologia e do Direito: impasses da questão negra no campo. *Palmares em Revista*, Brasília, n. 1, p. 1-13, 1996.

ITATIBA. Notícias. *Educação: Comunidade do Quilombo Brotas poderá ganhar salas de aula próprias*. 8 out. 2013. Disponível em: <<http://www.itatiba.sp.gov.br/Noticias/educacao-comunidade--do-quilombo-brotas-podera-ganhar-salas-de-aula-proprias.html>>. Acesso em: 9 out. 2015.

ITURRA, Raul. *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990.

LEITE, Gisélia M. C. *Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de lagoa Trindade (Jequitibá – MG)*. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MACÊDO, Dinalva. *O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

MOURA, Maria da Glória V. *Ritmo e Ancestralidade na força dos tambores negros – o currículo invisível da festa*. 1997. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SANTOS, Ana Cristina C. *Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra*. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SOARES, Edimara G. *Do quilombo à escola: os desafios nefastos das violências sociais silenciadas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

SOUZA, Márcia L. A. de. Comunidades rurais negras e educação no projeto “Uma história do povo Kalunga”. *Ruris: Revista do Centro de Estudos Rurais*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 73-98, mar. 2008.

_____. *Educação e Identidade no Quilombo Brotas*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. *Educação, sociedades e culturas – Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, n. 12, p. 123-162, 1995.

Submissão em: 16-03-2016

Aprovação em: 23-05-2016