

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação

POLÍTICAS PÚBLICAS E OLHARES SOBRE A DIFERENÇA:

a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa
Trindade, Jequitibá, Minas Gerais.

Gisélia Maria Coelho Leite

Belo Horizonte
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Gisélia Maria Coelho Leite

POLÍTICAS PÚBLICAS E OLHARES SOBRE A DIFERENÇA:

a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Orientador: Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana

Belo Horizonte
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L533p Leite, Gisélia Maria Coelho
Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais / Gisélia Maria Coelho Leite. Belo Horizonte, 2009.
178f. : Il.

Orientador: Hermas Gonçalves Arana
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação de crianças. 2. Comunidade Quilombola de Lagoa Trindade. 3. Políticas públicas – Jequitibá (MG). I. Arana, Hermas Gonçalves. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376.742

Gisélia Maria Coelho Leite

POLÍTICAS PÚBLICAS E OLHARES SOBRE A DIFERENÇA:

a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais.

Dissertação apresentada e defendida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana (orientador) – PUC Minas

Prof^a. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC Minas

Prof^a. Dra. Júnia Sales Pereira – Fae - UFMG

Belo Horizonte, 20 de março de 2009.

Às crianças de Lagoa Trindade que musicaram meus sonhos, inverteram minhas lógicas (i)lógicas, reviraram meus medos e sentidos ,ensinando-me a linguagem dos passarinhos e das raízes.

Crianças de re(percussão),de emoção,que comigo cortaram tirinhas quentes de risada e poesia pro desenho de coloridos mosaicos, pra que eu reinventasse a minha infância.

Aos meninos, festeiros de pés mágicos, netos griot's, pequenos foliões de Nossa Senhora do Rosário.

À menina mestra.

Á arte e a fé das Marias que continua sobrevivendo além delas e por elas...

À fé na prece que faz estancar o sangue, "levantar espinhela", curar mau-olhado...

À magia das benzeduras, das benzedadeiras com quem as crianças convivem desde o nascimento, pra aprender que é preciso respeitar todas as crenças, todas as bênçãos.

Aos educadores e educadoras que apesar do difícil exibem olhos de estrela.

Aos contadores de histórias.

Às memórias...

Às Marias, Josés, Rufinos, Joões, Domingos, que continuam colorindo olhares e alegrando a festa.

Às crianças desse lugar de um tempo sem pressa...

A esse lugar de um tempo sem pressa...

Onde os meninos, frutos do cerrado, ainda brincam nas poças d'água e exibem um deslumbramento colorido de comer com a mão, de chupar manga no pé e de serem simplesmente inesquecíveis, demonstrando que por mais que tenhamos pretensões de filtrá-la, a poesia não pode ser estancada. Permanece aberta, feita possibilidades...

Á todos os moradores desse lugar, pessoas que em sua grandiosidade de mestres me ensinaram emoções que não cabem nesse texto...

AGRADECIMENTOS

A dona Zélia, mestra guerreira, fruto e fé do Jequitinhonha, mãe que na sua crença sempre me ampara. Pessoa abrigo, abraço, alegria, possibilidade...

A Josélia, Giselda, Soraia, Daniela e Sérgio, irmãos queridos, por terem partilhado comigo as inquietações e alegrias do trabalho, e por se fazerem família, apoio silencioso e incondicional.

A Dona Luci, Seu Zé Antônio e Maria Geralda, por se fazerem também família, pelo carinho permanente e alegria acolhedora.

A Celso, amor compreensivo, companheiro poeta, educador, alma de criança, pelo aconchego do colo, partilha, companhia da estrada e por sempre acreditar no meu trabalho.

Aos sobrinhos Felipe, Isabela e Lucas pela intensa convivência e aprendizado.

Ao programa de pós-graduação da PUC Minas pela oportunidade na ampliação de conhecimentos, me fornecendo novas perspectivas e olhares, em momentos instigantes de debates, diálogos esclarecedores e interlocuções marcantes.

A CAPES, pela bolsa concedida durante um ano de curso.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela concessão de licença, sem a qual seria praticamente impossível o trabalho de campo.

A Valéria e Renata, secretárias do programa, pelo carinho, incentivo e ajuda.

Ao professor Hermas Gonçalves Arana pelas importantes orientações e por acreditar no meu trabalho, numa escuta atenta, por ter sido alguém com que pude dividir as emoções do campo que pulsaram intensas durante a pesquisa.

À professora Sandra de Fátima Pereira Tosta que ampliou meus olhares sobre a Antropologia e me permitiu a problematização das diferenças a partir de novos olhares.

À professora Júnia Sales Pereira, por ter aceito prontamente o convite para contribuir com esse diálogo, pra mim muito importante.

Aos colegas de curso, por partilharem comigo um momento importante de descobertas, porque dividir caminhos é dividir histórias.

Aos colegas do curso de 2008, por me ouvirem de forma tão acolhedora, partilhando comigo as inquietações apaixonantes do trabalho de campo.

Aos amigos e amigas, educadores e educadoras na trajetória profissional de mais de uma década na Escola Estadual “Professora Elza Moreira Lopes”, pela partilha nas discussões exacerbadas e afetuosas, na busca de uma educação de qualidade, educadores que me proporcionaram e proporcionam todos os dias doces momentos de

aprendizado, novos olhares e novos caminhos, mesmo nos fortes e proveitosos períodos de indignação. Valeu pelo carinho e apoio!

Aos moradores do povoado rural da Lontrinha, com quem muito tenho aprendido sobre a arte da vida.

A todos meus colegas e minhas colegas de trabalho em Sete Lagoas pelo respeito e incentivo, e à direção dessas escolas pelo apoio.

A todos os alunos-crianças que no decorrer desses vinte anos como educadora me ensinaram a importância das risadas e dos quintais que adultos nem sempre colorem.

As professoras, cantineiras e funcionários da Escola Municipal “Pedro Saturnino” pela acolhida, alegria da convivência e disponibilidade das conversas. Por partilharem comigo suas próprias vidas.

Aos amigos pela paciência, preocupação e carinho.

A comunidade “Lagoa Trindade” pela generosidade da acolhida, dos abraços, das conversas. Por matarem minha fome e sede e me proporcionarem momentos inesquecíveis de emoção, convivência, partilha e aprendizado.

Enfim... Aos sujeitos-crianças pela riqueza e alegria da convivência, por revirem meus sentidos e minhas lógicas, me fornecerem algumas respostas e uma infinidade de perguntas. Por me proporcionarem a aproximação do eu - criança com quem pude conversar e reaprender a fascinante arte do brincar, atravessar o espelho feito Alice e experimentar enxergar além do que parece.



A CANÇÃO DOS POVOS ¹

Quando uma mulher, de certo povo africano sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a “canção da criança”.

Quando nasce a criança, a comunidade se junta e lhe cantam a sua canção.

Logo, quando a criança começa sua educação, o povo se junta e lhe cantam sua canção.

Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta.

Quando chega o momento do seu casamento, a pessoa escuta a sua canção.

¹ Desenhos produzidos na oficina de imagens por Maíra (08 anos), Demi (10 anos), Juca Paulo (09 anos), Priscila (08 anos), Guilherme (09 anos), Maicon Jackson (08 anos), Gabriel (12 anos), Rafaela (11 anos), Jéssica (08 anos) e Roberto (09 anos). Nesses desenhos essas crianças representam a si mesmas.

Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo, a família e amigos aproximam-se e, igual como em seu nascimento, cantam a canção para acompanhá-lo na “viagem”.

Neste povo há outra ocasião na qual os homens cantam a canção.

Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social aberrante, o levam até o centro do povoado e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor.

Então lhe cantam a sua “canção”.

O povo reconhece que a correção para as condutas anti-sociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade.

Quando reconhecemos nossa própria canção já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém.

Teus amigos conhecem a “tua canção” e a cantam quando a esqueces.

Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou as escuras imagens que mostras aos demais.

Eles recordam tua beleza quando te sentes feio; tua totalidade quando estás quebrado; tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso.

Tolba Phanem (poetisa africana) ²



² Em História e Cultura Afro- Brasileira e Africana na Escola (MEDEIROS; EGHARI, 2008, p. 21).

RESUMO

Essa dissertação teve como objetivo analisar dois eixos relacionados entre si: a questão das políticas públicas referentes ao trato com as diferenças e a forma como são institucionalizadas pela escola, assim como o processo de construção identitária das crianças moradoras do povoado de Lagoa Trindade, certificado pela Fundação Cultural Palmares como “remanescente de quilombos”. As crianças foram sujeitos privilegiados do trabalho, sendo que o estudo tomou por base uma concepção de criança enquanto sujeito histórico, portadora de leituras próprias, com capacidade para reinventar significados e sentidos. A pesquisa procurou ouvi-las e observá-las em seu contexto e processos educativos dentro e fora da instituição escolar, de uma forma lúdica que favorecesse a interação com seu universo. Foi realizado um estudo de caso, considerando a relação entre esses eixos de análise e os processos de socialização e formação identitária dessas crianças, levando em conta as expressões de auto-estima, identidade étnico-racial, de pertença, da história, da memória e da pluralidade cultural, enquanto processos importantes nessa análise. Ao buscar entender a perspectiva das crianças sobre o lugar onde moram, as análises da escola, comunidade e políticas públicas estão imbricadas no sentido de instigar os debates sobre o trato com as diferenças e a vivência das crianças. A pesquisa procurou problematizar a complexa discussão sobre culturas e diferenças, privilegiando o olhar da criança quilombola e descobriu vieses contraditórios nos olhares da criança sobre si mesma e a negação em alguns momentos da sua corporeidade negra. Os resultados mostram que a escola precisa ficar atenta ao seu entorno e às peculiaridades presentes na comunidade onde está inserida.

Palavras-chave: Políticas Públicas - Criança Quilombola – Identidade – Memória – Cultura – Espaços Educativos - Diferenças

ABSTRACT

This dissertation has how objective to analyse two axes made a list between themselves: the question of the public politics referring to the treatment with the differences and the form how it is institucionalized by school, as well as the process of build identity of the children who lives in Lagoa Trindade's village, certified by the Palmares cultural foundation how Quilombos remainder's. The children were privileged subjects of the work, and the study took for base a child's conception as historical subject, who has own readings, with capacity to reinvent meanings and senses. The research heard and observed the children in its own context and educative processes inside and out of the school institution, in the playful form that was favoring the interaction with them universe. A case study was carried out, considering the relation between these axes of analysis and the processes of socialization and formation of the identity of these children, taking into account the expressions of auto-car, ethnic racial identity, historical of the memory and of the cultural plurality, as important processes of this analysis. While looking to understand the perspective of the children about the place where they live, the analyses of the school, community and public politics are joined in the sense of inciting the discussions on the treatment with the differences and the existence of the children. The research boarded the complex discussion about cultures and differences, privileging the glance of the quilombo's child and it discovered contradictory slants in the glances of the child about themselves and the negation at some moments of his black race. The results show that the school has to be attentive around it and present peculiarities in the community where it is inserted.

Key words - Public Politics - Child Quilomba – Identity – Memory - Culture - Educative Spaces - Differences

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

Figura 1 – lagoa no centro do povoado.....	57
Figura 2 - Crianças trabalhando com a oficina de fotografias – Analisando e conversando sobre as fotografias tiradas por elas - outubro/2008.....	62
Figura 3 - Crianças discutindo a respeito das fotos, sendo que a maioria fotografou o cruzeiro, a igreja e a escola.....	63
Figura 4 – imagem da capa de um dos livros trabalhados na oficina de “contação de histórias”.....	65
Figura 5 – Foto tirada por Gabriel, 12 anos durante a oficina de imagens	68
Figura 6 – Foto do Cruzeiro tirada por Francisco na oficina de imagens.....	72
Figura 7– Vista da lagoa – Foto tirada por Daniel	73
Figura 8– olhar de Rafaela sobre a igreja.....	73
Figura 9 –. Árvore localizada no centro do povoado, a qual as crianças chamam de “gameleira”.....	94
Figura10 –. Desenho da “gameleira”.....	95
Figura 11 – Mapa de localização do povoado e de Jequitibá.....	97
Figura 12 –“A comunidade e o pé de pequi”.....	100
Figura 13 - Desenho de Demi, 10 anos sobre a história de Lagoa Trindade que, segundo ele, aprendeu com uma professora da escola.....	108
Figura 14 – outro desenho feito por Demi.....	109
Figura 15 – Desenho feito pela aluna Dri	139
Figura 16 – Auto-imagem de Gabriel	140
Figura 17 _ Imagem do caboclo d’água.....	144
Figura 18 _ Imagem do caboclo d’água.....	145
Figura 19 – Desenho de Rafaela (Rio das Velhas)	146
Figura 20 _ Desenho produzido por Pedro (09 anos) “numa oficina de imagens”... ..	146
Figura 21 _ “o outro lado do rio”.....	147
Figura 22 _ “Esse desenho é a “Lagoa” num dia de festa !”.....	151
Figura 23 _ Crianças participam do congado.....	152
Figura 25 _ Os tambores.....	153
Figura 26 _ Desenho de Rafaela (12 anos) sobre a festa do Rosário.....	154
Figura 27 _ “Esses são os dançantes e batedores de caixa”	154

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Tabela obtida a partir do trabalho com oficina de imagens em outubro/novembro de 2008.....	71
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro referente à “dinâmica da chuva de idéias” – Julho de 2008.....	67
Quadro 2 - Educação Básica- Escolas em áreas remanescente de quilombos.....	112

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	
1.1 Iniciando a “viagem”: percorrendo chãos e observando raízes.....	17
1.2 Quando se é “companheiro de idade”: o termo “malungo” e algumas considerações sobre o conceito de ancestralidade.....	21
1.3 Algumas considerações iniciais e informações sobre a estrutura do texto.....	27
2 DE SUJEITOS E CAMINHOS: QUANDO AS CRIANÇAS ME CONDUZEM	31
2.1 Esperando o vento: catando a seda colorida.....	34
2.2 O “outro” criança: sob cercas e arames.....	35
3 DESCOBRINDO CAMINHOS: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1 Condições da pesquisa	44
3.2 Trajetória de vozes múltiplas: o trabalho com a história oral.....	48
3.3 As crianças sujeitos do trabalho: emprestando agulha e linha pra tessitura das itinerâncias.....	54
3.4 Num chão pra brincadeiras: o trabalho com as oficinas.....	56
3.4.1 <i>Oficinas de textos e palavras</i>	<i>59</i>
3.4.2 <i>Oficina de imagens: Um olhar sobre o meu lugar</i>	<i>59</i>
3.4.3 <i>Falando sobre árvores e raízes: a construção e discussão da árvore genealógica.....</i>	<i>63</i>
3.4.4 <i>A Oficina de “contação de histórias”.....</i>	<i>64</i>
4 PERCEPÇÕES, OLHARES E LUGARES: DE SILÊNCIOS E PALAVRAS.....	66
5 OUVINDO RAÍZES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O FOCO DO ESTUDO	
5.1 A escolha do lugar da pesquisa	90
5.2 No chão da cidade, o “asfalto”: o município de Jequitibá.....	95
5.3 O povoado e a escola.....	98
6 SER QUILOMBOLA	
6.1 Sobre o conceito histórico de quilombo e sua ressemantização.....	102
6.2 O processo de auto-identificação.....	105
6.3 Educação quilombola.....	111
6.4 Falando de tradição.....	115
7 AS TESSITURAS E O TEMPO: TEMPO DE MEMÓRIAS.....	117
7.1 Passados, presentes e alteridades	119

7.2 Indagações sobre o caminho.....	121
8 “ASSIM DIZIAM OS ANTIGOS”: O NOME E A HISTÓRIA	126
9 SOBRE UM CHÃO DE TEMPOS COSTURADOS.....	129
9.1 No tempo dos antigos: trocando dia	131
9.2 Primeiros tempos de escola.....	132
10 TEMPOS DE ESPELHOS: A PERCEPÇÃO SOBRE SI MESMO, A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	134
11 TEMPOS DE IMAGINÁRIOS	142
11. 1 <i>O imaginário e o rio</i>	143
11. 2 O imaginário e o asfalto: as visões sobre o urbano.....	148
11.3 O imaginário e a fé	149
11.3.1 Tempos de dor.....	149
11.3.2 Tempos de fé(sta).....	150
12 ENSAIANDO CONCLUSÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE	176
ANEXO	177

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS:

1.1 INICIANDO A VIAGEM: PECORRENDO CHÃOS E OBSERVANDO RAÍZES³...

Ancestralidade

Ouça no vento
 O soluço do arbusto:
 É o sopro dos antepassados.
 Nossos mortos não partiram.
 Estão na densa sombra.
 Os mortos não estão sobre a terra.
 Estão na árvore que se agita,
 Na madeira que geme,
 Estão na água que flui,
 Na água que dorme,
 Estão na cabana, na multidão;
 Os mortos não morreram...
 Nossos mortos não partiram:
 Estão no ventre da mulher
 No vagido do bebê
 E no tronco que queima.
 Os mortos não estão sobre a terra:
 Estão no fogo que se apaga,
 Nas plantas que choram,
 Na rocha que geme,
 Estão na casa.
 Nossos mortos não morreram.

Birago Diop
 (Poeta africano)⁴



³ Desenhos de Dri (06 anos) e Trindade (06 anos) sobre uma das brincadeiras que mais gostam no povoado que é o “negocinho da gangorra” (gangorrar nas raízes de uma enorme árvore). Dados da pesquisa.

⁴ Em www.neupoesias.hpg.ig.com.br/poesias/vento.htm

Proceder à construção desse trabalho de pesquisa significou a percepção de uma vivência coletiva que se apresentou enquanto uma possibilidade de (com)partilhar processos e saberes, num chão em que se misturam a lembrança dos “antigos”, com as presenças do presente, no emaranhar de entre - lugares⁵, na pertença a um “chão ancestral”.

Procuo analisar esse espaço, dialogando a respeito de relações estabelecidas, percepções, contradições, buscando a leitura do social (acreditando que é no social que as identidades são construídas), e de processos históricos nos quais os sujeitos moradores desse chão estão inseridos.

Utilizo aqui a noção de entre - lugares elaborada por Babha, uma vez que não falamos de identidade enquanto algo que está definitivamente elaborado,mas em permanente construção, algo mutável e em constante diálogo com o contexto e relações sociais. A discussão do presente texto perpassa a idéia de Babha, uma vez que estamos falando de identidades que não podem ser marcadas pelo simplismo da homogeneidade, mas por múltiplas faces, construtos e sentidos⁶.

É dessa multiplicidade que estamos falando quando tratamos de identidade(s).

Babha nos informa que

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual _ que habitam qualquer pretensão á identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças culturais. Esses “**entre-lugares**” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação _ singular ou coletiva _ que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (BABHA, 1998, p.20, grifo meu).

⁵ Homi K. Babha nos diz que “(...) encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.” (BABHA, 1998, p.19), portanto fugimos aqui ao que chamo de lógica das dicotomias explícitas, que nos impõem a separação de extremos. Aqui há uma costura de percepções e tempos, o que estabelece dinamismo e interações nas relações estudadas, inclusive nos processos contínuos que envolvem a construção dessas identidades.

⁶ Pensando nessas questões, remetemo-nos à expressões plurais, já que não se pode pensar numa homogeneidade que leva a relações idealizadas e estáticas. Não podemos pensar em “diferença”, mas sim em “diferenças” e em “crianças quilombolas”, pois as mesmas se situam em um universo de pluralidades.

Portanto não me refiro a uma única identidade, mas a vários processos e dinâmicas de formações identitárias. Falo de caminhos relacionados a construção identitária de crianças em sua maioria negras⁷, “quilombolas” e moradoras de um povoado rural.

Acreditando na diferença enquanto algo que é produzido na sociedade, na dinâmica das relações sociais, tal conceito é trabalhado aqui dessa forma, numa noção de diferença impregnada de construções e significados que são produzidos na própria sociedade⁸. Nesse sentido, enxergar a diferença enquanto um “processo de significação” (BABHA, 1998, p.93), é levar em conta os diálogos e embates produzidos a partir da dinâmica desses processos.

E, uma vez que a identidade cultural é algo que se desloca na relação entre os sujeitos (HALL, 1998), falar dessas construções identitárias de sujeitos crianças, negras e moradoras de uma comunidade⁹ “remanescente de quilombos” é também analisar o contexto no qual vivem e as interações que são estabelecidas por elas a partir dessa realidade.

Nessa perspectiva, o texto parte do princípio de que não podemos nos apegar a “modelos fechados, unitários e homogêneos” (HALL, 2003, p.45), e fazer a escolha por esses sujeitos crianças é acreditar nas possibilidades que esses olhares nos oferecem no sentido de ir além das perspectivas adultas¹⁰, buscando novas concepções e construções identitárias.

Dois eixos de análise se interpenetram e perpassam o texto: a análise da instituição escolar e da leitura que faz das políticas públicas para a diversidade nesse contexto da “educação quilombola” e principalmente o construto identitário das

⁷ Trabalho aqui com os critérios definidos pelo IBGE em que negro está relacionado aquele que se auto declara preto ou pardo. (em <http://getinternet.ipea.gov.br/Noticias/news.php?num=241> acesso em 12/12/08)

⁸ Nesse sentido ver BABHA (1998) e PIERUCCI (1999).

⁹ Utilizo nesse trabalho o termo comunidade enquanto um grupo morador de um mesmo lugar (o povoado de Lagoa Trindade), que compartilha uma história parecida, um território, mas não quero dizer com isso que há uma homogeneidade nessa vivência. De acordo com Hall considerar comunidade como algo homogêneo “pode ser perigosamente enganoso” no sentido em que nos leva a acreditar que existem “fortes laços internos de união e fronteiras bem estabelecidas que os separam do mundo exterior”(HALL,2003,p.62). Essa impermeabilidade não existe.

¹⁰ É importante que não visualizemos o tempo da adulez somente como algo repleto de interdição, plena superação do tempo da infância, tempo de inocência. Não desconsidero Agambem quando o mesmo afirma que a infância não é um “lugar cronológico isolado”(2005,p.30), mas o trabalho discute aspectos próprios da infância , visualizando especificidades das vivências das crianças daquele lugar estudado. Essas especificidades foram respeitadas inclusive no que tange à construção e aos processos de escolha das metodologias.

crianças moradoras desse povoado e a aquisição de sentidos e conhecimentos na vinculação dos processos educativos vivenciados.

É importante ressaltar que não podemos proceder a uma polarização ingênua entre educação escolar e não escolar, pois incorreríamos em um terreno perigoso, uma vez que a relação entre esses espaços é constante e circular.

Essa pesquisa tem como cenário uma comunidade “remanescente de quilombos”, buscando investigar a visão das crianças sobre o seu lugar, pertencimento identitário, percepção de ancestralidade, procurando perceber a partir disso como a escola institucionaliza essas questões segundo parâmetros das políticas públicas ditadas em nome da diversidade e que estão voltadas para as populações quilombolas. Considerando os processos educativos, inclusive aqueles empreendidos pela instituição escolar, pautados em políticas públicas para a diversidade, o trabalho buscou a visão das crianças sobre o lugar onde vivem, acompanhando os processos de construção identitária, auto-estima, noção de pertencimento e busca de uma ancestralidade que é reivindicada no processo de reconhecimento da comunidade junto à Fundação Cultural Palmares.

É importante entendermos o que essa criança pensa sobre si e o mundo, como constrói sua relação com os outros e com as questões da ancestralidade, pois, apresentar a perspectiva das crianças moradoras dessa comunidade foi uma oportunidade de vivenciar através do trabalho de campo, de que forma a criança, no interior da escola, mas também nos espaços não-escolares, lida com a questão das diferenças, com os processos ligados a ancestralidade, à formação de sua identidade e auto-estima e com as peculiaridades daquele lugar.

A noção de ancestralidade perpassa pelos processos de relacionamento etário, mas também está presente na dinâmica dos diálogos intergeracionais constantes na comunidade.

A pesquisa buscou priorizar uma fala que fosse das crianças e não por elas, o que muitas vezes não foi fácil, pois em determinados momentos uma mínima tentativa de colocar uma máquina para uma filmagem espontânea desembocava em correrias, risos soltos e brincadeiras com os cachorros. Mas foi na espontaneidade dessas crianças que consegui caminhos para a percepção dos seus pontos de vista e sentimentos com relação ao lugar, a si mesmas e a noção de ancestralidade¹¹.

¹¹ O trabalho faz uma ligação do conceito de ancestralidade à noção da palavra “malungo”.

1.2 Quando se é “companheiro de idade”: o termo “malungo” e algumas considerações sobre o conceito de ancestralidade

Viagem fiz sem ter sorte
 Sem tempo e sem liberdade
 Malungueiro de braço forte
 Pare a tempo a saudade
 Hoje eu vejo a cidade
 A minha arte cantar
 Empunhei o meu estandarte
 Onde hoje é o meu lugar
 Meu lugar, meu lugar...
 (Agepê)¹²

A questão dos processos ligados à ancestralidade é um ponto de diálogo nessa discussão. O termo Malungo, ouvido durante uma entrevista denota uma ligação ancestral entre as pessoas da comunidade em questão.

Oliveira afirma que

O parentesco vai além dos laços de consangüinidade, da documentação legal e adquire o sentido de descendência comum, tornada explícita pelo termo de origem banto “malungo” utilizado pelo grupo com o significado de cumplicidade na luta pela liberdade naquelas terras (OLIVEIRA, 2003, p. 161).

Em entrevista com o morador mais velho do local, tal palavra foi evidenciada.

Gisélia: O senhor é o mais velho do lugar?

Seu Juca: Sou...

Gisélia: Ah... Quem era mais assim?

Seu Juca: Eu mais eles todos três... Rufino e Zé Roque... **Tudo de uma idade só...**Nós era **malungo...**

Gisélia: Como é que é a palavra?

Seu Juca: É **malungo...Tudo de uma idade só...**

Gisélia: Quem falava essa palavra com o senhor?

Seu Juca: Papai... Mamãe...

Gisélia: O povo aqui falava essa palavra?

Seu Juca: Falava sim... [...] falava... Ah! Ocê é **malungo** de fulano...

Gisélia: E o povo aqui falava também?

Seu Juca: Falava... **Malungo** quer dizer que nasceu todo mundo numa data só... (entrevista concedida em 13/01/2009)

Um dado importante foi acrescentado à pesquisa sobre a origem do lugar, a partir dessa entrevista onde o morador, de uma forma bastante natural pronuncia a

¹² Música “Malundo do Álbum Dose dupla, gravadora Warner, 2005, faixa 4

palavra Malungo e afirma que é uma palavra que fez parte do cotidiano da comunidade.

Nos referimos a partir dessa análise ao que Evans Pritchard (2002) chama de “grupos etários”, unidos por uma afinidade etária, sendo que no caso dessa comunidade são fortes as relações de compadrio.

De acordo com Slenes, que procede a uma discussão sobre essa palavra e sua origem, malungo é uma palavra de grande ressonância na costa atlântica da África Central e tem como um dos significados “companheiro da mesma embarcação” (SLENES, 1992, p.53).

Conforme pesquisa de Fry e Vogt (1996, p.315), malungo é uma palavra que no português significa “da mesma idade”.¹³

Podemos estabelecer um paralelo com Pritchard quando afirma que

Os membros de um mesmo conjunto etário estão num mesmo pé de igualdade. Um homem não se posta cerimoniosamente entre seus companheiros de idade, mas brinca, joga e come com eles a vontade. Companheiros de idade associam-se para o trabalho, para a guerra e em todas as atividades de lazer. Espera-se que ofereçam mutuamente hospitalidade e compartilhem suas posses. Lutar é considerado um modo adequado de comportamento entre companheiros de idade(...) A camaradagem entre companheiros de idade origina-se do reconhecimento de uma união mística entre eles, unindo seus destinos, que deriva de uma ligação quase física, análoga à do verdadeiro parentesco, pois derramaram sangue juntos (PRITCHARD, 2002, p.267).

Os laços de camaradagem a que se refere Pritchard são visivelmente notados nessa comunidade entre aqueles que possuem ligação pelos laços etários e por um pleiteado reconhecimento da ancestralidade comum.

O fato de valorizarem essas relações e estabelecerem entre si fortes vínculos de compadrio é algo que pode reforçar essa “camaradagem” e a história comum dos companheiros do mesmo conjunto etário, determinando alguns padrões de comportamento, inclusive atribuindo “valor de parentesco” (PRITCHARD, 2002, p.269)

O parentesco é algo complexo e envolve as redes de relações políticas e a vivência comum do espaço ocupado por essas pessoas.

As crianças, quando da confecção da árvore genealógica fazem questão de frisar essa vivência, o fato de todo mundo se conhecer e possuir laços afetivos muito fortes, além de uma origem comum.

Daniel, 10 anos relata:

¹³ Palavra de origem “quimbundo (...) que significa camarada, companheiro, da mesma condição, irmão de criação” (VOGT e FRY, 1996, p. 315).

Tia,¹⁴ aqui todo mundo é parente!

As crianças referem-se frequentemente a questão do parentesco, inclusive quando mencionam o fato de não ter aula quando um morador do local falece.

Quando há uma referência à palavra “malungo” utilizada pelo morador entrevistado a relacionamos a uma vivência comum, coletiva, ao estabelecimento de vínculos entre os moradores da comunidade. Essa herança ancestral e vivência coletiva são pontos de ligação entre eles.

Pritchard quando se refere no livro “Os Nuer” a essa espécie de vínculo :

(...) Observamos como pessoas que vivem juntas são sempre capazes de exprimir suas relações mútuas numa linguagem de parentesco, e como, quando não são de fato parentes, são reconhecidas como equivalentes a tais através da adoção ou de alguma conexão tradicional ou mitológica. A estratificação em conjuntos etários de todos os homens, e por analogia de todas as mulheres, em grupos cujo inter-relacionamento é feito sobre o padrão das relações familiares, é um dos modos pelos quais as relações da comunidade se expressam em padrões de parentesco e é comparável ao sistema classificatório da nomenclatura por parentesco em sua assimilação das relações sociais a uns poucos tipos elementares. Relações etárias são parte dos laços sociais gerais de tipo “parentesco” que une todas as pessoas que vivem numa comunidade(PRITCHARD, 2002, p. 269).

Pensar em ancestralidade¹⁵ é pensar em raízes, no emaranhado de histórias e na ligação com o sentido do espaço que um grupo (aqui falo dessa comunidade que se auto-identifica “remanescente de quilombos”) ocupa e vivencia. Portanto, é necessário que as políticas públicas levem em conta a trajetória histórica dessas comunidades e respeitem seus direitos, inclusive o direito a uma educação que contemple a valorização dessa história.

Conforme Gomes afirma,

As comunidades remanescentes de quilombos no Brasil buscam, cada vez mais, o reconhecimento de seus direitos, a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade e uma maior participação na sociedade envolvente. Para tanto, é necessário que sejam integradas à sociedade brasileira, do ponto de vista sociopolítico e econômico, por meio de políticas públicas, uma vez que elas são alvo de diferentes formas de discriminação e privação dos direitos humanos fundamentais (GOMES, 2007, p. 22).

Falar de quilombos não é referir-nos somente às questões de fuga e resistência. É também discutirmos identidade, sentimento de pertença, territorialidade,

¹⁴ O fato das crianças me chamarem de “tia” está repleta de um significado na cultura escolar. Apesar de eu ter mantido um distanciamento, isso aconteceu algumas vezes. Alguns alunos me pediam a “benção”, um costume do local de pedir benção aos mais velhos. Percebo uma conotação nessa ação ligada à ampliação da noção de parentesco, num gesto de respeito aos mais velhos.

¹⁵ O conceito de ancestralidade se encontra diretamente ligado à uma noção ampla de parentesco que perpassa os limites da consangüinidade. Essa ancestralidade diz de um grupo que se encontra ligado por uma vivência coetânea e história de antepassados.

questões ligadas à saúde, transporte, educação, sustentabilidade e outras coisas que devem também pautar as políticas públicas (LOPES, 2007, p.28), sendo que no caso dessa pesquisa me restrinjo às discussões referentes aos fenômenos que envolvem os processos educativos.

Dialogar com as questões referentes a esses processos educativos, identidade e pertencimento das crianças moradoras desse povoado a partir das discussões de algumas políticas públicas, é valorizar conhecimentos que vão além do espaço escolar e, a partir de narrativas, procurar refletir a respeito de relações que referenciam a construção de identidades e a noção de pertencimento dessas crianças.

A problematização feita dos processos educativos no presente texto não envolve somente o ambiente escolar. Observa também a sua interação com os espaços não-escolares, uma vez que a coexistência desses dois campos pode ser algo bastante produtivo (AFONSO, 2001, p.31).

Falo da ocupação de um espaço e sua relação com os processos identitários dos sujeitos da pesquisa, num movimento dinâmico na permanente construção e transformação dessas relações e do enfrentamento da alteridade (SANTOS, 2002) e seus sentidos.

A noção de ancestralidade é fundamental para esse trabalho e perpassa o diálogo com as tradições vivenciadas naquele espaço e as concepções e saberes dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Peres Morales “a ancestralidade atravessa todas as práticas sociais e tem um papel fundamental nas relações comunitárias” (PERES MORALES, 2008, p. 49). Está ligada a uma origem comum, aos antepassados que estão presentes de forma permanente na comunidade por meio das tradições.

Santos nos informa a respeito de uma das facetas da ancestralidade:

(...) a herança ancestral é muito maior e mais durável (grande duração) do que a minha existência (pequena duração). Esta herança coletiva pertence ao grupo comunitário a que pertenço e me ultrapassa. Desta forma, temos com esta ancestralidade uma relação de *endividamento* na medida em que somos o futuro que este passado possuía e nos cabe atualizar as suas energias mobilizadoras e fundadoras. Num resumo: nossa dívida com a ancestralidade é sermos nós mesmos (2005, p.213).

Essa busca de “sermos nós mesmos” nem sempre é fácil quando não estamos encaixados na homogeneidade dos padrões etnocêntricos historicamente construídos e reforçados. A busca do assumir-se a si mesmos passa muitas vezes por vieses de contradições e negação de uma corporeidade e história coletiva.

Essa contradição em alguns momentos perpassou as falas e atitudes dos sujeitos estudados, sendo que a própria busca da ancestralidade pode ser um processo que apresenta contradições, quando se trata de assumir uma identidade negra e quilombola num país marcado pelo preconceito e discriminação.

O termo ancestralidade está relacionado à valorização e ao conhecimento das nossas matrizes culturais, ligando-se a uma idéia de movimento. O relacionamento ou a busca dessa ancestralidade pode fortalecer a existência e conferir certo sentido à vivência desses sujeitos.

Tal discussão a respeito da ancestralidade possui uma ligação com a noção de espaço-tempo (PEREZ MORALES, 2008), de conexão passado-presente, o que, no caso dessa pesquisa, se faz através da ligação do território, do espaço, com a história dos moradores do lugar, no primordial enredamento das teias da memória.

A ancestralidade está relacionada às questões identitárias, uma vez que ao estabelecermos esse diálogo percebemos de que forma acontecem tais processos a partir do olhar e da fala das crianças dessa comunidade. O diálogo com as questões referentes à ancestralidade se mostra rico de possibilidades porque proporciona questionamentos em torno de visões etnocêntricas, podendo levar à desconstrução de padrões e olhares hierarquizantes que se refletem de maneira negativa nas estratégias educativas.

Foi a partir da análise desse enredamento que busquei fazer um exercício radical, no sentido de tentar vislumbrar a raiz de algumas questões que me inquietavam enquanto cidadã e educadora, sendo que uma das propostas desse trabalho foi identificar como a questão da ancestralidade é vivenciada e percebida por essa comunidade, principalmente pelas crianças, moradoras do lugar e principais sujeitos da pesquisa, e a dimensão valorativa conferida pela instituição escolar a esses processos.

Em vários momentos da pesquisa constatei contradições na fala das crianças que oscilavam entre o orgulho e a negação de suas origens, sua corporeidade. A escola, não raras vezes teve dificuldade em lidar com isso. A dificuldade da escola em lidar com essas questões relacionadas ao trato com as diferenças é algo que está posto historicamente e que deve ser discutida sem medos ou reservas para que esse espaço se torne mais democrático, sem uniformizações ou padrões pré-estabelecidos por valores hierarquizantes.

O fato é que somos formados por uma educação de padrões eurocêntricos, e, às vezes conscientemente, ou mesmo de forma inconsciente, estamos sujeitos a reproduzir os preconceitos oriundos dessa educação (MUNANGA, 2005, p.15). Portanto, para superarmos tais atitudes é necessário que dialoguemos a respeito dessas questões que afetam sobremaneira a qualidade das propostas educacionais.

Tal diálogo se torna um desafio, uma vez que vivemos numa sociedade permeada de valores etnocêntricos, que, na maioria das vezes, desconsideram aqueles que não se encaixam nos padrões preestabelecidos.

Partindo de tal premissa, é importante que nós educadores nos pautemos pelo respeito e valorização das múltiplas identidades que estão também presentes no universo escolar, pois, se isso acontece a criança não tem só modelos padrões, conseguindo então conviver com os processos desencadeados pela alteridade de uma maneira mais aberta e menos contraditória.

Conforme indica Santos,

A dúvida que permanece é: como incorporar na sociedade atual machista, eurocêntrica, racista, branco-ocidental, que impregna o imaginário social da sociedade brasileira, esta outra cosmovisão afro-amerídia que dialoga intensamente com nossa ancestralidade? **Será que a escola (produto desta mesma sociedade e que a reproduz para sua manutenção) teria condições de propiciar este diálogo?**(2005, p. 214, grifo meu)

Acompanhar as crianças nos espaços educativos existentes foi procurar perceber se tal diálogo acontece, se a instituição escolar demonstra essas condições de estabelecer “pontes” com essa cosmovisão africana.

Durante aproximadamente um ano percorri o chão, as falas, as moradias, os sentidos, algumas vezes sentimentos, buscando e vivendo diálogos, estabelecendo contato com as vivências dos sujeitos da pesquisa, procurando analisar os processos educativos adotados, inclusive na instituição escolar, no que tange às questões referentes à diversidade cultural.

Sei que encampar essa discussão é caminhar por um terreno complexo e inconstante, mas de uma importância que faz valer a pena a “viagem”. Tomando de empréstimo as palavras de Mia Couto acredito como ele que “(...) o destino, aqui, é a própria viagem. São as dinâmicas próprias, os conflitos particulares que definem identidades plurais, complexas e contraditórias” (COUTO, 2005, p.12).

Através do trabalho de campo pude partir de um olhar de fora para o interior da escola, observando e analisando percepções, vivências e experiências em torno da

ancestralidade, da trajetória de vida dos moradores, e como isso é enredado na tessitura dos processos educativos e no imaginário e na vivência das crianças.

Com relação à noção de pertencimento e à vivência coletiva, foi importante constatar a maneira com que as pessoas adultas da comunidade vivenciam e dialogam com sua ancestralidade e de que forma acontece a interação com o universo das crianças, num processo dialógico intergeracional, pois isso é de precípua importância, uma vez que essas pessoas conferem um valor determinado à educação escolar e provavelmente esperam que a escola seja também um lugar onde a comunidade seja valorizada.

O fato das crianças estarem presentes em todos os momentos da comunidade, principalmente nos momentos de festa, demonstrando prazer pelo que fazem, vivenciando aquilo não só enquanto folclore, mas também como parte das suas vidas, participando de maneira prazerosa de congadas, danças de origem africana como o catopé, dança da vara e outras, se faz bastante significativo quando pesquisamos esse universo.

De acordo com Siqueira,

Há uma oralidade, de tradição, que realiza permanentemente o exercício de guardar de memória as lições de sabedoria e experiência dos ancestrais e transmiti-las aos seus descendentes, sempre na perspectiva de formar novas gerações sobre valores, princípios, crenças, costumes e tradições que mantenham viva a ancestralidade originária das Civilizações Tradicionais Africanas (SIQUEIRA, 2005, p.2).

O que as crianças percebem e acham disso? De que forma elas recebem esses conhecimentos? Como elaboram essas “lições” recebidas?

É preciso ir além da lógica da “formação letrada” quando fazemos esse tipo de análise, sendo importante ampliar o olhar sobre essas relações para um coletivo que não diz respeito somente a um espaço físico (NUNES, 2006).

A construção de uma relação efetiva com a comunidade estudada foi um trabalho cuidadoso, ético, permeado por momentos de desconstrução das minhas lógicas pelos sujeitos da pesquisa; em vários exercícios de diálogo, num chão sem asfalto¹⁶, com algumas raízes expostas, outras nem tanto, mas lá... Presentes!

¹⁶ As crianças durante o trabalho se referiam ao asfalto como algo urbano, longe de seu universo diário. A dicotomia rural e urbano com relação a essa questão do “asfalto” é uma visão das crianças do povoado, visão esta que foi respeitada enquanto fala dos sujeitos no decorrer da pesquisa, apesar de na minha visão haver um entrelaçamento dos espaços. Respeito no texto essa dicotomia apresentada pelos sujeitos nas suas falas.

1.3 – Algumas considerações iniciais e informações sobre a estrutura do texto

Entro nesse texto considerando a importância crucial das falas dos sujeitos que me forneceram um material valioso, sendo que alguns confiaram a mim uma parte preciosa e emocionante de si mesmos: suas memórias. Portanto, senti a mesma intensidade demonstrada no relato de Alba Zaluar:

Da viagem não saí a mesma, nem aos olhos alheios nem aos meus. Aprendi a duras penas a cultivar o envolvimento compreensivo, isto é, a participação afetuosa e emocionada nos seus dramas diários, sem me deixar levar pela piedade que desemboca no paternalismo e na recusa da dignidade deles (ZALUAR, 2000, p.11)

Cultivar o que Zaluar chama de “envolvimento compreensivo” muitas vezes demandou o meu silêncio frente à feliz algazarra das crianças durante as minhas inúmeras intervenções na escola e na sala de aula em detrimento das trocas estabelecidas e da proposta da pesquisa.

Aprendi muito com os sujeitos da pesquisa. Aprendi junto com as crianças o manuseio e funcionamento dos materiais utilizados, principalmente das duas máquinas fotográficas manuais que ficavam sob os seus cuidados, pois eram materiais da oficina de fotografias.

De início as professoras da escola assim como os pais foram informados sobre minhas posturas que não seriam de interdição frente as “levadezas” das crianças. Algumas vezes moradores me abordavam na rua para perguntar sobre o comportamento dos filhos na escola, já que eu passava o dia inteiro ali na comunidade e eles me viam na escola e sabiam da pesquisa. Procurava então deixar bem claro o meu objetivo, e que, apesar de ser educadora, estava na comunidade e na escola em função da pesquisa, não podendo interferir nessas questões pedagógicas por olhar de um outro ponto de vista; então pedia que fossem a escola para conversar com as professoras.

Algumas vezes a comunidade pedia opinião em conflitos referentes à escola, quando então deixava explícita minha política de não interferência, inclusive para as profissionais da escola, para quem eu expliquei desde o início as minhas posturas com relação às crianças e aos objetivos da pesquisa.

Procurava não me envolver diretamente nas questões da comunidade, sendo que a participação afetuosa foi uma construção diária, aberta e honesta, uma vez que sempre explicava o objetivo da pesquisa aos moradores, assim como as implicações éticas da mesma.

Parto do meu lugar de educadora, preocupada com as relações que envolvem não só os processos de construção de conhecimento no interior da escola, mas também fora dela, exercitando a reflexão a partir desse lugar na minha relação com os interlocutores.

Na perspectiva de Nunes,

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede o que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. Assim o que antecedeu os antigos quilombolas foi a história da colonização, do escravizar que, não obstante o contexto de perversidade, estes/as reafirmavam o desejo/direito à liberdade; se havia escravização, havia resistência, havia reação; os capitães-do-mato não surgiram da imobilidade: foram reações do outro campo: do campo da opressão (2006, p. 144).

A própria história contada oficialmente, que apresenta o negro escravizado como sujeito passivo, deve ser problematizada, revista, para que a criança perceba a dinamicidade dos embates nesse contexto histórico, não enxergando somente uma versão.

As múltiplas identidades se refletem no universo escolar, e valorizá-las é acreditar que novos caminhos são possíveis, longe do etnocentrismo e mais próximo do reconhecimento e respeito às diferenças.

Pretendo, portanto, contribuir com as discussões referentes aos espaços educativos escolares e não-escolares em sua relação com as questões que envolvem a ancestralidade, a diversidade, as diferenças e as políticas públicas.

Essa dissertação foi estruturada em 12 partes.

Na primeira parte (notas introdutórias) apresento as visões iniciais à respeito da pesquisa e dos dois eixos de análise que perpassam o texto, que são a institucionalização das políticas públicas para a diversidade pela escola e a construção identitária da criança quilombola.

No segundo capítulo apresento algumas crianças, sujeitos da pesquisa e a forma como auxiliaram na condução da trajetória da pesquisa de campo, inclusive nas escolhas metodológicas. Discuto que o fato de dar a mão a essas crianças e andar com elas pelos seus caminhos representou um aprendizado, inclusive metodológico. Perceber o campo pela perspectiva desses sujeitos-criança, desde o início se mostrou algo importante para a condução do trabalho e a “educação do olhar”.

No capítulo seguinte discorro sobre o desafio que a pesquisa com o universo infantil representa, e das tentativas de aproximação a esse universo, enxergando a criança além do “aluno”, reaprendendo olhares novos e menos adultos. Apresento ainda as escolhas metodológicas, numa aproximação com o lúdico universo infantil, aliadas à análises sobre alguns dados obtidos no trabalho com as oficinas. Falo também nesse capítulo sobre as condições da pesquisa, das construções subjetivas e objetivas do trabalho.

Na quarta parte apresento algumas considerações sobre as oficinas e alguns resultados obtidos.

No quinto capítulo apresento a cidade de Jequitibá, na qual a comunidade pesquisada está inserida, fazendo um esboço do seu contexto histórico e cultural. A comunidade de “Lagoa Trindade” e a escola também são apresentadas, assim como algumas considerações sobre o foco do estudo.

A sexta parte apresenta o histórico da auto-identificação da comunidade como remanescente de quilombos e registro na Fundação Cultural Palmares¹⁷, assim como uma discussão em torno da ressemantização do termo.

No sétimo e oitavo capítulos procedo à uma discussão sobre a questão da memória e a história do lugar.

Nos capítulos seguintes apresento os tempos entrelaçados presentes nos encontros entre passado e presente, assim como as tradições e a visão das crianças sobre si mesmas.

Nas considerações finais procedo à “costura” das análises efetuadas no decorrer do trabalho.

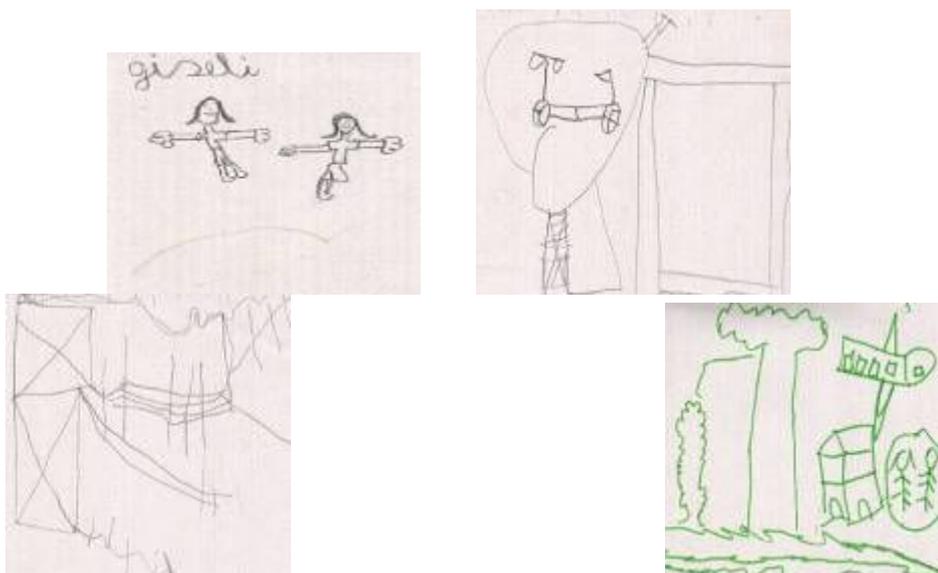
¹⁷ “A **Fundação Cultural Palmares** é uma entidade pública vinculada ao **Ministério da Cultura**, instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22.08.88, tendo o seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº. 418, de 10.01.92, cuja missão corporifica os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à identidade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira, somando-se, ainda, o direito de acesso à cultura e a indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras... formula e implanta políticas públicas que têm o objetivo de potencializar a participação da população negra brasileira no processo de desenvolvimento, a partir de sua história e cultura”. (informação do site <http://www.palmares.gov.br/> (acesso em 28/10/08)

2 DE SUJEITOS E CAMINHOS: QUANDO AS CRIANÇAS ME CONDUZEM¹⁸

Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão
 Há um passado no meu presente
 Um sol bem quente lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa me assombra
 O menino me dá a mão
 E me fala de coisas bonitas
 Que eu acredito
 Que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito
 Caráter, bondade alegria e amor
 Pois não posso
 Não devo
 Não quero

Viver como toda essa gente
 Insiste em viver
 E não posso aceitar sossegado
 Qualquer sacanagem ser coisa normal
 Bola de meia, bola de gude
 O solidário não quer solidão
 Toda vez que a tristeza me alcança
 O menino me dá a mão
 Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto fraqueja
 Ele vem pra me dar a mão

(Bola de meia, bola de gude – Música de Milton Nascimento e Fernando Brant)¹⁹



¹⁸ Desenhos de Juca Paulo (09 anos) e Maccaine (09 anos). Maccaine (pseudônimo que escolheu) diz: "Olha, eu quero o nome de uma mulher de cabelo loiro e maquiagem que aparece perto do Obama"!

¹⁹ Do CD Maria Maria/ Último trem (2002, Cd 2, faixa 14, gravadora Nascimento)

Sentada no sofá da casa de Joca (05 anos), dançante da folia de reis infantil²⁰, ele me interpela e explica sobre a sua participação na folia de reis do povoado.

__Eu não sou o “veio” não. Eu sou o “novo”²¹! Eu gosto é da bengala²²!A máscara num faz medo não...

Ele se refere ao medo que algumas crianças têm ao se aproximar da folia devido às máscaras, e fala da máscara que usa que é repleta de significados.

Pergunto se ele gosta da folia, responde que sim, e, ao ser questionado sobre o que mais gosta, responde sem hesitar:

_É da bengala!

Peço então que faça uma demonstração, e ele, de forma ritmada, bate um cabo de vassoura no chão.

O caráter lúdico da folia chama a atenção das crianças que desde novinhas aprendem o batido ritmado dos pés, depois dos instrumentos.

Na mesma ocasião Joca me mostra várias coisas na parede de sua casa, inclusive alguns trabalhos escolares²³, fotos de família junto a um quadro de São Jorge²⁴, que segundo ele é “de um moço com um cavalo”. Mostra-se também deslumbrado com a “luz branca” que seu pai colocara na véspera. Acendeu a luz várias vezes para que eu notasse sua intensidade e brilho.

²⁰ O povoado possui uma “folia de reis mirim” que participou da festa de reis do local. Grande parte dos sujeitos estudados participa dessa folia, e na seriedade daquilo que fazem refletem nas suas falas o caráter lúdico de ser dançante. Joca ressalta que gosta de brincar com a bengala (instrumento usado pelo folião de reis que faz um som ritmado enquanto se dança).

²¹ Ele se refere ao rei mago “Gaspar” que na folia representa a autoridade dos mais velhos. Quando ele diz que é o “novo”, provavelmente se refere ao Baltazar, negro, e o mais jovem dos reis magos. (Em GOMES e PEREIRA, 1995, p. 128 e 134)

²² GOMES e PEREIRA (1995, p.128), que pesquisaram a folia de reis num povoado próximo, o povoado do Baú afirmam que “o bastão é uma bengala utilizada pelo guarda - mor em cuja parte superior se fixa uma argola de arame, perfurando-se um pequeno orifício na madeira. Essa argola é cheia de tampinhas de lata furadas no centro, por onde passa o arame- o que faz do bastão uma espécie de instrumento de percussão. Quando o guarda mor bate o bastão no chão, além do próprio efeito rítmico da batida, há o movimento do chocalho das tampinhas, que deslizam pela argola de arame. Simbolicamente os bastões representam as famílias dos antepassados de Jesus, através da genealogia de Maria”.É a esse instrumento que Joca se refere como “bengala”, demonstrando bastante interesse por ele, até por seu aspecto lúdico.

²³ O fato de alguns trabalhos escolares estarem ali pregados na sala, junto a retratos de família e imagens de santos, pode ser uma forma de demonstrar a importância conferida à escola na vida dessas pessoas.

²⁴ Esse quadro está presente na maioria das casas visitadas, junto com os retratos de família.

Percebo que em alguns momentos dessa trajetória os sujeitos-crianças chamavam a criança que há em mim para “brincar”²⁵, e então, fui fazendo pontes com o lúdico, tornando-o meu aliado nesse trabalho. Foi no trato com a ludicidade diária presente nesse universo das crianças que a pesquisa foi inicialmente construída, na percepção de como os sentidos eram produzidos por elas no âmbito da brincadeira. Brincar de folia, da dança da “vara” ou de bater caixa eram brincadeiras usuais nessa comunidade, inclusive na escola, pois os ensinamentos recebidos eram reproduzidos ali nessas brincadeiras. Considerar tal brincadeira somente como “simples barulho” é enxergar aquém do que a mesma pode representar que é a capacidade da criança reproduzir cenas e olhares sobre suas vivências. Analisar a brincadeira num outro ângulo é considerá-la em suas construções sócio-históricas que muitas vezes passam de maneira despercebida aos olhares da instituição escolar.

Portanto, essa pesquisa, ao trazer à baila vozes e subjetividades de interlocutores crianças que direcionaram e desconstruíram (sem muita facilidade) algumas de minhas lógicas “arraigadas” de professora, adulta, pesquisadora iniciante, traz também o “faz-de-conta” (SANTOS, 2005), que me levou a perceber nuances subtendidas das contradições, noções e desejos presentes na visão e vivência dessas crianças.

Meu olhar direcionou-se para as construções identitárias dessas crianças a partir de um ambiente coletivo, a comunidade na qual moram e compartilham histórias, buscando perceber a influência do contexto no qual elas estão inseridas, na construção de seu processo de formação identitária, discutindo que processos educativos partilham e como a escola institucionaliza as políticas públicas direcionadas para a diversidade.

A pesquisa se ancora em estudos que reconhecem a criança como capaz de atribuir sentidos e construir relações, sendo, portanto produtora de cultura,²⁶ vivenciando o jogo das relações de poder e estabelecendo relações de troca com seus pares ou com os adultos.

²⁵ Não desconsidero o fato de que o adulto também pode ser um ser brincante, e inclusive pude perceber isso na comunidade, não só nos períodos de festa: a brincadeira enquanto um veículo para o diálogo intergeracional.

²⁶ Nesse sentido dialogo com autores como Kramer (1998), Fazzi (2005), Cohn (2000), Delgado (2005), Pires (2007), Santos (2005), Gusmão (1997) e outros. Esses teóricos apontam a necessidade de romper com a concepção de criança enquanto um “adulto em miniatura” para considerá-la como capaz de estabelecer relações e interações por si própria, fazendo sua leitura de mundo, a partir do que vê e vivencia, inclusive na instituição escolar.

Queria fazer um trabalho com as crianças e não somente sobre elas (DELGADO e MULLER, 2005, p.168), muitas vezes rejeitando o que a minha lógica adulta considera óbvia, para respeitar as construções, lógicas e vozes dessas crianças.

Refletir com e sobre as visões da criança é algo que apresenta certa complexidade por causa das concepções adultas e a imagem arraigada em uma idéia de criança enquanto possibilidade de futuro, um adulto em potencial. Num trabalho sobre as crianças (e com elas), foi necessária a análise constante de posturas e critérios que eram ressignificados e reformulados na trajetória do campo, inclusive pelos sujeitos crianças. Observá-las em todos os espaços, foi algo enriquecedor, pois muitas vezes elas me acompanhavam pelas andanças no povoado, entrando nas casas, assistindo a algumas entrevistas com os mais velhos e algumas vezes me inquirindo sobre o verdadeiro sentido da pesquisa. Vivenciar esses espaços foi algo bastante significativo para o trabalho.

Na concepção de Delgado e Muller:

Estamos acostumados a pensar nas crianças como alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches ou pré-escolas. Estamos condicionados a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares. Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos (...) (DELGADO e MULLER, 2005, p.175).

Portanto, tal análise procurou acompanhar também esses outros espaços educativos vivenciados pelas crianças, sujeitos da pesquisa.

2.1 Esperando o vento: catando a seda colorida

Num dos meus primeiros contatos efetivos no campo aprendi como se solta papagaio. Coisa que me lembro vagamente ter feito na infância, mas hoje já ter “esquecido”. Aprendi com meus sujeitos crianças a lógica da pesquisa: estava ali pra aprender com elas, para ouvi-las, percebê-las em toda a sua amplitude.

Inúmeras vezes me ofereceram o aconchego do seu sorriso, a água fresca do pote de barro, após o sol escaldante da estrada, e algumas respostas (ou outras perguntas) que procurava.

Procurei colocar aqui suas vozes, desejos, expectativas, perspectivas e possibilidades, como as do menino Bruno de 08 anos, que me ensinou a doce linguagem dos passarinhos durante a minha caminhada pelas estradas de sua casa.

Muitas vezes tive que reaprender a ser criança, sorrindo alto, deitando no chão e procurando não ter medo ao segurar a linha da pipa que ganhava as alturas sem nenhum pudor.

Ali estava a metáfora ideal que simboliza a idéia desse trabalho: Gabo, 12 anos, Daniel, 8 e Pedro , 9, me ensinam generosamente a soltar os papagaios que acabaram de fazer. Ensinavam-me o jeito “certo” de pegar a linha, de puxá-la para que o papagaio pudesse ganhar os ares.

Muitas vezes eu me vi aprendendo com essas crianças, desarmando-me das minhas convicções adultas, difíceis de serem abandonadas, e então, no decorrer desse trabalho eles foram me ensinando generosamente como construir processos, segurando a minha mão, apontando caminhos para que o papagaio colorido da minha idéia não sucumbisse, para que eu não esquecesse a linguagem dos passarinhos, e, percebesse que o importante era respeitá-las, que a voz ali era delas e portanto era necessário ouvi-las de forma ética e cuidadosa, pra que a matéria prima que me forneciam, suas vivências, olhares, sentimentos e idéias fossem formando pequenos retalhos de seda pra construção do meu papagaio.

Eu só trouxe a cola. Os retalhos coloridos são partes desses sujeitos crianças: suas vivências, convivências e percepções. Algumas vezes pegavam o gravador pra fazerem comentários ou simplesmente cantar. Vassouras viravam chocalhos, o barulho ritmado de pés e mãos virava festa e a carteira escolar (para espanto das professoras!) algumas vezes virava tambor, outras vezes faziam a verdadeira reinvenção do lixo, dando-lhe outros sentidos e significados próprios (BENJAMIN,2002). E foi assim que com essas crianças reaprendi o verdadeiro sentido de educar que é trazê-las pra roda e sentir suas cantigas, ouvi-las na musicalidade de suas perspectivas, não sobrepostas, elaboradas claramente ou arrumadas. Perspectivas espalhadas, muitas vezes contraditórias, misturadas, mas intensas. Que venha o vento!

2.2 O “outro criança”: sob cercas e arames

Cheguei à maioria das casas levada pelas mãos das crianças, que me indicavam caminhos, fornecendo informações sobre trajetos e estradas.

O contato com essas crianças era contínuo, não acontecendo somente nos dias letivos ou nos horários de aula, muitas vezes dando-se em domingos, feriados ou dias de férias escolares. Nesses momentos, generosamente partilhavam comigo seu universo lúdico e criativo, ajudando-me a desvendar a partir daí os significados de algumas relações sociais nas quais estão inseridas.

No período de assinatura do termo de consentimento elas foram informadas a respeito do trabalho e muitas vezes acompanhavam a conversa com os pais sobre os objetivos do trabalho.

No início, quando ainda não tinha passado pela casa de todos pela primeira vez, sempre me perguntavam:

____Tia, você vai na minha casa hoje?

Foi numa dessas ocasiões que Caio, 10 anos, me conduziu até sua casa pra conversar com sua mãe sobre a pesquisa. Contou-me o que fazia quando não estava na escola (e desenhou depois pra mim numa folha de caderno), me dizendo que gostava dali porque a cidade era perigosa e não dava pra brincar quando quisesse. Cuidadoso, levantou o arame farpado da cerca para que passasse embaixo me conduzindo por um trilho até chegar à sua casa.

Antes me instruiu sobre uma conversa informal que tivemos anteriormente quando me disse que sua avó falava que um parente antigo dele tinha sido “caboclo d’água”²⁷. O diálogo transcrito do caderno de campo²⁸ foi o seguinte:

Caio: _ Não fala pra minha mãe que eu falei aquilo não, senão ela briga comigo.

P: Aquilo o quê?

Caio: Aquela coisa que minha avó falou de caboclo d’água...

²⁷ De acordo com registro do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, (CEDEFES, 2008, p. 63), “Um dos aspectos culturais importantes para as comunidades quilombolas é a manutenção de lendas e mitos, como o caboclo d’água, a mãe do ouro, o bicho fortaleza entre outros)

²⁸ Caderno de campo número 4, página 140.

Percebi então que muitas vezes as crianças ouvem as histórias dos mais velhos e guardam consigo por medo de represálias. São histórias dos “de dentro” que obedecem às regras na partilha com “os de fora”²⁹.

Ao respeitar as determinações dos sujeitos sobre o que pensavam e o que sentiam com relação ao seu lugar, resguardando-os com relação às interdições adultas, tornava-me uma espécie de cúmplice do universo infantil, de histórias e desejos escondidos.

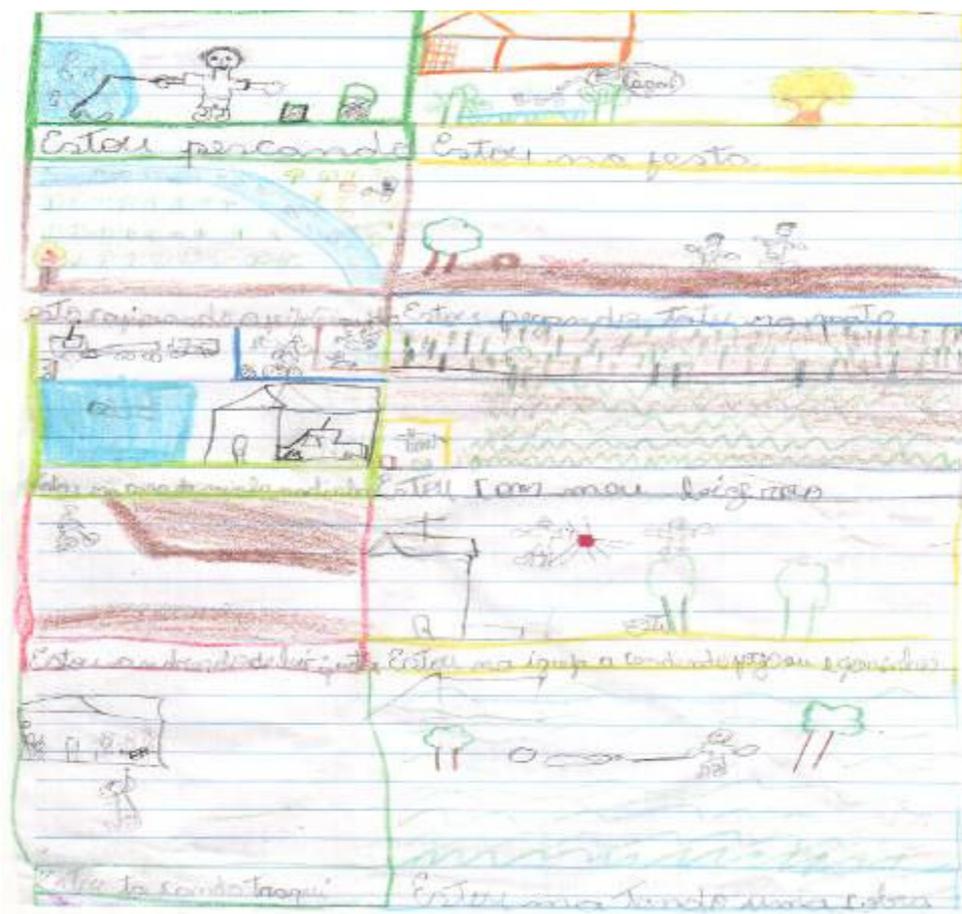
Acredito que esse menino me indicou outros caminhos, não somente o da sua casa, mas das minhas posturas com relação aos seus sentidos e sentimentos, só assim pude ter acesso a algumas falas interditas pelo universo adulto às pessoas consideradas “de fora”.

Foi assim, conduzida pelo olhar atento dessas crianças que fui à suas casas várias vezes, conheci os lugares que freqüentam , tendo a oportunidade de acompanhá-las em vários lugares, inclusive participando das brincadeiras, dentro e fora da escola.

Tal postura permitiu o estreitamento das nossas relações, e, por mais que eu não pudesse voltar a ser criança novamente, na integridade de suas sensações e olhares, não era vista enquanto alguém totalmente estranha a esse universo.

²⁹ Daniel (10 anos), com a concordância das outras crianças explica que “os de fora é quem vem de longe”! Quando eles dizem longe, querem dizer, segundo explicação deles, outro lugar, que não seja o “seu”.

3 DESCOBRINDO CAMINHOS: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS



30

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que as dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor os meus silêncios.
 (Manoel de Barros - O apanhador de desperdícios)³¹

³⁰ Desenho de Caio 10 anos. Ele desenha o que faz quando não está na escola.

Walter Benjamin nos informa a respeito dos interesses do universo infantil quando afirma que (...) “a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e da ação das crianças” (BENJAMIN, 1995, p. 18).

Nesse sentido, pesquisar o olhar infantil também é estar atenta a esses interesses, desconstruindo-se obviedades arraigadas, cimentadas pela lógica adulta. É por esse motivo que estamos diante de algo desafiador, que é reaprender a olhar o universo infantil de uma forma mais aberta, diferente dos olhares aos quais a escola está acostumada, enxergando a criança enquanto somente um aluno, de uma forma homogênea e padronizada, sem levar em conta contextos, questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais e outras.

Talvez por trabalhar há muitos anos nas primeiras séries do ensino fundamental e portar uma lógica adulta de disciplina e regras que nem sempre dizem algo ao universo das crianças, esse redirecionamento do olhar demonstrou-se importante. Foi necessário proceder a escolhas, estabelecendo relações de troca e interações entre o meu universo adulto e o das crianças. As escolhas metodológicas foram delineadas de modo a favorecer essas interações e alcançarem a dinâmica dessas relações de troca.

A criança hoje não pode ser precocemente inserida no universo adulto ou ser considerada um adulto em miniatura, quiçá desprezada em sua vivência de infância.³²

Benjamin (2002, p.77) nos fala ainda sobre a capacidade da criança de reinventar, dar novos significados as coisas que encontram, de estabelecer relações, fazer daquilo que parece inútil aos olhos do adulto, algo novo, lúdico. A instituição escolar muitas vezes desconsidera ou reprime esses novos significados e relações que são conferidos pelas crianças aos objetos. Elas ressignificam esses objetos e espaços, tirando sua conotação fria e inanimada que os adultos teimam em preservar.

E foi na infinidade de construtos estabelecidos pelos sujeitos crianças que tentei adentrar, buscando enxergar o rosto do mundo e dos objetos disponíveis, de um modo novo, desconstruindo a ordem cômoda das coisas, recusando a política unidimensional das obviedades, pra tentar experimentar novas lógicas e sentidos, numa espécie de colorido caleidoscópico, para, na ludicidade, resgatar outras novas versões, reinventando história.

³¹ BARROS, Manoel de. Memórias inventadas. A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

³² Sobre a história do trato com a infância consultar Áries (1983).

É nesse sentido que Benjamin descreve um canteiro de obras, para nos remeter a essas elucubrações, para alcançarmos nem que seja uma parte ínfima³³ dos sentidos estabelecidos pelas crianças.

Canteiro de obra: as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 2002, p. 77).

Foi a partir dessa ludicidade e interesses que a metodologia foi construída, na interação e pelas mãos dos sujeitos-crianças, mas sem abrir mão do rigor epistemológico que confere cientificidade ao trabalho.

No decorrer dessa pesquisa procurei adentrar esse mundo das crianças, um mundo que na maioria das vezes se mostrava lúdico, desafiador e criativo, o que nem sempre é considerado pela escola.

Procurei romper com o que me distanciava um pouco do universo dos meus sujeitos-crianças, pois na minha vida profissional adquiri o que chamo “ranço da interdição”, algo ligado a certa exigência institucional pela disciplina e que muitas vezes, mesmo que a gente não queira, ou não perceba, acaba interferindo ou “formatando” nossa prática enquanto educadora.

Segui os rastros de alguns teóricos como Kramer (1998), Fazzi (2004), Sarmiento (2004) e outros que trabalham com a concepção de que a criança é produtora de cultura e possui voz própria, sendo capaz de fazer leituras do contexto no qual está envolvida.

Conforme Kramer

A criança não é filhote do homem; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança...). Contra esta percepção naturalizadora da infância e infantilizadora do ser humano, há que se forjar uma concepção que reconhece a especificidade da infância — manifesta no seu poder de criação— e que entende as crianças enquanto pessoas que produzem cultura, além de serem nela produzidas, que possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse campo ensina não só a compreender as crianças, mas a ver o mundo a partir do ponto de vista da criança. (Kramer, 1998, P.155)

³³ Digo mesmo que “ínfima”, porque no decurso dessa pesquisa aprendi que é impossível adentrar totalmente nesse universo infantil, até pela condição de adulta que carrego comigo. Posso, contudo diminuir o aspecto de intrusão que minha presença representa, criando estratégias de relacionamento com essas crianças.

E ver o mundo do ponto de vista da criança é considerar suas escolhas, leituras, afetividades, contexto e história. Quando falo em criança não me refiro somente a questão de faixa etária, mas a olhares diferenciados, percepções e desejos. Partindo dessa premissa, foi um pouco difícil abandonar parte das minhas “suposições adultas” (FAZZI, 2004, p.23), aprendendo a olhar o mundo na perspectiva da criança.

Essa foi uma escolha que permeou todo o trabalho. Escolha que refletiu nas decisões metodológicas, na forma como o processo da pesquisa foi conduzido. Para estabelecer essas trocas, muitas vezes fui guiada pelas posturas e concepções dos sujeitos crianças, me permitindo ousar um “mergulho” no universo infantil, sem, contudo, abrir mão da vigilância epistemológica. É importante atentarmos para o fato de que não há respostas definitivas e sim escolhas e olhares que o pesquisador assume no percurso do trabalho.

Na perspectiva de Minayo,

O certo é que o campo científico tem suas regras para conferir o grau de cientificidade ao que é produzido dentro e fora dele. Suas atividades caminham sempre em duas direções - numa, elabora suas teorias, métodos, princípios e estabelece resultados. Noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e orienta-se por novas rotas. Ao se enveredar nesse *terceiro mundo*, os cientistas aceitam as condições instituídas e, ao mesmo tempo, o caráter de historicidade e provisoriedade peculiar do universo em que decidiram investir sua vida (MINAYO, 2006, p.36).

Proceder dessa maneira me fez aproximar-me dos sujeitos da pesquisa de uma forma mais intensa. A relação com o universo das crianças do povoado de Lagoa Trindade foi construída aos poucos no decorrer da pesquisa e foram elas que muitas vezes me possibilitaram o contato inicial com as famílias.

Apesar de já ter sido um dia, não me sinto experiente nesse mundo “criança”, e a interação com ele foi algo construído numa relação que buscava a “não-interdição”, acreditando no aprendizado mútuo e na capacidade da criança de ressignificação dos espaços e objetos, destruindo as “obviedades” estabelecidas pela lógica urbana adulta.

Não queria ser vista pelas crianças como uma figura totalmente longe do seu universo e confesso que em algumas vezes isso não foi fácil, pois o tempo³⁴ se

³⁴ As relações sociais se incumbem de alterar esse universo, uma vez que quando nos tornamos adultos deixamos de vivenciar algumas experiências típicas da nossa vivência criança para assumirmos determinadas responsabilidades e posturas cobradas principalmente pelo mundo do trabalho.

incumbe de nos formatar enquanto “adultos” que já não lembram muito seu lúdico e astucioso universo infantil.

Procurei construir uma relação espontânea, que me afastasse um pouco dessa interdição acoplada à minha “máscara adulta”³⁵ que permitisse à criança ir-se achegando aos poucos, com a sua curiosidade e fantasia.

Muitas vezes foi nessa fantasia que me ancorei para identificar noções de auto-estima e pertencimento expressadas por elas. Benjamin (2002) nos fala que o mundo infantil tem sua própria lógica, suas normas, que devem ser respeitadas, e, foi isso que a pesquisa procurou fazer: respeitar a lógica das crianças, ouvi-las sobre seu universo, pois elas são sujeitos sociais que constroem suas próprias interações com o contexto em que vivem.

Não considerar o mundo da criança de forma totalmente isolada da do adulto é levar em conta suas particularidades, sem com isso ignorar as relações e interações com as outras crianças e adultos que a cercam.

Conforme Pires:

As crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las. Mas no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade (2007, p 31).

Uma vez que a pesquisa visa entender a perspectiva, o olhar dessas crianças, adentrar esse universo de interações e construções feitas por elas foi crucial para o desenvolvimento da metodologia e de todo o processo da pesquisa, percebendo a “infância como acontecimento” presente, mobilizador e descontínuo³⁶, e não como uma mera expectativa de futuro (LARROSA, 2001, p. 284).

Durante o trabalho de campo pude participar de vários eventos na escola que contavam com a presença da comunidade como reunião de pais, festa da família, festa junina, festa das mães e outras, assim como outros eventos da comunidade fora do ambiente escolar, e pude constatar a presença da criança em todos esses espaços.

Particpei de eventos na comunidade como a festa de Nossa Senhora do Rosário, festa de Santa Cruz, de Natal, de São Sebastião, arremate de folia e outras

³⁵ De acordo com Benjamim (2002, p.21) “Travamos nossa luta por responsabilidade com um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”;isso nos faz um pouco intolerantes”.

³⁶ Para o autor, a idéia de descontinuidade funciona como o inverso de um processo de padronização do tempo direcionado, dotado de uma orientação cronológica.

festas religiosas e o casamento de uma professora da escola (nascida e criada no local), assim como aniversários de algumas crianças.

As professoras da escola foram informadas a respeito da minha postura de “não interdição” com relação às crianças, pois não queria ser vista naquele momento como alguém que fosse auxiliar na garantia de “disciplina”.³⁷

Acompanhei integralmente durante várias vezes o horário matutino e o vespertino das aulas, além de permanecer por dias inteiros na comunidade tendo a oportunidade de estar com as crianças dentro e fora da escola, convivendo com elas nas suas atividades lúdicas, nos espaços escolares e não-escolares, na ida da escola para casa, da casa para a escola, nos momentos de brincadeira (muitas vezes participando, como o “soltar papagaio”, pega-pega!), na sua relação com os familiares, o que me rendeu certa “proximidade” do universo delas, que com o tempo e uma série de explicações sobre minha presença, entenderam que eu não era professora na escola e que estava ali construindo um trabalho de pesquisa.

Acompanhei no trabalho de campo todas as dinâmicas referentes ao ano letivo de 2008, além das visitas exploratórias no ano de 2007. Visitava a comunidade também no período de férias, uma vez que a pesquisa não estava ligada somente ao espaço de vivência na escola e era necessário situá-lo num contexto maior.

Devido a algumas visitas exploratórias no ano de 2007, quando a escola funcionava apenas no turno da tarde, já conhecia algumas das crianças, e, depois, no ano de 2008, essa interação foi construída de forma mais significativa.

As escolhas metodológicas que fazemos são de crucial importância no trabalho, uma vez que são elas que vão apontar caminhos e maneiras de se chegar aos sujeitos, à compreensão das relações envolvidas, assim como posturas éticas estabelecidas na relação entre sujeito pesquisado e sujeito pesquisador que se observam e se analisam mutuamente.

O referencial metodológico foi construído no decorrer do trabalho de campo, guiado muitas vezes pelo comportamento, indagações e atitudes dos sujeitos crianças. Era necessária uma metodologia que permitisse o caminhar flexível na construção conjunta e conhecimento mais efetivo dos sujeitos. Optei por uma abordagem

³⁷ Procurei ficar à distância das dinâmicas de interdição e controle adotados pela escola para que a minha decisão de não ser encarada como alguém que não está ali para “chamar a atenção” fosse de veras aceita e respeitada. A indisciplina à qual me refiro, na visão das professoras dessa escola, é a fuga às normas estabelecidas pela instituição.

qualitativa da pesquisa uma vez que ela “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho de campo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

A metodologia qualitativa, precisamente o estudo de caso, mostrou-se mais eficaz nesse sentido. O estudo de caso, um dos principais caminhos de análise nas ciências sociais, me permitiu analisar a singularidade do contexto estudado e pressupôs um contato mais intenso com os fenômenos sociais, e, já que observei o contexto de uma forma detalhada, recolhendo e organizando dados, fazendo escolhas, essa foi uma metodologia que me propiciou as constantes interações, redefinições de caminhos e releituras, não me prendendo a verdades “engessadas”, estanques.

Ludke e André afirmam que “o estudo de caso é sempre o estudo de um caso” (1986, p. 17), sendo algo bem delimitado, e, por mais que pareça com um outro caso, sempre apresenta suas peculiaridades.

Tal metodologia, portanto mostrou-se mais eficaz na interlocução com os sujeitos no decorrer do trabalho, pois era necessário analisar as interações e motivações estabelecidas pelas crianças, assim como as especificidades e vieses presentes nas suas vivências, respeitando as particularidades que o caso carrega consigo .

Bordieu nos informa que

(...) o estudo de caso é um espantoso instrumento de construção do objeto. É ele que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afogemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de generalização, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular, que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal... (BOURDIEU, 1989, p. 32-33).

O estudo de caso se utiliza de diferentes técnicas de pesquisa, possibilitando algo que a mera análise de dados numéricos não efetua que é um mergulho efetivo na realidade social (GOLDEMBERG, 2002, p. 34), para que possamos perceber contrastes, significados que não são estanques e sim dinâmicos como essa realidade.

3.1 Condições da pesquisa

Lidar com o significado e apreensão das estruturas sociais acompanhadas no trabalho de campo demanda exercícios interpretativos de sentidos muitas vezes subtendidos. É tentar construir leituras de algo que realmente se apresenta como “um manuscrito estranho” (GEERTZ, 1989, p.20), no qual muitas vezes é necessário se

debruçar com olhares mais apurados para se tentar articular explicações a partir da percepção do “outro”.

Talvez pela minha “familiaridade”³⁸ com o ambiente escolar, proceder à domesticação do olhar e a uma relação de estranhamento não foi algo fácil, mas necessário, já que não poderia adentrar o espaço do “outro” carregando as concepções arraigadas do “eu” e suas obviedades gritantes, sem saber como lidar com isso. Era então necessário aprender a relativizar, fazer esse exercício de estranhamento e problematizar um ambiente que, de início, para mim, educadora em escola pública há vinte anos, poderia apresentar essa “familiaridade”.

Oliveira nos informa que

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo (OLIVEIRA, 2000 p.19).

Essa “domesticação teórica do olhar” influenciou os caminhos e sentidos da pesquisa, pois permitiu a problematização das noções advindas do senso comum que carregava comigo.

Quando li a introdução do livro **A máquina e a revolta**, de Alba Zaluar (2000), percebi que realmente estava envolvida no “sentido da troca que é a pesquisa”.

A relação com os moradores do povoado estudado, a preocupação em assegurar as questões éticas, principalmente pelo fato do envolvimento das crianças, marcou sobremaneira meu trabalho.

Muitas vezes algumas narrativas importantes foram “colhidas” à beira do fogão à lenha, na generosidade da refeição oferecida, num sinal claro e efetivo de partilha.

Era no povoado que me alimentava. Algumas vezes na escola e na maioria das vezes nas residências dos moradores, de forma alternada. Alimentava-me também de suas histórias, “prosas” bem trocadas, narrativas confidenciais. Alimentava-me dos abraços, das preocupações nos dias em que eu não ia a campo, das portas abertas, da desconstrução sutil e muitas vezes “engraçadas” das minhas pré-lógicas. Ao participar de todos os momentos da comunidade, reunião da Pastoral da criança, catequese, reunião de pais, de artesãs, reunião das artesãs com a EMATER, festas de

³⁸ Recorro a DaMatta para falar sobre familiaridade que não pode ser encarada como “conhecimento automático ou intimidade”. Segundo ele (...) “quando eu estico o sentido social da familiaridade eu suponho que conheço tudo o que está em minha volta, eu apenas assumo a atitude do senso comum (...) aplico as regras da minha cultura às situações a ela familiares, embora tais situações possam ser raras, acidentais ou periódicas” (DAMATTA, 1987, p.160).

aniversário, casamento e outros momentos festivos, partilhava, mesmo que de forma indireta das vivências nos espaços coletivos, que são relevantes na vida dessa comunidade rural, inclusive das crianças.

Certo dia, durante uma entrevista , perguntei a Jaqueline (08 anos),

Gisélia: Quem construiu essa igreja? [mostrando a igreja do povoado.]

Jaqueline: Essa igreja foi todos. Foi todo mundo![Demonstrando alegria, aponta para a igreja!] ³⁹

E foi a partir da vivência nesses espaços coletivos que fui construindo com a comunidade uma relação importante de confiança, o que ajudou muito na pesquisa.

Durante todo o tempo de con (vivência) fiz questão de frisar os objetivos do trabalho e as questões éticas, o que, acredito, conferiu maior credibilidade ao percurso da pesquisa.

A relação de confiança construída com essa população, objeto da minha pesquisa, de certa forma, aumentou sua legitimidade, uma vez que me permitiu um diálogo mais próximo com os interlocutores.

Nos diários de campo encontram-se registrados momentos onde os próprios membros da comunidade me diziam:

_ Eu sei que você não pode interferir, mas eu vou só te contar!

E então me diziam “coisas de pendengas”, de relações e vivências internas, de suas emoções por algum acontecido recente, de pequenos conflitos ou algum comentário sobre algo ocorrido na escola. Algumas das conversas aconteciam a título de confidências e mesmo que não possam ser relatadas, auxiliaram no entendimento do contexto estudado.

Inicialmente não possuía vínculo com a comunidade. Ele foi sendo construído no decorrer da pesquisa, o que me permitiu aproximar-me do universo desse povoado e da vivência diária das crianças, assim como dos seus espaços de convivência.

Inúmeras vezes fui “fotógrafa” de alguns eventos, como no dia em que as artesãs da comunidade participaram de um programa de televisão mostrando seu trabalho. ⁴⁰ Nessa ocasião uma das artesãs me confidenciou com orgulho que tudo o que se faz ali de artesanato o povo da cidade compra.

Muitas vezes vi minhas “lógicas” desconstruídas pelos meus sujeitos e percebi que aquela era uma relação reciprocamente construída. Eu observava, mas também era observada pelos meus sujeitos, pois ali se estabelecia uma relação social, e a

³⁹ Entrevista e vídeo em 18/01/09.

⁴⁰ Programa “Viação Cipó” da TV Alterosa. Exibido no dia 11/11/2008. O programa falava sobre a cidade de Jequitibá e a cultura dos povoados.

observação direta permite a aproximação da perspectiva dos sujeitos (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26), tendo consciência de estar imersa em uma determinada estrutura social que não pode ser ignorada quando da análise dos dados da pesquisa.

Conforme entendimento de Bordieu:

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos (...). Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica (...). Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num 'trabalho', num 'olho' sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (...). O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente (BOURDIEU, 1997, p. 694).

Tendo o entendimento do trabalho de campo e de seus inúmeros efeitos, procurei minimizar interferências afetivas nessa relação de troca visceral que a pesquisa representou, tendo consciência disso na análise dos resultados, procedendo a uma vigilância epistemológica, sempre a espreitar o choro, a sensação do coração pulsando forte, na experiência apaixonante que o campo representou.

A memória do grupo foi fundamental para a construção do trabalho, uma vez que foi juntando os fios que pude reconstruir parte do passado dessa população e entender como as crianças se viam naquele contexto.

Nas reuniões com a comunidade e nas conversas informais pude ir construindo percursos para o trabalho, sendo que minha presença fazia com que os membros da comunidade suscitasse olhares sobre si mesmos e sua própria história, questionando-se sobre a "verdadeira" origem de sua comunidade. As próprias crianças me informavam a respeito da conversa dos adultos sobre a história do lugar e a origem das famílias nativas.

Durante o decorrer do trabalho de pesquisa naquela comunidade, os mais velhos vinham conversar sobre o assunto, sobre o fato de "ser quilombola" ou não, pedindo explicações e fazendo afirmações que demonstravam uma curiosidade pelo tema da pesquisa que durante todo o tempo foi explicado aos moradores.

No decorrer do tempo no campo fui percebendo como esse grupo faz a ponte passado-presente também através da vivência de suas tradições, e da forma como reinventam as festas do “tempo dos antigos”, nas danças e histórias.

Nesse sentido remetemo-me a Hobsbawn ao afirmar que

O estudo dessas tradições esclarece bastante as relações humanas com o passado e, por conseguinte, o próprio assunto e ofício do historiador . Isso porque toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Muitas vezes, ela se torna o próprio símbolo de conflito (HOBSBAWN, 2002, p.21).

Ao observar de que forma as crianças lidam com as questões das tradições, analisaram-se os aspectos referentes à construção dessas coesões também através das festas religiosas e manifestações como o catopé e folia de reis.

3.2 Trajetórias de vozes múltiplas : o trabalho com a história oral

Trabalhar com a história oral é buscar lugares da memória, percebendo os múltiplos vieses da realidade, alcançando olhares e ângulos que o registro escrito não apresenta, estando ligada em sua origem á “revalorização do sujeito na história” (FERREIRA, 1998, p. 7).

Devemos considerar os usos políticos da memória, que é algo flexível, e sua ligação com os processos históricos, encarando essas memórias como “espelhos das representações” (FERREIRA, 1992, p. 8) e leituras estabelecidas do contexto onde o discurso é produzido, sofrendo a influência de um filtro do presente. Nesse sentido relativizaremos o conceito de verdade, que não pode ser absoluto e duro.

Thompson nos fala que

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: deslocar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta (THOMPSON, 1992, p. 197).

Fiz uma opção pelo trabalho com a história oral, pois ela está ligada às possibilidades da busca da ancestralidade pelas crianças já que as mesmas são vozes privilegiadas do trabalho, sujeitos históricos, participantes de uma estrutura social.

A realidade é algo complexo, portadora de múltiplas faces e a história oral permite-nos o ato de recriar essa complexidade e multiplicidade com maior clareza. (THOMPSON, 1992, p.25)

A multiplicidade desses pontos de vista apareceu sobremaneira nas narrativas, permitindo fazer algumas associações entre as leituras das crianças e dos adultos.

Todas as entrevistas com os adultos foram realizadas em suas casas e, algumas crianças foram entrevistadas na escola, uma vez que o trabalho com as mesmas demandava outras dinâmicas. O fato de ter feito as entrevistas na casa dos entrevistados ajudou no estreitamento das relações.

Conforme entendimento de Bosi, “se o local do encontro for a casa do depoente, estaremos mergulhados na sua atmosfera familiar e beneficiados por sua hospitalidade” (BOSI, 2003, p. 59).

Esse “mergulho na atmosfera familiar” permitiu uma leitura ampliada das relações sociais estabelecidas naquele contexto, uma vez que aquele era o próprio espaço “privado”⁴¹ dos sujeitos, que tinha outra configuração ali naquele contexto, e a inserção nesse espaço me permitiu visualizar as redes de relações e as interações entre o universo do público e do privado.

Foi muito importante no trajeto da pesquisa e o trabalho com os “lugares da memória”⁴², percebendo-se inclusive as questões afetivas costuradas a ela. De acordo com Bosi (1994, p.38): “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”.

Assumi esse compromisso de resgatar cuidadosamente essas memórias que se tornaram precioso material no desenrolar do trabalho de campo.

O compromisso afetivo foi algo construído através da vivência com essa comunidade que confiou a mim suas memórias, muitas vezes transformadas em silêncio traduzido em alguma dor lembrada⁴³.

Essas memórias estão ligadas (mesmo que indiretamente) a certo sentimento de ancestralidade. Falar de ancestralidade é falar de raízes, ainda que as mesmas não sejam tão visíveis.

Conforme estipula o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”,

⁴¹ Aqui privado e público se interpenetram, inclusive na visão das crianças, onde o “mundo da casa” é também o “mundo da rua” e vice versa.

⁴² A expressão “Lugares da memória” é do historiador Pierre Nora. Esses lugares estão relacionados a uma construção histórica dos lugares, não só dos lugares materiais como também dos simbólicos, tornando tênue a fronteira memória-história. (NORA, 1985)

⁴³ Michel Pollak em seu texto Memória, esquecimento, silêncio nos fala sobre a função do “não dito”, que funciona enquanto uma alternativa a espreitar a memória oficial. O autor coloca que “A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado” (POLLAK, 1989, p.7).

Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um (2007, p. 37).

Respeitar a especificidade dessa comunidade é, além de outras coisas, respeitar e perceber as dinâmicas presentes nos processos de transmissão de conhecimentos através da oralidade e não somente através do registro escrito. É inclusive buscar respeitar a memória do grupo em toda a sua dinamicidade, uma vez que a comunidade estudada possui uma gama de lembranças comuns que funcionam como um amálgama ligando a vivência coletiva das pessoas que habitam aquele território.

Como afirma Halbwachs:

Embora seja fácil ser esquecido e passar despercebido dentro de uma grande cidade, os habitantes de um pequeno vilarejo não param de se observar mutuamente, e a memória de seu grupo registra fielmente tudo aquilo que pode dizer respeito aos acontecimentos e gestos de cada um deles, porque repercutem sobre essa pequena sociedade e contribuem para modificá-la. Dentro de tais meios, todos os indivíduos pensam e recordam em comum. Cada um, sem dúvida, tem sua perspectiva, mas em relação e correspondência tão estreitas com aqueles outros que, se suas lembranças se deformam, basta que ele se coloque do ponto de vista dos outros para retificá-la (1990, p. 80).

Utilizei técnicas de pesquisa que me permitiram a aproximação sucessiva da realidade com a história oral, porque queria buscar a narrativa da experiência do outro, procurando conhecer melhor a criança e sua família.

Utilizar a experiência da vida das pessoas como “matéria prima” (THOMPSON, 1992, p.25) é algo que exige cuidado e respeito, então, é como afirmou um morador da comunidade com o qual conversei ao explicar a entrevista:

“É como plantar e colher, não é mesmo?

Colher exige cuidado. Tem que esperar o tempo certo!

Pra colheita tem que ter carinho!”(Seu José, 69 anos)

O cuidado com a memória do outro é importante, uma vez que ele nos confia não só suas memórias de passado, mas aquilo que fez delas na sua relação com o presente. A leitura que os sujeitos fazem do passado envolve relações que estão

presentes no território e na sua vivência coletiva. Esse respeito, cuidado e carinho de que nos fala seu José é algo que deve ser norteador do trabalho.

Portelli também nos fala sobre esse cuidado:

(...) Compromisso com a honestidade significa, para mim, respeito pessoal por aqueles com quem trabalhamos, bem como respeito intelectual pelo material que conseguimos; compromisso com a verdade, uma busca utópica e a vontade de saber “como as coisas realmente são”, equilibradas por uma atitude aberta às muitas variáveis de “como as coisas podem ser” (PORTELLI, 1997, p. 15).

Foram utilizadas entrevistas abertas e semi-abertas, e nos vários momentos da pesquisa alguns moradores entrevistados se preocupavam sobremaneira com “a verdade”, me indagando se outras pessoas entrevistadas diziam a mesma coisa.

O fato de existirem várias, incontáveis e possíveis verdades não indica que todas são verdadeiras no mesmo sentido, nem que não haja manipulações, inexatidões e erros (PORTELLI, 1997, p. 15).

Durante o trabalho de pesquisa pude assistir ao filme “narradores de Javé”⁴⁴ e repensar sobre as questões referentes à oralidade e à escrita, ao afastamento entre a narrativa e o ato de escrever (BENJAMIN, 1986), aos “entre lugares” estabelecidos por oralidade e cultura escrita. Pude pensar que realmente há uma distinção entre as experiências narradas e as escritas, e que há de se ter um cuidado em não distanciá-las a seu bel-prazer, de uma forma que desrespeite as “verdades” dos narradores.

Portanto, procurei considerar nas “verdades de cada um” o valor e a importância daqueles relatos a mim confiados e das suas múltiplas facetas, respeitando cada fala, cada silêncio nas narrativas, na flexibilização e problematização do conceito de “verdade”. O trabalho deu importância às questões ligadas à memória, pelo fato da mesma ser um elemento importante de articulação do grupo com a sua história.

Conforme entendimento de Delgado:

A memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo do auto-reconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família. A memória é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos. A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significado no presente (2006, p.38).

⁴⁴ Narradores de Javé. Duração: 100 min. Brasil, 2003. Distribuição: Lumière e Riofilme. Direção: Eliane Caffé

As entrevistas com as pessoas adultas da comunidade, avôs e avós das crianças, serviram para enquadrar a fala delas no contexto das histórias veiculadas pela memória coletiva, casos do tempo dos “antigos”, sendo que a fala das pessoas adultas não funcionaram como padrão principal para direcionar a análise da fala das crianças, mas serviram de apoio, como parte do contexto.

Na primeira fase da pesquisa utilizei-me das entrevistas abertas e na segunda fase das semi-abertas, procurando complementar lacunas nas informações. Essas entrevistas me permitiram traçar caminhos nas múltiplas faces da realidade, para que se pudesse reconstruir um pouco da história daquela comunidade, através de relatos orais.

De acordo com Montenegro,

A história oral, no trabalho com a população, tem possibilitado o resgate de experiências, visões de mundo, representações passadas e presentes. Nesse sentido, as entrevistas permitem instituir um novo campo documentado que, muitas e muitas vezes, tem-se perdido com o falecimento de seus narradores. (MONTENEGRO, 1992, p. 26).

A comunidade ainda não possui relatos escritos sobre sua história e a maioria da documentação se perdeu. Aproveitar as possibilidades da História Oral é procurar recuperar um pouco dessa história na memória dos moradores.

Mesmo durante os momentos de silêncio e hesitação, quando algumas vezes o processo de interlocução era produzido durante as caminhadas matinais⁴⁵ pelo povoado, pude perceber a importância e o lugar da memória na vida daqueles moradores.

Seu Juca, 99 anos, relata:
Cativo é ruim! Papai contava muito!⁴⁶

Na fala de alguns moradores, os horrores do cativeiro, assim como as questões ligadas à resistência negra à escravidão estão presentes através da leitura da fala dos antepassados por essas pessoas.

⁴⁵ Não raras vezes caminhei pelo povoado de manhã, ao chegar no ônibus das sete horas e encontrei moradores que também caminhavam, iam para as roças, para uma fazenda próxima. Em diversos momentos desses, algumas mulheres indo buscar lenha, ou lavando roupa, me chamavam pela cerca para conversar ou para comentar fatos ocorridos na comunidade, me convidar para as festas ou perguntar algo sobre a pesquisa. Esses momentos foram enriquecedores no sentido de que aí, muitas vezes confiavam a mim não só suas memórias, mas também seus receios, crenças e esperanças.

⁴⁶ Vídeo de campo em 18/01/09.

Uma criança, Gabriel, 12 anos, utiliza-se desse histórico de sofrimento e da discussão numa roda de conversas pra falar o que pensa sobre isso.

Gabriel: Ser descendente de escravo não é legal não... Porque eles apanhavam demais... Eu já vi na televisão “escrava Isaura”... Eu não tenho nada a ver com isso... Eu num sô, ué!

A história que Gabriel conhece está ligada somente à questão do sofrimento do escravizado, sem resistência, geralmente veiculada por alguns materiais didáticos. Quando ele nega sua descendência, está repudiando a violência que a escravidão representou. Conversando com ele, percebo que nesse momento só conhece a versão do escravizado passivo, desconhecendo os processos de resistência desencadeados pelos escravizados.

Um dia ao chegar à escola ele estava me esperando para mostrar-me a imagem de um livro didático que estava em uma caixa para recortes. Era a imagem do Debret chamada “Aplicação do castigo da chibata”⁴⁷. Queria com aquele “achado” da caixa comprovar o que havia dito anteriormente. Então a oficina daquele dia girou em torno da análise daquela imagem.

Durante a trajetória da pesquisa pude perceber que ao falar o termo “quilombo”, essa criança já se manifestava sobre a questão da resistência, identificando-a ao lugar e ligando isso à sua vida.

Gabriel: Quilombo é descendente de escravos...

Gisélia: Aqui é?

Gabriel: É... Porque aqui tinha escravos tia!

Uma senhora de 79 anos, falecida durante o percurso da pesquisa, sempre me dizia que na sua casa, quando criança, era proibido falar sobre “assunto de escravidão”, porque seus avós tinham sofrido muito, por isso ela não gostava de responder a determinadas perguntas que eram dirigidas a ela.

Dizia, que se falasse em escravidão, perigava as pessoas reviverem esse fato, que era muito triste para a sua família. Esses receios são reproduzidos nas atitudes das crianças que em diversos momentos falaram sobre a crueldade da escravidão, tendo certa dificuldade em continuarem o assunto.

⁴⁷ A imagem “achada” na caixa estava referida no livro de História da terceira série de SIMIELLI, Maria Helena e CHARLIER, Anna Maria. Coleção Meu Espaço, Meu tempo, 2007, Editora Ática, página 49. Após a imagem as autoras faziam uma discussão sobre Comunidades “Remanescentes de Quilombos”. Ao perguntar se conheciam alguma comunidade assim, algumas crianças responderam: _aqui!!!

Conforme nos relata Bosi, "nos idosos, as hesitações, as rupturas do discurso não são vazios, podem ser trabalhos da memória. Há situações difíceis de serem contadas já que parecem absurdas às próprias vítimas delas" (BOSI, 2003, p.64).

3.3 As crianças sujeitos do trabalho: emprestando agulha e linha pra tessitura das "itinerâncias"

Para a percepção de quem são essas crianças, como pensam o lugar onde moram e a si mesmas, já que elas estão inseridas em uma dinâmica sociocultural, procurei ouvi-las utilizando-me de várias estratégias, inclusive as lúdicas, pois o elemento lúdico é extremamente importante para o ser humano (HUIZINGA, 1999).

Optei por preservar a identidade das crianças com a utilização de pseudônimos por uma questão ética, para resguardá-las de repercussões que possam advir de suas falas, falas essas de extrema importância para o trabalho que visa saber o que elas realmente pensam e como se sentem com relação aos espaços onde transitam.

Conforme Kramer:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer; de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? (2002, p.42).

Pensando nisso, decidi oferecer a cada criança a possibilidade de "inventar" seu próprio nome, fazendo desse momento também algo lúdico, e, além disso, pleno de significados, uma vez que permitiu que pensasse a respeito do seu vínculo com seu nome e sua origem.

Foi num ambiente lúdico que ocorreu a escolha dos nomes. Com o questionamento "que nome eu vou ter na nossa história?", as crianças escolheram outros nomes que para elas seriam significativos.

Muitas delas escolheram o nome a partir da afetividade com os parentes próximos ou aqueles que moram na "cidade", outros optaram por nomes que conhecem pela televisão.

Uma criança ao explicar o pseudônimo que escolheu, "Lorim", diz que acha bonito e gostaria de ser identificado na história com esse nome. Um outro menino de 6 anos escolheu o nome Trindade, por causa do lugar onde vive.

Aquele também foi um momento de perceber a relação e o conhecimento com as pessoas do lugar porque, quando coloquei que o nome não poderia ser de ninguém da comunidade e um colega falava o nome parecido, as outras crianças já colocavam uma objeção, pois conheciam todos os nomes das pessoas do lugar, uma vez que as relações são muito próximas.

Durante esse processo duas crianças me questionaram sobre o “nome inventado” dizendo não ser justo tal atitude, pois se eles são autores das coisas que se diz “no texto”⁴⁸, por que o nome verdadeiro não pode constar dos registros?

Caio, dez anos, em uma das intervenções, me interpela:

_ Mas isso não é justo!

Acredito ser imprescindível o respeito pelas crianças pesquisadas, e, apesar de ter o consentimento expresso dos pais, uma vez que visitei a casa de todas as crianças envolvidas, conversando sobre a pesquisa com os responsáveis⁴⁹, nada foi feito sem que a criança autorizasse por si mesma. Dessa forma, acreditei que ela se interessaria ou se envolveria melhor no processo de desenvolvimento da pesquisa⁵⁰.

Durante todo o trabalho as crianças se sentiam co-autoras, pois assim foi construída a relação. O simples fato de tirar uma foto era negociado entre nós. Perguntava sobre as falas, desenhos e entrevistas, negociando autorizações com elas próprias, apesar de já ter a autorização dos pais ou responsáveis.

Dizia que enquanto pesquisadora gostaria da ajuda delas no sentido de mostrarem seu olhar sobre o lugar onde moram.

Elas organizaram-se em torno da pesquisa de uma maneira satisfatória porque queriam que o “texto” sobre suas idéias ficasse bom, assumindo assim o compromisso com suas idéias, além de acharem interessante esse lugar conferido ao lúdico, à

⁴⁸ Muitas vezes as crianças se referiam assim à pesquisa, como a construção de um “texto”, porque durante algumas intervenções dizia pra elas que a gente estava escrevendo um texto, algo parecido com “um livro”, onde a gente contava a história delas e do lugar onde vivem, a visão delas sobre essa história e esse lugar. Usava a metáfora do tecer as tramas do artesanato ou da costura. Eu apenas juntava os pedaços, e eles me forneciam a matéria prima. Com essa idéia eles realmente se sentiam co-autores, partícipes do texto, e realmente o eram, daí a polêmica levantada por eles (acredito que de forma justa e consciente!) sobre a questão da utilização de outro nome.

⁴⁹ O termo de consentimento foi explicado aos responsáveis, sendo lido juntamente com a explicação dos objetivos da pesquisa. Fui à casa da maioria das crianças moradoras do povoado quando da explicação e assinatura desse termo. As crianças muitas vezes presenciaram esse momento, fazendo comentários e demonstrando interesse pela pesquisa.

⁵⁰ Nesse sentido ver Delgado e Muller (2005, p.172).

pluralidade das linguagens que perturba e desalinha a lógica comum estabelecida pela instituição escolar que é a lógica da disciplina em que não se pode “sair da fila”, falar sem ser autorizado, ou de estabelecer lugares de brincadeira por conta própria no interior da sala de aula, resignificando esse espaço que muitas vezes pra elas é amorfo e sem colorido⁵¹.

De acordo com Brandão:

Um olhar generosamente científico e também pedagógico que pretenda trazer algum frescor fecundante às interpretações que multiplicamos até aqui sobre as crianças, precisa de algum modo devolvê-las aos matos e aos montes, às trilhas secretas e às beiras de rio, aos cantos dos fundos dos quintais, aos momentos em que, sozinhas ou “com outras”, trancadas nos quartos elas vivem a criação invejável de fantasias que são verdades por um instante e às quais damos em geral o nome de “travessuras”, quando não, nomes piores, mais desconfiados ainda. É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem o pequeno paraíso de uma manhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente é feliz porque separa algum tempo a vida infantil da presença do adulto. (BRANDÃO, 2002, p.193)

Foi isso que o percurso metodológico dessa pesquisa tentou priorizar, no sentido de diminuir o impacto da minha intrusão adulta sobre esse universo infantil.

3.4 Num chão pra brincadeiras: O trabalho com as oficinas

“Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela... Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse no céu, numa jóia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas” (Walter Benjamin)⁵²

As oficinas possibilitaram a ampliação da rede de relações no decorrer do trabalho com as crianças, caracterizando-se como metodologia principal de intervenção.

⁵¹ Procurava não direcionar a ação das crianças, nem me envolver ou disseminar as regras estabelecidas pela escola, uma vez que tal atitude aumentaria a distância entre mim e o universo infantil. De acordo com FAZZI (2004, p.24), “a criança reconhece uma autoridade nos adultos, além de existir uma diferença nos níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional entre os dois, criança e adulto.”

⁵² BENJAMIN, W., Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Obras Escolhidas II*,... p. 101.

Procurei fazer com que elas ficassem à vontade, sem trabalhos obrigatórios. A gente sentava-se no chão, inclusive no pátio da escola, corria no campo de futebol, abria os braços e fechava os olhos, “pra escutar o vento”.

Um dia, três crianças me acompanharam a uma lagoa do lugar. Uma delas gritou bem alto:

__Essa lagoa é nossa! (Jaqueline, 08 anos)

Ela referia-se a uma lagoa no centro do povoado e sentia-se feliz por essa lagoa estar cheia nos dias de chuva, pois, em alguns meses do ano ela fica seca. Percebo que durante o passeio pelo povoado com essas crianças, em momento algum elas referem-se ao povoado como sendo Doutor Campolina, nome oficial do lugar.



Figura 1 - Lagoa no centro do povoado. Foto da autora.

Ao dizer “a lagoa é nossa”, a menina refere-se não só à lagoa, mas à todo o povoado onde nasceu que as crianças também chamam de Lagoa.

Apesar da maioria das oficinas acontecerem na sala de aula⁵³, muitos dos processos nos quais elas se estenderam, aconteceram nos espaços livres da comunidade, quando encontrava as crianças fora do horário de aula.

⁵³ As professoras da escola cediam um horário das suas aulas, cada turma em um dia da semana, para que eu pudesse realizar as oficinas. Não havia um horário estabelecido para não caracterizar o momento das oficinas como uma “aula”. Às crianças pedia que utilizassem a palavra “intervenção” ou “oficina”. Nesses momentos o espaço da sala de aula geralmente era ressignificado por mim ou por elas, virando uma “roda de prosa”, que consistia em debates com as cadeiras organizadas em círculo, ou em conversas e brincadeiras no chão.

A noção de pertencimento vai aparecer de forma contraditória na fala das crianças que adoram o lugar, mas algumas vezes demonstram que gostariam que tivesse mais recursos.

E foi assim que aconteceram essas interações durante todo o trabalho. Deixei bem claro que o importante era que elas participassem dos momentos que achassem mais significativos para elas, aqueles momentos em que não se sentissem “obrigadas” a participarem.

Procurei evidenciar a importância da participação nas conversas e brincadeiras, tornando o momento das oficinas o mais agradável possível, tendo claro que aquela era uma das metodologias adotadas onde eu poderia aproximar-me de maneira mais densa daquilo que as crianças pensam sobre a temática estudada, como se percebem e de como constroem suas relações e pertencimento identitário.

Conforme afirma Andrade,

Uma Oficina não é suficiente para crianças brancas ou negras reconhecerem-se como seres diferentes, com histórias diferentes, nem superiores nem inferiores. Uma Oficina é um momento de reflexão que deve ser bem conduzida pelo(a) facilitador(a), de modo que as crianças saiam dela fortalecidas – e não envergonhadas, brancas ou negras – para continuar uma convivência onde os estereótipos consigam ser corrigidos e ambos os grupos vivam com mais saúde, livres do racismo, já que o racismo destrói quem o manifesta e quem é vítima. Uma Oficina pode dar seqüência a tantas outras, quando convier (ANDRADE, 2005, p.122).

Cada oficina teve a duração de aproximadamente um mês e meio, sendo que encontrávamos no mínimo uma vez por semana, pois estava todos os dias na escola.

Era uma das premissas da pesquisa fazer com que as crianças auxiliassem também no direcionamento das oficinas, dando palpites⁵⁴, para que o trabalho não fosse totalmente direcionado pela pesquisadora adulta.

O trabalho com as oficinas procurou fazer com que os temas fossem abordados de uma forma a favorecer um clima de interação entre o processo da pesquisa e os sujeitos-criança, inclusive a oficina de imagens.

As imagens fizeram parte de um aparato metodológico importante. O trabalho com oficinas de imagens, assim como as outras oficinas, constou de intervenções nas salas de aula, deixando bem claro para as crianças o motivo da minha presença ali,

⁵⁴ Utilizo aqui essa palavra palpite empregada por Jaqueline (08 anos) durante a discussão da história “Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado. Ela diz que a menina palpita, o que significa que tem voz própria, “fala sobre alguma coisa” (Jaqueline)

proporcionando a liberdade de elas participarem ou não dos trabalhos propostos, mas procurando despertar a curiosidade com relação ao trajeto da pesquisa.

Nomear as oficinas e explicar como seriam teve o intuito de torná-las atrativas para as crianças. Elas foram perguntadas a respeito de sua participação e atenderam prontamente ao convite, executando de forma generosa e espontânea os trabalhos que resultaram em discussões amplas e um rico material.

O trabalho constou de oficina de textos e palavras, de imagens, construção da árvore genealógica e contação de histórias.

3.4.1 oficina de textos e palavras

A oficina de textos e palavras consistiu na escrita espontânea das crianças a respeito de suas vivências, sendo que os assuntos na maioria das vezes não eram estipulados. Podia-se escrever qualquer coisa sobre o lugar ou sobre eles mesmos. As crianças eram convidadas a escrever e devolverem o texto quando, e se quisessem.

Não se analisaram erros ortográficos, pois o trabalho se preocupou basicamente com as idéias, e, o simples fato de proceder a uma correção de ortografia, poderia intimidar as crianças.

Nessa oficina, além dos textos, trabalhava-se com a técnica da “chuva de idéias”, que consiste em falar uma palavra para que as crianças falem rapidamente palavras relacionadas.

3.4.2 oficina de imagens: um olhar sobre o meu lugar

O trabalho com as oficinas de imagens consistiu na interpretação e produção de imagens pelas crianças.

Kuperman nos fala a respeito do conceito de imagem:

A palavra imagem possui diversos significados. Por imagem entendemos uma representação gráfica, plástica, fotográfica, cinematográfica, televisiva ou digital de coisas, pessoas, lugares, momentos, objetos. Ou seja, imagem é uma figura, um lugar, uma pessoa, uma coisa, um trecho, captados por um desenho, uma pintura, uma fotografia, um filme. Imagem também pode ser o reflexo de algo ou alguém numa superfície, espelho ou água. Pode ser uma representação dinâmica, em movimento, cinematográfica ou televisiva, de alguma coisa, alguém, cena etc. (KUPERMAN, 2006, p.1).

A oficina de imagens dividiu-se em três momentos:

Momento 1: oficina de desenhos

Momento 2: oficina de fotografias

Momento 3: análise das fotografias

Os momentos foram construídos de acordo com o interesse das crianças, não sendo estabelecido rigorosamente o final de uma e o início da outra. Muitas vezes no trabalho com fotografias, recebia desenhos, ou na análise das fotos as crianças levavam outras para que pudéssemos ver. Nesses momentos se estabeleciam discussões sobre assuntos relacionados ao lugar onde vivem.

Acredito que a rigidez nas durações poderia levar a perda de muito material interessante, portanto esses momentos descritos aconteceram meio que interpenetrados. O momento inicial da oficina de imagens consistiu no trabalho com desenhos. O fato de reconhecer a criança enquanto produtora de cultura e a possibilidade de seus desenhos refletirem aquilo que pensa sobre o mundo à sua volta foi a premissa norteadora dessa oficina.

Tal trabalho consistiu na produção de desenhos pelas crianças sujeitos da pesquisa. Podemos considerar esses desenhos como verdadeiros documentos produzidos por elas e que podem nos oferecer possibilidades de conhecimento do contexto no qual estão inseridas. (GOBBI, 1992, p.5).

Os desenhos analisados nessa dissertação foram produzidos nas intervenções da pesquisa em sala de aula, na maioria das vezes com o direcionamento do tema, mas algumas vezes livre. No momento da feitura dos desenhos procurei deixar as crianças livres, mas observava atitudes e falas sobre os temas propostos e o desenho, e muitas vezes essas falas se mostravam reveladoras.

Durante o percurso da pesquisa as crianças também me davam alguns desenhos que representavam a si mesmas, sua família ou o lugar onde vivem que foram os temas mais recorrentes nos desenhos livres.

Pedia que me falassem sobre o desenho para não correr o risco de interpretá-los à luz de meu olhar adulto. No início achavam estranhas minhas perguntas a respeito dos desenhos, mas depois quando fui explicando que eu queria a interpretação delas e o que eu anotava no momento da entrega do desenho era o que aquilo significava para elas, foram se acostumando e quando entregavam o desenho já me diziam:

_ Tia, vai anotar aí no seu caderno?(Demi, 08 anos)

De acordo com Gobbi,

O significado que atribuímos pode não corresponder ao atribuído por seu autor; podendo ter percebido um outro sentido, sem que ouçamos o que ele tem a dizer sobre o que foi feito. A partir da fala do autor, a criança que está desenhando, podemos alargar nosso horizonte interpretativo, dando outros contornos ao que estamos vendo, assim como acerca da realidade vivida pela criança autora do desenho, e o que dela é retratado enquanto desenha. Seu acervo de experiências, acumuladas desde seu nascimento, é externado, e uma outra história pode se fazer conhecida (GOBBI, 1997,p.18).

Na fala dos autores das imagens, podem ser identificados alguns sentidos atribuídos, assim como impressões sobre o lugar onde moram.

Na maioria das vezes procurei direcionar o trabalho com os desenhos para que me falassem a respeito da história do seu lugar, das suas construções identitárias, da relação com o espaço, ouvindo-os e percebendo seus olhares sobre o desenho.

Os desenhos não possuíam uma folha “padrão” porque as crianças não se utilizavam somente das folhas recicladas fornecidas por mim. Muitas vezes faziam desenhos em folhas de caderno e me entregavam.

O segundo momento da oficina de imagens consistiu na produção de fotografias por mim e pelas próprias crianças. As fotos tiradas por elas tinham o intuito de mostrarem o seu olhar a respeito da comunidade. Essa oficina foi direcionada aos alunos de quarto e quinto anos, porque tiveram mais facilidade no manuseio do “equipamento”. As crianças, em sua maioria, produziram olhares sobre os espaços coletivos da comunidade, principalmente o cruzeiro, onde se pode obter a vista total do povoado, e a igreja.

Primeiramente trabalhamos com análises das fotografias feitas por mim e posteriormente, com duas máquinas não automáticas eles eram convidados a fotografar o que lhes chamava a atenção no lugar onde moram. A máquina era entregue a eles que administravam as fotos, o lugar, a temática e todo o processo. Era necessário perceber o olhar delas sobre o lugar onde vivem.

De acordo com Kuperman

Um (...) caminho muito interessante é criar a possibilidade de transformar o espectador em produtor, através de oficinas de realização. Passando para o outro lado, os estudantes podem, de maneira intuitiva, se apropriar da lógica de produção daquele meio (fotografia, vídeo, programas de rádio, telenovelas, jornais etc.). Isto alarga muito o horizonte de compreensão daquele veículo e permite análises mais profundas e conseqüentes de outras produções similares (KUPERMAN, 2006, p.7).

Eles ficavam com a máquina por um dia ou dois para tirarem as fotos (aproximadamente cinco fotos por aluno) e em seguida passavam para o colega.

Por ocasião dessa oficina, a mãe de Daniel, 10 anos, manifesta o desejo de que o filho, durante a oficina de fotografias tire uma foto da casa de adobe onde foi criada, pois queria ter uma “lembrança” da casa da sua infância. O menino disse que não iria tirar a foto de uma “casa velha”, mas depois a foto apareceu lá... Bonita! Acredito que assim como essa mãe, alguns pais deram sugestões aos filhos, mas a maioria seguiu o critério de representar em fotografia “o seu olhar sobre o seu lugar”!

A oficina de fotografias foi a que despertou um maior interesse, talvez pelo equipamento utilizado e a possibilidade de tirarem suas próprias fotos, que foram analisadas posteriormente por mim e por elas mesmas.



Figura 2: Crianças trabalhando com a oficina de fotografias – Analisando e conversando sobre as fotografias tiradas por elas (foto da autora)



Figura 3: Crianças discutindo a respeito das fotos, sendo que a maioria fotografou o cruzeiro, a igreja e a escola (foto da autora).

3.4.3 Falando sobre árvores e raízes: a construção da árvore genealógica e análises de parentesco, compadrios e afinidades

Durante um tempo de intervenções em sala, aproximadamente um mês, eu e as crianças conversamos a respeito da árvore genealógica.

A própria criança tentava construir sua árvore genealógica, a partir da lembrança de avós e bisavós. Alguns momentos descobriam que as árvores genealógicas chegavam a um ponto comum, e nesse momento se discutia as questões relacionadas à parentesco e compadrio.

As palavras árvore, antepassados, raiz e origem foram colocadas na roda para a discussão, após termos desenhado a árvore genealógica de todos. A própria criança ditava sua árvore genealógica, o nome dos antepassados que conheceu ou ouviu falar.

Guilherme, 09 anos, afirma achar raiz uma palavra importante.

Guilherme: Acho importante a história porque a família cresce e a gente não pode esquecer as coisas...

Gisélia: Guilherme, onde está sua raiz?

Guilherme: Aqui na Lagoa...

Gisélia: Por quê?

Guilherme: Porque aqui é o meu lugar, eu nasci aqui, nunca mudei nem vou mudar; nunca vou mudar... Minha raiz vai ficar aqui pra sempre...

Gisélia: E se você sair daqui um dia, sua raiz vai com você?

Guilherme: Mesmo se não der pra levar eu levo ela no coração tia!!!

Quando Guilherme dá a idéia de raiz, associa ao “não esquecimento”, ao lugar de origem e algo que se pode carregar no coração, mesmo que se vá embora do lugar, ele amplia a noção de pertencimento para além daquele território, mas com uma profunda ligação com ele.

3.4.4 oficina de contação de histórias

A oficina de contação de histórias pretendeu oferecer às crianças outras imagens e abordagens a partir de histórias infantis para que pudessem demonstrar suas percepções e construções em torno dos personagens apresentados. Consistiu em discutir e utilizar imagens e histórias que continham personagens negros, algo que na escola não havia, pois Inicialmente fiz uma sondagem no material literário da escola e percebi que havia pouquíssimos livros com personagens negros. Resolvi trabalhar também com as imagens por acreditar que as mesmas são importantes.

De acordo com Lima

Toda obra literária (...) transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento(LIMA, 2005, p.101).

Nessa oficina de contação de histórias foram trabalhados alguns livros com personagens negros que foram “Menina bonita do laço de fita”, “Que mundo maravilhoso” e “Minha família é colorida”. Em outros momentos foram utilizados alguns livros infantis da coleção Griot Mirim, da Mazza Edições.

O primeiro texto trabalhado foi “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Curiosidades em torno do livro assim como questionamentos foram despertados pelas crianças.

Durante o intervalo do recreio eu ficava folheando alguns desses livros que levava e as crianças logo se aproximavam e ficavam folheando também. Esse momento foi um momento importante na metodologia, uma vez que o momento

descontraído do recreio era uma oportunidade de aproximação, pois também era um momento onde o lúdico estava presente.



Figura 4 - Imagem da capa de um dos livros trabalhados na oficina de contação de histórias “Menina Bonita do Laço de fita” de Ana Maria Machado.
Disponível em http://www.anamariamachado.com/livros/livro_mes.php?codDestaque=5

Ao trabalharem com o livro de Ana Maria Machado intitulado “Menina bonita do Laço de Fita”, as crianças puderam discutir sobre seus padrões de estética, com a mediação da pesquisadora.

A maioria dos alunos associou a imagem da menina aos moradores do local, o que ajudou na discussão sobre a estética negra e não negra e da sua origem comum. Numa dessas discussões há um acirramento de idéias, porque uma criança moradora do local, não negra exclama:

– “Menina feiosita do laço de fita!”.

Pude perceber em algumas crianças sujeitos da pesquisa, a modificação no trato com o cabelo, a partir do contato com essa história⁵⁵, talvez por aumentarem sua auto-estima a partir da história da menina.

⁵⁵ Uma menina passou a não mais esconder o cabelo com a blusa de frio, fazendo penteados afro. Talvez possa ter uma relação com a discussão da história.

4 PERCEÇÕES , OLHARES E LUGARES: DE SILÊNCIOS E PALAVRAS⁵⁶



A coexistência da ampla diversidade étnica, lingüística e religiosa em solo brasileiro coloca a possibilidade de pluralidades de alternativas. De certa forma, é como se o plural que se constata, seja no convívio direto, seja por outras mediações, evidenciasse e ampliasse o plural que potencialmente está em cada um. Assim, o princípio de liberdade se afirma nas possibilidades múltiplas de cada um, na polissemia subjetiva que permite escolhas e novos encontros⁵⁷.



⁵⁶ Os desenhos são de Trindade (06 anos) Kau (06 anos) que desenharam a si mesmos. Dito (09 anos) desenha a igreja católica do local, que pra ele é considerado um espaço coletivo significativo. Ele faz questão de dizer "a nossa igreja católica"! (Desenhos produzidos nas oficinas de imagem)

⁵⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Temas Transversais, 1997, p.21

O quadro a seguir apresenta o resultado da dinâmica de “chuva de idéias” (oficina de textos e palavras), sendo que algumas palavras geradoras foram faladas pelas crianças.

Quadro 1 - Quadro referente à “dinâmica da chuva de idéias” – Julho de 2008

PALAVRA GERADORA	Palavras relacionadas, ditas pelas crianças.						
Raiz	limão	terra	tronco	água	Folha	árvore	vidro
árvore	raiz	abacate	maçã	morango	Folha	-	-
Antepassado	árvore	origem	ontem	Antes e depois	passado	-	-
Origem	árvore	Árvore genealógica	maçã	raiz	antepassado	-	-
Mãe	bisavó	avós	filhos	pai	Irmãos	-	-
Lagoa Trindade	Belo Horizonte	Baldim	Lagoa Santo Antônio	Campo Alegre	Jequitibá	-	-
Professora	escrever	boa	estudar	escola	atividade	terra	-
Trindade	lagoa	Doutor Campolina	terra	árvores	-	-	-
Escola	Porta aberta	peixe	boa	lápiz	municipal	-	-
Pai	boca	corpo	nariz	mãe	-	-	-
Lagoa	cavalo	ganso	água	peixe	Janela	garça	-

Dados da pesquisa - Caderno de campo número 4-p. 11 – em 30/07/08.

Brincar com as palavras nem sempre é somente uma brincadeira. Ao trabalhar a relação com as palavras de uma maneira lúdica, a criança percebe seu universo e a si mesma a partir de respostas imediatas, não tão elaboradas, o que permite à pesquisa alcançar o que nem sempre ela diria se tivesse tempo de elaborar melhor. A brincadeira intitulada “chuva de idéias” estabelece que ela tenha 30 segundos no máximo para associar uma palavra à outra previamente colocada.

Através desse mecanismo de interação que é a fala rápida de palavras associadas pode-se constatar ligações feitas pela criança a partir de palavras, sentidos e significados construídos no âmbito de suas experiências, inclusive aquelas ligadas a sua experiência de corporeidade.

Essas palavras possuem ligação com o processo das relações sociais e com a forma como se situam mundo, portanto, ao se fazer a análise do quadro da “chuva de idéias”, aplicada a sala dos alunos de segundo e quarto anos, levou-se em conta as interações entre essas palavras e os significados atribuídos a ela pelas crianças. Percebemos a associação da escola com “porta aberta”, uma vez que a criança percebe que a escola “sem muros”, num lugar onde todos se conhecem e possuem relações próximas, em tese, possui laços mais estreitos com a família do aluno.

A escola nesse contexto pode não ser entendida somente como um espaço entre – muros, uma vez que não há ali a arquitetura fechada das lógicas dos muros, lógica essa atribuída pelas crianças do lugar ao espaço da cidade, do asfalto. Nesse caso, o espaço da escola está ampliado pelas relações próximas que as pessoas do lugar partilham e compartilham.

Ao se referirem ao termo “porta aberta” como algo associado à escola, algumas crianças insinuam em falas posteriores que aquele é um local onde se vê pelos basculantes abertos as pessoas passando no campo⁵⁸.

Numa das oficinas de imagem Gabriel, 12 anos, fotografou sua visão de dentro para fora da escola, demonstrando o fato de gostar que a escola não tenha muro e seja “aberta”, para que se possa visualizar além do ângulo das paredes da sala de aula.



Figura 5: Foto tirada por Gabriel, 12 anos durante a oficina de imagens. Diz que aqui é o lado de fora da escola.

⁵⁸ Numa das intervenções pude presenciar essa cena: a criança contando aos colegas quem estava passando no campo.

Essa arquitetura vai além de um aspecto físico. Carrega também consigo um aspecto simbólico. Quando a criança afirma que do pátio se pode ver quem passa porque a escola não tem muros, ele está não só referindo-se à arquitetura, mas à questão de que ali é um ambiente onde as relações são vividas de uma forma mais exposta, onde “mundo da casa” e “mundo da rua” se encontram⁵⁹. Uma arquitetura que permite à criança visualizar “além da cerca” e dar outras configurações às relações que ocorrem no interior do prédio escolar!

A maioria dos pais está sempre na escola, nas reuniões, ajudando a construir discussões que possam melhorar o trabalho, além do mais, de dentro da escola, no pátio pode-se ver grande parte do povoado.

Os alunos durante a oficina associaram a escola à palavra BOA. Com isso atribuem um sentido positivo aquele ambiente .

A associação da palavra professora com a palavra terra, representa essa ligação que a própria criança estabelece da inserção da escola em sua vivência, uma vez que a questão da terra é importante para os moradores.

A palavra terra apareceu também no nome Trindade, que foi uma das palavras sugeridas pelas crianças. Ao se referirem à palavra Trindade como uma das sugestões para a dinâmica, elas fazem uma associação com o nome oficial do povoado e com elementos presentes na natureza, o que reforça a questão da sua ligação com a terra, o respeito por ela, que é cultuado por todas as pessoas mais velhas da comunidade. Segundo levantamento feito pelas crianças durante a pesquisa, a maioria dos moradores trabalha com a terra, mesmo que seja para fazendeiros do local.

O fato das crianças associarem a palavra professora à palavra terra pode indicar a dimensão da importância que conferem à instituição escolar.

Juca Paulo (09 anos) fala a respeito da cidade de Sete Lagoas durante a dinâmica, comparando ao lugar onde mora.

Gisélia: Você gosta mais daqui ou de lá?

Juca: Daqui...

Gisélia: Por quê?

Juca: Por que é bonito, não é tia?

Gisélia: O que é que você acha?

Juca: Eu acho que é...

⁵⁹ Faço referência às expressões de Roberto Damatta no livro “A Casa & a Rua” (1997)

Quando as crianças associam algo ao nome “Lagoa Trindade”, elas o fazem citando nomes de lugares próximos, pelo que podemos tentar inferir que não percebem o lugar como algo isolado, sem relação com os lugares próximos.

A criança também associa a palavra **pai** a elementos da corporeidade como boca e nariz. Ao fazer isso as crianças nessa análise vão manifestar os sinais ligados a essa experiência de corporeidade enquanto algo importante nas suas vivências.

De acordo com Gomes (2002, p.41),

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais.

Maia, 09 anos, afirma que não gosta do seu nariz, que queria ter um “nariz pequeno”. Tal afirmativa está relacionada à negação do nariz “achatado”, sinal do corpo negro, na contradição nos processos de construção de sua auto-estima, para o qual a escola nem sempre está atenta.

No momento dessa oficina, e em outros momentos também pude perceber que duas crianças (Jéssica e Jaqueline, 08 anos), que num ato de contradição com relação ao seu padrão estético, colocavam a blusa de frio na cabeça e ficavam mexendo como se fosse num cabelo. A professora afirmou que aquilo acontece com frequência e que Jaqueline não se aceita como é.

Analisar essa atitude das crianças é analisar relações complexas presentes na construção das identidades e auto-estima.

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (GOMES , 2002, p.45).

Sendo assim, quando a criança insiste em “esconder” seu cabelo crespo embaixo da blusa de frio, representa as contradições presentes na construção de sua auto-estima, da visão sobre seu cabelo que muitas vezes insiste em negar.

Tal atitude deve ser considerada pela escola em sua prática para que esses estereótipos com relação ao cabelo não sejam reforçados e dificultem a construção da auto-estima positiva da criança negra.

Quando cheguei à comunidade no início da pesquisa, uma das coisas que mais chamou a atenção da comunidade foi meu cabelo vermelho.

As crianças me chamavam de “tia vermelha”, então perguntava que cor elas seriam. Respondiam laranja, rosa, amarelo.

Com o tempo da pesquisa pude perceber que algumas vezes Jaqueline, que antes até alisava o cabelo, freqüentava as aulas utilizando penteados afro, com miçangas coloridas, que a tia colocava. Nessas ocasiões não mais se utilizava da blusa sobre o cabelo.

A oficina de imagens também obteve resultados significativos, uma vez que as crianças puderam falar sobre sua produção fotográfica.

Tabela obtida a partir do trabalho com oficina de imagens em outubro/novembro de 2008

<i>Temática das fotos</i>	<i>Quantidade</i>
Vista do Cruzeiro	11
Igreja	5
Família e casa	5
Escola	5
Lagoa	5
Campo de futebol	3
Animais de estimação	3
Construção do posto de saúde	2
Imagem de Nossa Senhora Aparecida	1
Outros	9
Total de fotos analisadas	49

Tabela 1 :Trabalho com imagens. Fonte: dados da pesquisa

A maioria dos alunos fotografou aspectos religiosos do local como a igreja e o cruzeiro. Fotografaram também a escola. Alguns alunos disseram ter fotografado o rio, mas essas fotos “queimaram” e não puderam ser vistas.

O Cruzeiro, no alto do povoado é visto pelas crianças como um espaço coletivo de fé e lazer.

Francisco, 11 anos relata:

Francisco: Eu fotografei o Cruzeiro. Tem gente que sobe lá em cima pra molhar quando não ta chovendo⁶⁰.

Daniel (10 anos): Sempre nós fazemos piquenique.

Rafaela (11 anos): Ô tia... Tem umas pessoas também que pega santo quebrado e coloca lá no alto... Nas pedras do Cruzeiro... Aqui ó. [mostra na foto]

Gisélia: Por quê?

Rafaela: Porque o pessoal fala que é... Santo quebrado tia... Não pode deixar em casa não... Santo quebrado traz azar... Aí nós vai e coloca lá na cruz...aí num traz azar não.



Figura 6 - Foto do Cruzeiro tirada por Francisco na oficina de imagens

È no Cruzeiro que acontece a “festa de Santa Cruz”, que segundo relatos de Dona Dulce (74) é pra “comemorar a forria”.

As crianças reconhecem a importância desse lugar para a comunidade e conhecem a história.

Quando da época dessa festividade, os moradores seguem cantando e batendo caixas até o alto do Cruzeiro e depois fazem suas orações.

⁶⁰ Se refere a uma prática da comunidade que é relatada também pelos mais velhos, que é a de subir no Cruzeiro, que é o lugar mais alto da comunidade, carregando latas d’água para molhar os pés da cruz, pedindo chuva. A maioria da comunidade participa, principalmente as mulheres. Segundo relatos, quando as pessoas descem o morro, já está chovendo. As crianças participam desse ritual, e algumas vezes nos anos anteriores, participaram juntamente com toda a escola (quando a mesma ainda era estadual)

É do alto do Cruzeiro que se avista toda a comunidade, conforme observa Francisco, afirmando que além das pessoas rezarem ali, é de lá que se pode ver “a lagoa toda”.



Figura 7 - Vista de Lagoa da Trindade em foto tirada por Daniel, 10 anos durante a oficina de imagens.



Figura 8- Olhar de Rafaela sobre a igreja – Um lugar coletivo

5 OUVINDO RAÍZES: CONSIDERAÇÕES SOBRE O FOCO DO ESTUDO



Há muito tempo,
 Num antigo país da África,
 Dezesseis príncipes negros trabalhavam juntos
 Numa missão da mais alta importância para o seu povo,
 Povo que chamamos de lorubá.
 Seu ofício era colecionar e contar histórias.
 O tradicional povo loruba acreditava que tudo na vida se repete.
 Assim, o que acontece e acontecerá na vida de alguém
 Já aconteceu muito antes a outra pessoa.
 Saber as histórias já acontecidas, as histórias do passado,
 Significava para eles saber o que acontece
 E o que vai acontecer
 Na vida daqueles que vivem o presente.
 (Reginaldo Prandi)⁶¹



⁶¹ Do livro "Os Príncipes do Destino". Os desenhos são de Maia (10 anos) , Priscila (08 anos) e Angélica (10 anos)

Conforme nos informa Geertz, a publicidade da cultura está relacionada com os significados atribuídos. Ele anuncia que “A cultura é pública porque o significado o é.” (GEERTZ, 1989, p.22). Nesse sentido, para se conhecer o objeto estudado, é preciso buscar o conhecimento do contexto e das relações nas quais esse objeto está enredado.

Discutir a questão da diversidade e das diferenças é repensar relações, levando em conta os processos e as dinâmicas sociais nos quais nós, seres humanos, estamos envolvidos no contato com o “outro”. É repensar sobre a dificuldade de reconhecer o “outro”, num exercício de alteridade.

Trindade informa que

(...) qualquer caminho trilhado no sentido de lidar com as diferenças no cotidiano educacional não é neutro, nem ideal. Todas nós estamos marcadas por nossas visões de mundo, por valores incorporados ao longo da nossa existência, por idéias e ideais construídos ou apreendidos, por concepções a respeito da vida e do mundo. É bom lembrar que a Vida, no singular e no plural, é muito mais abrangente do que nossa condição humana pode captar, compreender, capturar. Quando nos predispomos, quando somos fisgadas pela percepção da existência da diferença como valor, como expansão da riqueza humana e não como um demérito, perdemos o chão das verdades, da razão, das certezas fechadas e absolutizadas e nos colocamos no campo da dúvida, do devir, da pergunta, da inquietação, da errante busca, da incerteza (TRINDADE, 2004, s.p.).

Enxergar a diferença como um valor é aprender a relativizá-la, problematizá-la, procurando romper com os padrões de homogeneidade existentes não só no âmbito da instituição escolar, mas na sociedade como um todo.

“Perder o chão das verdades” significa abrir a temática para novas possibilidades de diálogo, portanto trilho aqui o caminho da busca, inquietação e incerteza na perspectiva de contribuir nessa discussão. A escolha do caminho é sempre questionável, mas repleta daquilo que somos e acreditamos, e esse texto carrega consigo também a crença de que é necessário mapearmos o universo infantil para que possamos compreender melhor as falas e ações das crianças frente ao universo complexo das diferenças.

É necessário o reconhecimento e exercício dessa alteridade para procedermos à recusa de posturas etnocêntricas que estancam o fluxo importante das relações sociais mais dinâmicas. É preciso apre(ender) o olhar contemplativo e de estranhamento que a criança possui em relação ao mundo, para que as “verdades definitivas” se transformem em “porquês”. É por esse motivo que a pesquisa tratou da

relação entre memória, escola e comunidade rural quilombola, a partir da discussão de políticas públicas educacionais que contemplam a temática da diversidade⁶², priorizando o olhar das crianças.

Babha nos apresenta considerações importantes para essa discussão sobre diferença e diversidade cultural. De acordo com ele,

A diversidade cultural é um objeto epistemológico - a cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade(1998,p.63).

A diferença cultural⁶³ enquanto um processo de significação confere dinamicidade à vivência desses processos, o que nos demonstra que essa discussão é múltipla, não podendo ser encarada de uma forma definitiva ou estática.

O trabalho dialoga também com as políticas educacionais que contemplam a temática da diversidade e a forma como as mesmas se encontram institucionalizadas pela escola.

Problematizar questões referentes a políticas educacionais é analisar intenções, contextos, idéias, posicionamentos que vão influenciar na forma como o processo educativo é conduzido, na concepção do “sujeito a ser educado” (LIBÂNEO, 2005, p. 30).

Acredito que as políticas públicas educacionais que ditam parâmetros para a prática das instituições escolares não podem ignorar as questões referentes à diversidade étnico-racial.

Estas questões possuem relevância ímpar, uma vez que se colocam como importantes para a compreensão de um Brasil que se apresenta historicamente desigual e preconceituoso, principalmente quando essas políticas se referem à criança.

⁶² Conforme Cury (2005, p.15) “ A não aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduz a uma consagração “caolha”ou muito perigosa do direito à diferença.”Quando esse autor refere-se a igualdade não está falando em uniformidade . A diferença deve levar em conta o princípio da unidade essencial da igualdade que está diretamente ligada à questão do acesso aos direitos. O que discuto aqui nesse texto não é a questão da igualdade, mas, sim, como se dá esse lidar com as diferenças dentro das políticas públicas que estão postas nesse contexto.

⁶³ Ao utilizar o termo diferença e não diversidade, estou ancorada na conceituação de Babha (1998) que percebe a diferença cultural enquanto um “processo de significação”

A mudança de concepções no embate de uma educação meramente tecnicista, guiada pelo que demandam os interesses do mercado, para aquela que se volta para o pluralismo enquanto princípio educativo deve levar em conta uma mudança de atitude, “assumindo a diversidade como problema e como política” (BANDEIRA, 2003, p.141).

E assumir a diversidade como problema e como política é pensar nas diferenças enquanto algo que está posto enquanto uma exigência crucial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que, ao contrário de uma homogeneização estagnadora, deve promover certo mosaico⁶⁴ dinâmico, gerador de alternativas na construção de identidades e noção de pertencimento de todos os que estão inseridos nesses processos de educação escolar e não-escolar.

Tal postura exige, ao contrário da negação daquilo que é plural, o respeito às culturas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A visibilidade e o respeito às diferenças são urgentes no sentido da promoção da quebra de estereótipos, por uma aceitação e enfrentamento da alteridade e ampliação do campo de visão dos processos que marcam a educação, inclusive aqueles referentes às políticas educacionais.

As políticas que envolvem o trato com as diversidades não podem desconsiderar a organização das comunidades com seus valores múltiplos e sua relação com a infância e a escola.

Baniwa afirma que

As políticas são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira, como se tivesse a mesma origem, a mesma mitologia, a mesma religião, os mesmos valores, as mesmas tradições e costumes, a mesma forma de organização social, econômica e política e assim por diante (2008, p.68).

Portanto, as políticas devem ser pensadas tendo em vista as especificidades e trajetórias dos sujeitos sociais e seus contextos, pois, não se pode pensar em políticas públicas de uma forma descolada de um tempo e lugar. A gestão da coisa pública deve estar associada ao desafio da garantia do respeito aos direitos fundamentais e às diferenças.

No entender de Gomes

⁶⁴ A idéia de um mosaico me parece significativa para ilustrar a visão que perpassa o texto. É como se as diferenças fossem enriquecidas pelos contrastes, por “entre-lugares” (BABHA, 1998). Nesse sentido ver também DELPRIORI (2002, p.8)

O início do terceiro milênio está marcado pelos novos sons das vozes dos ditos diferentes e excluídos. A comunidade negra organizada tem se articulado de maneira inovadora e diversa, exigindo mudanças urgentes. Estas começam a acontecer e, aos poucos, a sociedade, a mídia, o Estado e a escola começam a ter que lidar, de uma maneira diferente, com a questão racial e com as desigualdades impostas historicamente ao povo negro. E mais: começam a se sentir incomodados e impelidos a fazer alguma coisa (GOMES, 2003, p.221).

Pretendo com esse trabalho contribuir para uma reflexão acerca da ligação entre memória, história, ancestralidade, diferenças e política pública.

Unir culturas, memórias, história e territorialidade⁶⁵ é procurar disseminar esse respeito, não só no âmbito do saber escolar, mas de todos os outros saberes .

Não podemos desconsiderar a dinamicidade e multiplicidade da cultura, analisando-a como se fosse única. Os olhares daqueles que estão incumbidos das políticas públicas devem atentar para as diversidades, percebendo que as mesmas devem ser contempladas no percurso de formulação e efetivação dessas políticas que não podem de forma alguma serem ignoradas.

Ao entendermos a cultura como algo múltiplo e dinâmico aumenta-se a possibilidade de compreensão das diferenças, não só entre as variadas culturas, mas também no interior de um mesmo sistema cultural, onde tais diferenças⁶⁶ também se fazem presentes (LARAIA, 2002).

Geertz nos informa que,

(...) a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p.24).

Portanto, não podemos falar em cultura (ou culturas), descoladamente do contexto na qual ela é produzida. Não podemos pensá-la enquanto algo pronto, acabado, e sim como uma trama, um entrelaçar de sentidos que não devem ser vistos como fruto do acaso e sim de interações sociais.

⁶⁵ De acordo com Leite (2000, p.344) “A territorialidade funda-se imposta por uma fronteira construída a partir de um modelo específico de segregação, mas sugere a predominância de uma dimensão relacional, mais do que de um tipo de atividade produtiva ou vinculação exclusiva com a atividade agrícola, até porque, mesmo quando ela existe aparece combinada a outras fontes de sobrevivência.”

⁶⁶ Discuto aqui o direito à diferença entendendo que existe um direito universal à igualdade. De acordo com Cury: “ A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem enquanto pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções , mas estamos também ante o homem concreto cuja situação diferencial deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal” (CURY, 2005, p.14).

E é esse o conceito de cultura que permeará o trabalho, a cultura encarada enquanto “uma teia de significados” (GEERTZ, 1989, p.15).

Denis Cuche afirma que “o homem é essencialmente um ser de cultura” (CUCHE, 1999, p.9), portanto não podemos desconsiderar as vivências dos sujeitos e suas relações quando nos referimos a ela. Temos que considerar os sujeitos com suas interpretações de mundo, suas articulações sociais e o contexto no qual estão inseridos.

Ainda conforme Cuche “A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza. (CUCHE, 1999, p.10)”.

Iniciar um trabalho de campo em uma comunidade rural auto-identificada como “remanescente de quilombos” e analisar como as crianças percebem a si mesmas, sua comunidade e territorialidade, é também estabelecer marcos de questionamentos em torno dessa compreensão das diferenças e da dinamicidade da(s) cultura(s).

Dinamicidade que perpassa as questões da alteridade e das imagens que são construídas pelos sujeitos a partir do seu enredamento nas malhas das relações sociais.

Laplantine oferece-nos a idéia de que,

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente” (2000, p.21).

Apesar de existirem comunidades quilombolas no ambiente urbano, esse trabalho tem um recorte no contexto de uma comunidade negra rural.⁶⁷

É preciso que se discuta em todos os âmbitos governamentais a busca do respeito aos direitos coletivos dos grupos étnicos, particularmente daqueles que, por razões historicamente colocadas, até hoje “ocupam posição de subordinação na sociedade” (PNUD-BRASIL, 2005, p.134).

A produção de uma reflexão acerca das “teias da memória” e de como vão sendo enredadas por seus protagonistas, num movimento que envolve também a instituição escolar e as políticas públicas nas quais ela deve, em tese, buscar respaldo

⁶⁷ Considera-se que não há uma separação dicotômica entre o que é rural e o que é urbano, mesmo que haja características singulares em um espaço e outro. O que penso é que essas singularidades devem ser respeitadas, evitando homogeneizações e generalizações.

é importante quando analisamos os olhares das crianças á respeito do seu lugar, pois elas são capazes de apontar algumas lacunas existentes nesses processos à partir de suas vivências.

Ressalto que as políticas públicas de maneira alguma estão desvinculadas de uma leitura epocal, pois são produzidas dentro de determinada realidade social e em função dela, carregando memórias, embates, representações sociais, regras, simbologias e relações de poder e significados.

Tais políticas não nascem do acaso, são produzidas levando em conta essa gama de relações em determinada sociedade (AZEVEDO, 2004).

A instituição escolar está inserida nesse contexto no qual ocorre a implementação e produção dessas políticas e, conforme Azevedo (2004, p.5), “Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla”; portanto, não podemos isolar a discussão de políticas públicas em educação do quadro geral, mas, considerar suas particularidades dentro dele.

A escola deve criar momentos de discussão e ambientes pedagógicos que busquem a valorização das identidades brasileiras, levando o aluno ao encontro de suas origens e a um processo de construção de uma auto-imagem positiva, não falando por ele, mas ouvindo sua voz e deixando que ele descubra a si e ao outro a partir dos processos educativos. Muitas vezes não se percebe nos murais da escola a “cara” dos alunos e o compromisso com suas vozes e olhares, o que dificulta a identificação desse aluno com as imagens vinculadas pela escola.

É importante partirmos do princípio de que as identidades culturais não são fixas, estáticas, congeladas, pois são dinâmicas, deslocantes, complexas (HALL, 2000, p.17).

Conforme entendimento de Munanga:

A identidade é 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 contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos,etc. (MUNANGA, 1994, p.177).

Ao buscar o entendimento sobre a construção identitária da criança quilombola, estabelecendo uma tentativa de analisar seus pontos de vista, perspectivas, seus sentimentos, sua noção de “pertencimento” à comunidade na qual estão inseridas, e a

forma como buscam a ancestralidade, a pesquisa buscou ouvi-la além do ambiente escolar, ampliando seu raio de percepção para os entornos desse espaço que não estão diretamente ligados à postura formal do ambiente escolar.

Perceber o ponto de vista dessas crianças, qual a representação que fazem de si mesmas, como constroem seu “pertencimento identitário”, assim como a relação que estabelecem com a comunidade, foi importante para que se pudesse analisar de que forma estão envolvidas nos espaços tanto escolares quanto não-escolares.

Moura nos informa que,

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

Ao lidar tanto tempo com crianças percebo que elas representam um elo importante no processo de construção do conhecimento referendado pela escola pública rural. De acordo com o estipulado pelo Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, da Secretaria de Desenvolvimento Social do Governo do Estado de Minas Gerais (2006, p.78)

O Estado deve dedicar atenção especial e assegurar que crianças e adolescentes de comunidades e povos tradicionais, como as **comunidades remanescentes de quilombos** e os povos indígenas, recebam apoio e atendimento culturalmente fundamentados, e que os profissionais e operadores do direito tenham o devido preparo para lidar com as suas peculiaridades (...) Sendo a criança e o adolescente sujeitos de direitos, é necessário reconhecer suas habilidades, competências, interesses e necessidades específicas, ouvindo-os e incentivando-os ___ inclusive por meio de espaços de participação nas políticas públicas ___ à busca compartilhada de soluções para as questões que lhe são próprias (grifo meu).

A idéia de que a criança se apresenta à escola como uma “página em branco”, ou como uma “pedra a ser lapidada”, deve ser refutada. As crianças são o enfoque principal dessa dissertação, considerando que elas possuem elaborações próprias e

não são totalmente dependentes do mundo adulto, apesar de estarem intimamente ligadas a ele.

E é por essa ligação que se fala também de adultos nesse texto.

Conforme Pires:

As crianças são parte da sociedade e, quando digo isso, não retiro a agência infantil; pelo contrário, afirmo-a. As crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las. Mas no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade (2007, p.31).

Trabalhei durante quase 20 anos em escolas públicas rurais, percebendo olhares e apropriações diferenciados na leitura e institucionalização das políticas públicas, mas muitas vezes sem respeito às peculiaridades e à memória local, impregnando a prática pedagógica com um olhar extremamente urbano.

Iniciar essa pesquisa, no meu entender, significou retornar um pouco à origem da trajetória de reivindicação dessas comunidades tradicionais, assim como à responsabilidade que a instituição escolar tem de respeitar a trajetória histórica do aluno, rompendo com uma realidade escolar excludente e estática.

É necessário considerarmos a educação enquanto instrumento privilegiado na formação dos indivíduos, instrumento importante e capaz de interferir positivamente na busca do reconhecimento das pluralidades e multiculturalidade do povo brasileiro (MOURA,2007,p.6).

Não pretendo afirmar que a escola funcionará como panacéia para todos os males da sociedade, mas, a partir do seu papel social, poderá levantar questões, problematizar, discutir e buscar alternativas para uma educação eficaz e de qualidade que permita ao cidadão interferir de forma crítica, participando do processo de consolidação do respeito a uma sociedade plural.

De acordo com Mazilli,

Como instituição social, a escola realmente só se modificará a partir de transformações estruturais da sociedade como um todo. No entanto, um novo projeto de educação e de sociedade pode ir sendo gestado no âmbito da própria escola, nos embates criados pela não aceitação dos conhecimentos como verdades acabadas e pela compreensão de que a função da escola não se resume à transmissão do saber, mas na apreensão e construção do conhecimento a partir de uma nova ótica e significado (MAZILLI, 1995, p.15).

As vozes das crianças devem ser ouvidas pela instituição escolar para que a mesma perceba o que elas pensam a respeito da escola, do contexto onde vivem e

de si mesmas. Pretendo falar aqui “da terra onde se enterra o umbigo”, das mãos que misturaram o “adobe” pra construir uma morada, uma histórica morada, do espaço de ancestrais comuns, da memória costurada nas relações de parentesco. Do enredamento passado-presente e da atribuição de sentidos e percepção de raízes.

Uma senhora que conheci no trabalho de campo, e que mora hoje numa casa de alvenaria, insistia em preservar o barraco de adobe nos fundos, afirmando estarem ali muitas de suas memórias que queria deixar para os filhos.

Dizia que queria deixar aquele barraco ali, com fumaça circulando, porque é esse movimento que não deixa a casa cair.

___ “onde tem fumaça circulando, a casa continua em pé” (Dona Dulce, 79 anos).

E é isso que ela quer fazer: “preservar a descendência”. Fiz então uma associação com a sua fala anterior, uma vez que preservar a descendência é “manter a fumaça circulando”!

As crianças dessa comunidade vivenciam expectativas que são depositadas nelas no sentido de manutenção da tradição que é passada para elas pelos mais velhos, e as mesmas reconhecem a importância do ensinamento que recebem. Em muitas falas das crianças durante a pesquisa, pude perceber isso. A própria maneira com que brincam e demonstram prazer em ouvir as histórias contadas pelos avós.

Portanto, esse trabalho, enredado nas políticas públicas e na vivência de crianças dessa comunidade quilombola, também fala de tradição em contraste com a velocidade da modernidade, de uma comunidade que ainda valoriza a oralidade, mas é também da escrita. Um senhor morador da comunidade, 74 anos, ao escolher o nome com o qual gostaria de aparecer no texto me pediu:

___ Olha! Pode colocar aí... Contador de Histórias!

Tal atitude do entrevistado e morador da comunidade, descendente de uma das famílias da região nos mostra o quanto a oralidade está presente e valorizada nessa comunidade. Ao fazer questão que se coloque o nome “contador de histórias” nas suas falas, esse senhor relata a importância desses processos relacionados à oralidade, que considera como uma semente que deve ser lançada aos mais novos

para “preservação da descendência”. O que demonstra é que essa tradição oral é muito importante e deve ser repassada às crianças.

Conforme Souza

A tradição oral é guardiã da história e da memória entre muitos povos africanos, sendo preservada, principalmente, por homens sábios, que foram e são responsáveis por manter a memória viva dos fatos e feitos de seus antepassados. São poetas, músicos, dançarinos, conselheiros. Por isso, são denominados, de modo geral, como contadores de histórias (2005, p.86).

Portanto, ao falarmos no trato com as diferenças o trabalho direciona também um olhar sobre políticas públicas que são construídas nas relações de enfrentamento, nas pressões sociais e no reconhecimento de uma memória coletiva.

Sabemos da complexidade dos processos que envolvem a construção de identidades e diversidades, uma vez que o reconhecimento das diferenças⁶⁸ foge à mera e “(in)cômoda” aceitação de padrões, e, reconhecer e discutir a trajetória das diferenças é perpassar as questões que permeiam as relações de poder costuradas no tecido social durante o decorrer dos processos históricos, muitas vezes excludentes.

O trato crítico com a temática das diferenças leva-nos à descoberta de inúmeras possibilidades do olhar sobre o outro, alterando essas relações de poder e com isso a redefinição e reelaboração de escolhas.

Pesquisar tais processos é de extrema importância para percebermos de que forma os sujeitos sociais se apresentam e se constroem a partir do enfrentamento da alteridade.

Pierucci (1999, p.175) declara que vivemos no tempo das diferenças, da “diferença proliferante”⁶⁹.

O tema do respeito às diferenças tem sido recorrente nas discussões dos processos educativos, incluindo a questão das políticas educacionais, uma vez que é necessária a efetivação do discurso feita pela exigência legal e sua concretização⁷⁰.

⁶⁸ Conforme afirma Pierucci em seu livro **Ciladas da diferença**, “a diferença é ela mesma um fazedor de diferenças” (1999, p.129). Temos que ter isso em mente quando discutimos a questão das diferenças. No meu entender ela é um campo contínuo de possibilidades, no sentido de que quando a relação com o “outro”, com o diferente é repensada, podemos descobrir inúmeras respostas que nos ajudem na superação do preconceito e na desconstrução do que já está posto enquanto algo “padronizado”.

⁶⁹ O autor quer dizer que a diferença sempre carrega consigo outras inúmeras diferenças.

⁷⁰ Ver publicações da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do Ministério da Educação. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do

Conforme Gomes:

(...) A discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Por quê? Porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações (2003, p.72).

E a escola deve participar dessa discussão que é política e está ligada ao seu papel social que não pode ser ignorado.

O preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 se refere a um

Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade **fraterna, pluralista e sem preconceitos** (Brasil: CFB 1988, p.11, grifo meu).

A temática em torno do pluralismo⁷¹ nos remete à questão do trato com as diferenças e, em conseqüência, à busca do respeito a elas.

A democracia, além da temática da igualdade, deve abarcar também a “consideração positiva da diferença” como uma possibilidade e como um valor (Cury, 2005, p. 34).

O ordenamento jurídico, quando se refere à pluralidade e à superação de preconceitos, abre uma possibilidade de discussão sobre a diferença em todos os âmbitos, inclusive no âmbito educacional. O respeito a essas diferenças não virá por acaso. Torna-se a cada dia fruto de embates e reações às práticas homogeneizadoras e olhares etnocêntricos.

Segundo explicita Valente:

A escola tem sido histórica e hegemonicamente, espaço de imposição, monólogo, certezas, coabitações. Sua ação homogeneizadora, não por acaso, também tem desencadeado reações e reivindicações de respeito à diferença, na medida em que é expressão da sociedade abrangente e é atravessada por seus conflitos e suas contradições. Poder-se-ia então dizer que na escola estão presentes, lado a lado, essas duas possibilidades, essas duas facetas de um mesmo espaço, numa relação de forças desigual (2003, p.26).

MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias”. Em <http://diversidade.mec.gov.br>

⁷¹ Cashmore (2000, p. 415) se refere a dois tipos básicos de pluralismo: o estrutural que ocorre “quando os grupos têm as suas próprias estruturas e instituições sociais, enquanto compartilham outras”, e o cultural que é o compartilhamento de valores e visões de mundo entre os grupos, apesar de cada grupo possuir o seu. O pluralismo se baseia na diversidade, mas sem hierarquias.

Perceber de que forma as políticas públicas em educação lidam com a multiplicidade de referências culturais é uma discussão importante, uma vez que dessa forma podemos caminhar, um pouco, rumo à superação das formas de exclusão ou discriminação existentes, com as quais inúmeras vezes a instituição escolar acaba compactuando. Por exemplo, quando reduz o aluno apenas ao aspecto cognitivo (CAPELO: 2003), e, uniformizando sua prática, desconsidera as múltiplas faces do processo educativo. Quando ignora as questões sócio-históricas e culturais que envolvem seus sujeitos.

Não se podem discutir políticas públicas em educação sem recorrer à problematização das relações sociais que as produzem.

Conforme revela Azevedo:

(...) As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estrita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (2005, p.6).

A instituição escolar, enquanto espaço de construção do conhecimento, precisa estar atenta ao seu entorno, ressignificando constantemente a sua prática, pois o fazer pedagógico não deve ser algo estático, mas, desafiador, que busque valorizar a construção identitária e a auto-estima das crianças que ali estudam.

Deve respeitar e buscar conhecer as matrizes culturais que referenciam a comunidade, almejando a percepção do contexto no qual a escola está inserida, conhecendo melhor a população, o que pensa e o que deseja da escola.

Quando o processo educacional é reduzido à mera transmissão de conteúdos fica esvaziado em sua dinâmica do ato de educar.

Gomes nos informa que

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos (GOMES, 2005, p.154).

Os sentidos atribuídos à (e pela) instituição escolar devem ter relação com os múltiplos sujeitos que povoam esse universo, pois refletir sobre essa multiplicidade e relações abrange também repensar o contato com outros espaços educativos, os espaços não-escolares, valorizando as culturas locais.

O desafio que está posto pela discussão das diferenças é encampado por esse trabalho que fala de experiências educativas em uma comunidade onde a ancestralidade⁷² guarda relação com a transmissão de saberes, a atribuição de sentidos, e à forma como as identidades são construídas e sentidos são atribuídos.

De acordo com Gusmão:

A diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar. Nesta busca pautam-se por princípios mais amplos e conseqüentes e tentam apoiar-se nas leis que regulam e orientam o processo educativo, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2003, p.101).

A diferença deve ser encarada enquanto possibilidades, sem polarização ou “hierarquia suposta ou imposta” (BABHA, 1998, p.22). Pensando nessa premissa, as idéias contidas no texto perpassam as teias da memória que envolvem os sujeitos crianças e suas visões de mundo. Nesse sentido, pensar em memórias interligadas, assim como o uso que se faz delas, é remetermo-nos a um conjunto de relações construídas social e historicamente.

Essa dissertação trabalha com algumas memórias, assim como com o que se faz delas. São memórias “herdadas” dos antigos que habitaram um território de lembranças nem sempre partilhadas.

Tais narrativas são importantes no trabalho com o foco do estudo, pois se encontram enredadas e relacionadas à forma como a criança está integrada nas relações sociais a partir dessas memórias, sua ligação com a instituição escolar e as políticas públicas.

Conforme afirma Dourado:

As políticas públicas no campo da educação, materializadas por meio de práticas sociais, não possuem autonomia diante da realidade social mais ampla, da qual são partes constituídas e constituintes. Na medida em que se configuram como ato político, expressam sempre uma tomada de posição, uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação. A ação educativa e conseqüentemente a política educacional, em qualquer de suas feições, não possuem apenas uma dimensão política; são sempre políticas, já que não há conhecimento, técnico e tecnologia neutros, pois todos são expressões de formas conscientes, ou não, de engajamento (2006, p.28).

⁷² Ancestralidade aqui é entendida como característica constituidora de um processo identitário “que é herdado e que vai além de minha própria existência”. (Ver SANTOS, 2005, p.213). Está relacionado com a preservação e à releitura das vivências do passado em um tempo presente.

E é sobre esse “engajamento”, de que nos fala Dourado, que vamos nos referir quando tratarmos da instituição escolar e a forma como a mesma se utiliza da legislação referente à questão da diversidade e o trato com as crianças.

Precisamos estar atentos aos contextos onde os fenômenos educacionais estudados estão inseridos e foi isso que a pesquisa buscou fazer: situar as crianças e as políticas educacionais em um determinado contexto ligado à comunidade “Lagoa Trindade”

Conforme entendimento de Ludke:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo, em sua realização histórica (1986, p.5).

As políticas públicas não podem ser analisadas descoladas do contexto no qual são produzidas nem das concepções que as geram; portanto compreender o direito à diferença como algo a ser respeitado, inclusive pela norma jurídica, é também fazer um exercício de relacionar memória, escola e comunidade, nesse caso específico uma comunidade “remanescente de quilombos”.

Essa pesquisa procurou mapear o repertório cultural afro-descendente dessa comunidade, assim como considerar outros espaços educativos além da instituição escolar, analisando trajetórias dos seus moradores, o que foi importante para entender como os membros desse povoado percebem e vivenciam suas experiências e quais as possibilidades de utilização de tais vivências na práxis da escola. Nesse sentido estabelecer um olhar de fora para o interior da escola torna-se importante para perceber as nuances dessa vivência.

Na perspectiva de Macedo,

...Nem sempre a diversidade aparece na tessitura da escola ou, então, o diverso aparece como tal sob o símbolo da igualdade e da “prática democrática”- a instituição escolar, presa a uma concepção e a uma prática ou política pedagógica que tem privilegiado um racionalismo universalista, conformou como modelo hegemônico de ensino a homogeneização, ocultando as diferentes vozes e sujeitos que compõem a escola e que formam um todo polifônico e multifacetado (MACEDO, 2005, p .87).

Portanto, são desses sujeitos polifônicos e multifacetados, portadores de trajetórias, de histórias diferenciadas, que vamos falar. Crianças com saberes e vivências que remetem a um universo que deve ser respeitado pela escola e pelas

políticas públicas, porque a instituição escolar, muito mais do que a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, tem como papel social a obrigação de respeitar esses sujeitos e tudo o que representam.

O direito à educação de qualidade deve atingir a todos, percebendo o campo como um espaço diferenciado, mas não inferior ao espaço urbano, necessitando de um olhar das políticas públicas para que essa educação seja realmente oferecida de forma justa, e não conste somente no discurso oficial como algo não-concreto.

Nesse sentido a diversidade deve ser compreendida como um direito que deve ser respeitado, uma vez que vivemos numa sociedade plural, diversa, e não podemos desconsiderar ou omitir-nos frente a essa diversidade.

Conforme nos indica Munanga,

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (2005, p.17).

Quando a instituição escolar ignora essa pluralidade característica da sociedade brasileira, dando uma feição única às imagens e processos que a constituem, foge ao seu papel social que está ligado à democratização desse espaço.

Falo aqui da diferença enquanto construção social, porque a discussão da diferença passa pela afirmação de Pierucci de que

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (Pierucci, 1999, p. 7)

É necessário ainda que articulemos a questão da igualdade com o direito à diferença, pois um pólo não exclui o outro.

5.1 A escolha do lugar da pesquisa

A educação escolar, a meu ver, deve estar a serviço dessa diversidade para ajudar na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Memória, história e construção dos saberes estão ligadas a essa educação escolar e ao respeito às diferenças, sendo que existe um vínculo entre educação quilombola e relações étnico-raciais, porque o quilombo, enquanto um espaço negro e de organização coletiva deve ser reconhecido por todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos como um espaço a ser valorizado.

No entender de Botelho,

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 apropriados por educadores e educadoras como alternativas didático-pedagógicas (BOTELHO, 2007, p.35).

A escolha de uma comunidade rural quilombola para esse estudo surgiu a partir de discussões com outros educadores em torno da Lei 10.639/03⁷³, que nesse ano completa seis anos de vigência, do respeito às diversidades e sua relação com a trajetória de luta do movimento negro no Brasil, assim como a história de vida das comunidades remanescentes de quilombos pela preservação de suas identidades e memória coletiva.

Durante anos no exercício do magistério pude constatar que profissionais da educação nas reuniões pedagógicas, administrativas, conselhos de classe têm discutido pouco as questões referentes ao trato com as diversidades étnico - raciais na escola, seja por “falta de pauta”, por desinteresse de alguns ou mesmo por falta de conhecimento do tema.

A forma como a escola trata a questão das diversidades, a meu ver, é de extrema importância, inclusive a relação com a ancestralidade, e, entender como a

⁷³ Essa lei foi reformulada, sendo acrescentada também a questão da cultura indígena. Penso que apesar do pouco tempo de tramitação da lei, o que dificulta na medição dos impactos sobre o sistema educacional, podemos constatar que ela representou um avanço nas discussões referentes ao trato com as diversidades, mas existem profissionais da educação, inclusive da escola em questão que desconhecem tal legislação. Ver lei 11.645 de 10/03/08 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm .

instituição escolar lida com isso através do olhar da criança e da construção do seu pertencimento étnico é importante.

Entender como a escola lida com as questões referentes á ancestralidade através do olhar da criança e da construção do seu pertencimento étnico é importante, uma vez que essa comunidade possui uma história coletiva e uma memória que agrega aquelas pessoas em torno de um território e de um espaço significativo em que a instituição escolar está incluída.

Na perspectiva de Cavalleiro,

Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras (CAVALLEIRO, 2006, p.16).

Pensar a escola nesse processo de dinamicidade cultural é procurar entender o seu papel nessas relações.

Segundo Leite,

Desde a promulgação da Carta Constitucional, ações civis, mobilizações e a criação de associações quilombolas permitiram aos afro descendentes recompor e reescrever uma narrativa única sobre sua história. Esta história foi convergindo para o quilombo como expressão máxima da luta de afrodescendentes pela cidadania, e, ao mesmo tempo, constitui-se em um projeto de afirmação da liberdade, de desejo de acolhimento na sociedade brasileira, tentativa de fazer a passagem da cidadania negada para a emancipação possível. O quilombo passa a metaforizar as experiências dos afrodescendentes, mas principalmente as vitórias ocorridas sob o manto anódino do racismo. O imaginário do quilombo, conectando-se às lutas cotidianas, fornece bases para a construção da auto estima, a conquista de uma identidade na diáspora (LEITE, 2002, p. 23).

A meu ver, provavelmente a presunção de ancestralidade, reivindicada pelos membros da comunidade na qual os sujeitos do trabalho estão inseridos, muito mais do que um ato político formal, é uma tentativa de institucionalizar a memória e garantir que aquele “chão da história” seja objeto de respeito, valorização coletiva e reconhecimento de um protagonismo negro, marcado por um imaginário fascinante e revelador.

Sendo o cenário da pesquisa uma comunidade rural que se reconhece como “remanescente de quilombos”⁷⁴, o processo de reconhecimento, assim como a participação da comunidade, é item fundamental.

O povoado estudado nessa pesquisa é o “Dr. Campolina”, cujo antigo⁷⁵ nome é “Lagoa da Trindade”, sendo que está registrado na Fundação Cultural Palmares como “remanescente de quilombos”.⁷⁶

Tomei conhecimento do povoado em um contato inicial⁷⁷ que se mistura ao som ancestral da percussão, também tocada por crianças.

Nesse evento ocorreu a “missa conga”⁷⁸, um momento onde estava ali reunida a maioria das comunidades rurais do município de Jequitibá.

Uma família dessa comunidade participou numa apresentação, inclusive as crianças, que utilizaram o espaço da missa também para demonstrar os saberes em torno da sua cultura, com seus cânticos e suas danças em louvor a Nossa Senhora do Rosário.

Aquele foi um momento onde essas comunidades puderam, para além do exercício da fé, mostrar suas tradições e costumes.

Deparei-me com vasto universo de sons, sentimentos e olhares que há muito me encantavam principalmente no que concerne ao universo infantil.

As crianças que ali estavam representando a comunidade se tornaram alvo de vários “flashes” afoitos e deslumbrados no momento da apresentação, no entanto,

⁷⁴ Não tomo o termo “remanescente” como algo prestes a acabar, uma vez que são comunidades que estão se organizando política e coletivamente para sobrevivência de suas tradições e relações com a terra. Ver Leite (2006, p.340)

⁷⁵ A palavra “antigo” guarda para essa comunidade uma força muito grande. De acordo com Halbwachs (1990, p.123) é o “tempo antigo” subsistindo ao lado do “tempo novo”, o que tem a ver também com a evocação da memória do grupo familiar.

⁷⁶ Portaria número 8, de 10 de maio de 2006, publicada no **Diário Oficial da União**, Ano CXLII, número 90, seção 1, página 10, sexta-feira, 12/05/06, (Registro de número 514, folha 23)-Após a Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, a comunidade pode entrar com processo no INCRA solicitando um estudo antropológico para identificação e titulação da área a qual estão ligados historicamente. A esse respeito ver site da FCP <http://www.palmares.gov.br/>

⁷⁷ Esse contato aconteceu no Festivalhas, evento ocorrido na cidade de Jequitibá (MG), localizada a 110 km de Belo Horizonte. O festival mineiro de folclore ocorre todo ano nessa cidade, e, nesse ano em especial o Projeto Manuelzão, da UFMG, fez uma parceria com o evento, levando discussões sobre a Bacia do Rio das Velhas, assim como atrações culturais que se misturaram às peculiaridades locais. O evento aconteceu de 06 a 09 de setembro de 2007. (Ver Jornal Manuelzão ano 10, números 41 (agosto de 2007) e 42 (setembro de 2007)). Alguns membros da comunidade “Lagoa Trindade” participaram do evento, apresentando a “dança da vara” e o “congado”.

⁷⁸ Sobre esse assunto ver Tosta que afirma que “(...) a missa é para a igreja um espaço e um cenário muito caros, pois nela não se celebra apenas o Deus, como afirma a fé da igreja, mas se engendram hierarquias e disputas por lugares, códigos, símbolos, saberes e expressões de vida.” (TOSTA, 1999, p.65).

agiam como se estivessem alheias ao movimento intenso em torno delas, na naturalidade de uma dança que parecia parte de um universo cultural peculiar.

Elas chamavam a atenção das pessoas, talvez pelo “exótico”⁷⁹ que representavam, por um mundo de sons que pareciam espontaneamente articulados aos seus gingados.

Naquele momento, já cursando o Mestrado e com uma vivência profissional nas séries iniciais da educação básica, trabalhando com crianças, resolvi conhecer aquele universo de uma forma mais aprofundada.

Durante esse evento conheci uma das famílias mais antigas da comunidade, e, na semana seguinte, lá estava eu, com minhas indagações de pesquisadora iniciante, buscando na “viagem” um primeiro contato com o que posteriormente viria a ser o espaço do meu trabalho de campo.

Ao chegar ao centro do povoado “Lagoa Trindade” me deparei com uma árvore enorme, a qual as crianças denominam de “gameleira”.

Essa árvore possui parte de suas raízes expostas, e é ali que o ônibus pára nas poucas vezes em que percorre o povoado para transportar os moradores aos lugares vizinhos e municípios próximos para visitarem parentes ou fazerem compras.

Foi ali que muitas vezes vi crianças brincando penduradas nos seus galhos ou assentadas em suas raízes⁸⁰.

Próxima àquelas raízes observei papagaios ao vento disputando as alturas, apontando para o sorriso de crianças de pés descalços segurando uma lata com a linha, “buscando”, assim diziam elas!

Foi ali que conheci alguns moradores e iniciei o cuidadoso trabalho da oitiva de memórias e do silêncio dolorido, muitas vezes camuflado no “esquecimento”.

No entorno dessa árvore estão a escola, o campo de futebol e a igreja. Esta foi a primeira imagem que ficou do meu trabalho de campo. Ela aparece com frequência nos desenhos e fotografias das oficinas de imagem feitas pelas crianças, o que nos leva a deduzir que é um lugar importante para elas.

⁷⁹ O termo exótico aqui é utilizado ligado à uma idéia de “distanciamento”, conforme concepção de DAMATTA (1978, p.159) como um “elemento situado fora do meu mundo diário, do meu universo social e ideológico dominante”(…) Mas o termo é complexo, pois “não possui uma implicação semântica automática”. Utilizei-me desse termo para afirmar que as pessoas ali presentes se “deslumbravam” com algo fora do seu universo diário.

⁸⁰ O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa no verbete raiz se refere a “princípio origem”, é com esse sentido que a analogia foi empregada (Ver FERREIRA, 2006, p.580)

É ali que muitas vezes brincam e se sentam para conversar quando não estão na escola. Essa “gameleira” está presente nas memórias dos moradores mais velhos da comunidade, sendo que também é um local coletivo, público, onde as pessoas se encontram para conversar, inclusive as crianças.



Figura 9: Árvore localizada no centro do povoado, a qual as crianças chamam de “gameleira”-Foto da autora. Da escola se avista essa árvore, que fica em frente.



Figura 10: Desenho da “gameleira”

Maria Luísa (06 anos) – Fonte: Diário de campo 3

5.2 No chão da cidade, o “asfalto”: o município de Jequitibá

O município de Jequitibá está localizado na zona metalúrgica de Minas Gerais, pertencendo à sua microrregião¹⁸¹. Fica a 128 quilômetros de Belo Horizonte pela rodovia MG 238 , sendo uma cidade próxima ao Rio das Velhas.

De acordo com dados do IBGE⁸¹ referentes ao ano de 2007, Jequitibá possui uma área da unidade territorial de 446 km², com uma população de 5.491 habitantes.

A maior parte da população desse município se localiza na área rural, sendo, composta de aproximadamente 68% de moradores na área rural e de 32% na área urbana⁸².

A economia da região é predominantemente agrária, com presença de pequenas propriedades. O bioma predominante é o cerrado.⁸³

Esse município é considerado a capital mineira do folclore devido aos vários grupos de manifestações populares que possui e a maior parte desses grupos está localizada na zona rural.

⁸¹Censo 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

⁸²Ver site <http://www.jequitiba.mg.gov.br/index.php?exibir=secoes&ID=34>

⁸³ Informações no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

As comunidades rurais de Jequitibá são: Santo Antônio do Baú, Quebra Perna, Batista, Souza, Lagoa Trindade, Lagoa de Santo Antônio, Patrimônio, Pindaíbas, Vera Cruz, Perobas, Guará, Coqueiro, Brejinho, Capela da Vargem, Capela do Bebedouro, Raiz, Onça, Tiririca e Campo Alegre.⁸⁴

Bandeirantes vieram de Sabará buscando ouro, pedras preciosas ou terras férteis próximo ao rio das Velhas.

De acordo com Costa,

Jequitibá: corr. Yiki-t-y-bá, o fruto de jiqui, isto é, o fruto com forma de covo; o fruto da árvore do jequitibá(37). Dist. De Trindade, m. de Sabará, elev. a paróq. Por lei nº 757 de 2-V-1856, com o nome de SS. Sacramento da Barra de Jequitibá. Incorp. Ao m. de Sete Lagoas por lei 1.395 de 25-XII-1867 e lei nº 2.485 de 9-XI-1878. Mun. e cid. Por lei nº 366 de 27-XII-1948, compr. os distr. da Sede e Funilândia (ex-Funil).Perde em 1962 o distr. De Funilândia sendo cr. no mesmo ano o de Doutor Campolina (ex Lagoa dos Veados) (COSTA, 1970, p.269)⁸⁵

As crianças percebem a cidade de Jequitibá como o local urbano mais próximo, local que vão para estudar quando saem do quinto ano, local onde fazem algumas compras com os pais, que segundo relatos já foram para essa cidade à pé.

Tal cidade é considerada a Capital Mineira do folclore⁸⁶ desde 1988, devido a riqueza de grupos folclóricos existentes em sua região.

⁸⁴ Em Gomes (1995, p.46)

⁸⁵ O Antigo nome de Doutor Campolina é Lagoa Trindade. O autor comete um equívoco quando o associa ao nome “Lagoa dos Veado”. O povoado de nome “Lagoa dos Veado” é próximo à Lagoa Trindade (Doutor Campolina) e se chama hoje Lagoa Santo Antônio. Mais informações em Barbosa, 1995.

⁸⁶ Consultar <http://www.jequitiba.mg.gov.br/index.php?exibir=secoes&ID=8>

Jequitibá/MG - Mapa de Localização

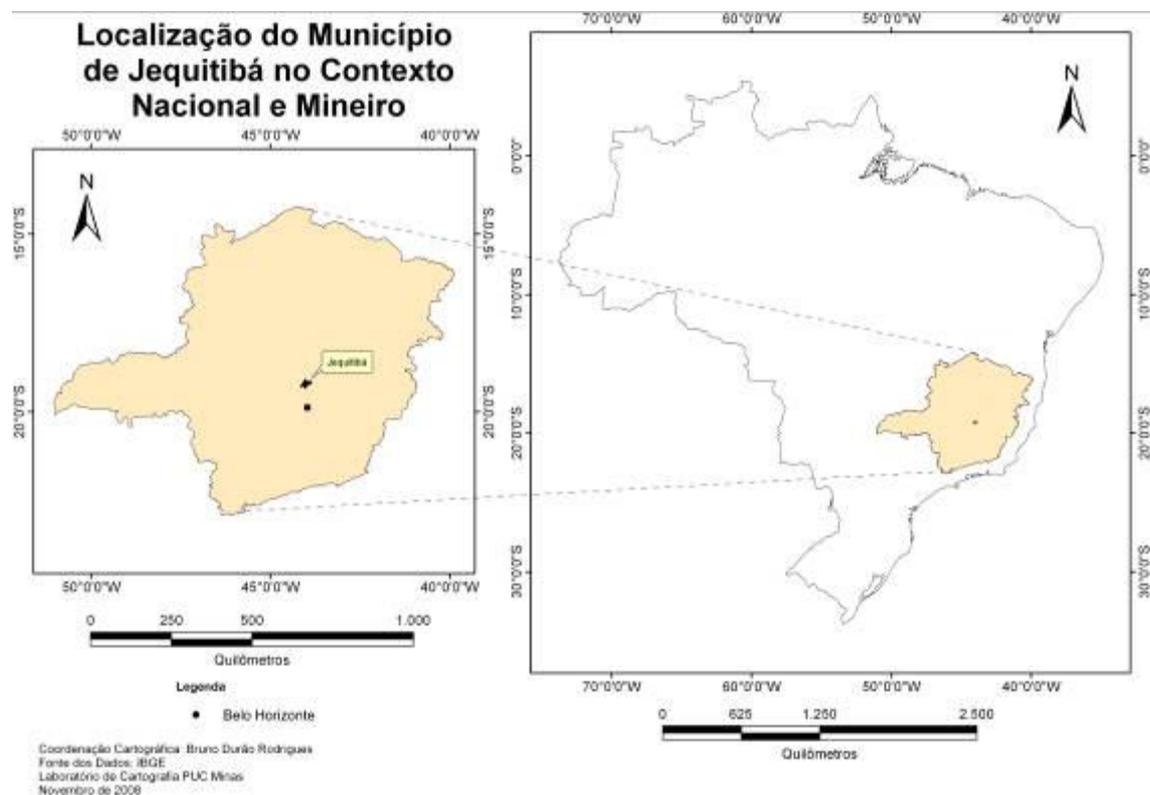
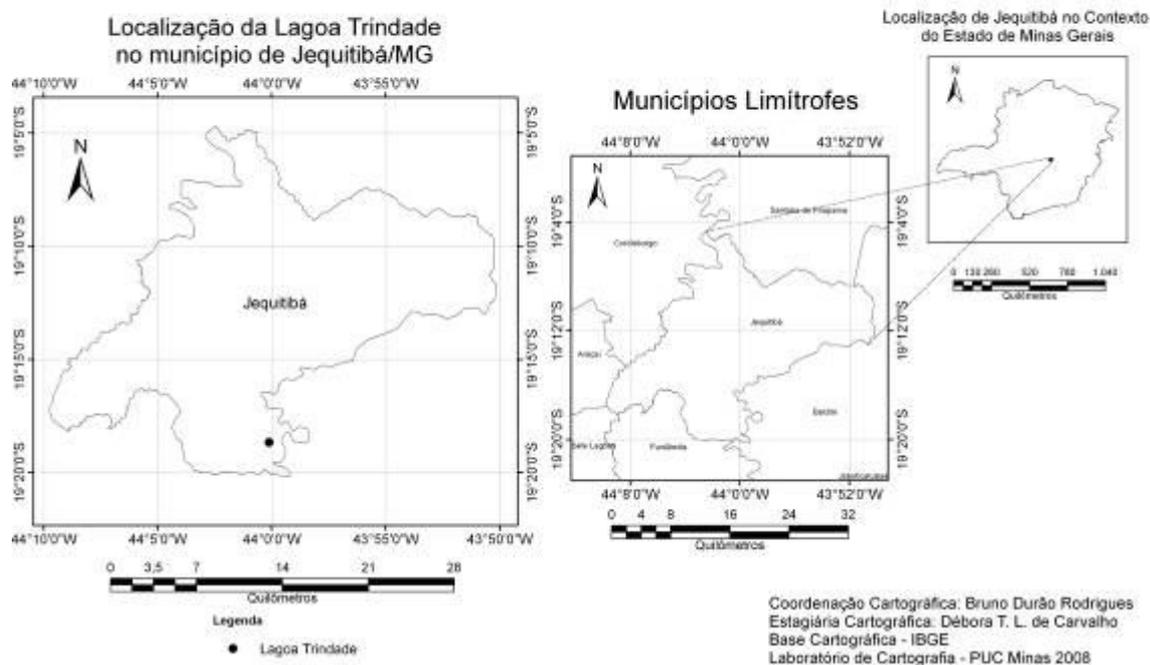


Figura 11: Mapa de localização do povoado e de Jequitibá(elaborado pelo Departamento de Geografia da PUC -Minas)

5.3 O povoado e a escola

O povoado estudado é distrito de Jequitibá e situa-se a 14 km dessa cidade, próximo às margens do rio das Velhas. Possui aproximadamente 110 famílias, com núcleos parentais próximos, sendo que a maioria dos moradores trabalha nas fazendas da região como vaqueiros ou auxiliares de serviços gerais.

As informações de algumas crianças durante o trabalho de campo, confirma a ocupação da maioria das pessoas do lugar.

Gabriel (12 anos) : No curral, pedreiro, planta as plantas, capinando...

Rafaela(12 anos): Lavando roupa, cortano cana, olhano os filhos das pessoas...

Daniel (10 anos) : Ne fazenda tirano leite...cortando cana...

Alguns moradores cultivam pequenas propriedades.

É uma comunidade rural, com algumas fazendas no seu entorno.

Limita-se com o povoado de Lagoa Santo Antônio, cidade de Baldim, povoado de Campo Alegre e cidade de Funilândia⁸⁷ e povoado possui apenas uma escola, criada oficialmente há 58 anos.

De acordo com informações coletadas⁸⁸, a escola teve sete nomes: Escola Reunida de Lagoa Trindade, Escola Pública Rural Mista de Lagoa da Trindade, Escola rural “Pedro Saturnino”, Escola Combinada “Pedro Saturnino”, Escola Estadual “Lagoa da Trindade”, Escola Estadual “Pedro Saturnino” e Escola Municipal “Pedro Saturnino”.

Conforme levantamento inicial da pesquisa, no trabalho com as próprias crianças, a escola possui 50 crianças matriculadas, sendo que 40 crianças pertencem ao povoado e 10 são de dois povoados próximos: Lagoa Santo Antônio e Campo Alegre. A faixa etária das crianças da escola varia de 5 a 14 anos e, devido à quantidade reduzida de alunos, durante o ano letivo de 2008 a escola teve uma turma multiseriada.

A escola possui turmas de educação infantil e do primeiro ao quinto ano. A partir do sexto ano os alunos que querem continuar os estudos têm que ir para a cidade todos os dias.⁸⁹

⁸⁷ Esses dados foram retirados da apostila feita em novembro de 1996 pela equipe da Escola Estadual “Pedro Saturnino”, hoje Escola Municipal “Pedro Saturnino”, que na época tinha como coordenadora a hoje professora da escola Maria Suely Alves Machado. Agradeço à diretora atual Eliane Cristina Saturnino que me cedeu uma cópia da apostila (mimeografado).

⁸⁸ idem

⁸⁹ Há um ônibus escolar que passa levando os alunos dos povoados para a cidade de Jequitibá.

Uma quantidade muito reduzida dos moradores cursou ou cursa a faculdade, devido a maioria das vezes à deficiência de transporte.

A comunidade não dispõe de um sistema de transporte em todos os horários do dia, mas afirmam que hoje o transporte é bem melhor, pois antigamente iam a pé até a cidade de Jequitibá.

As crianças estão presentes em todos os momentos da vida do povoado, nos momentos de festa, de reunião entre adultos, nos trabalhos coletivos de organização das festas, nas reuniões das artesãs, enfim, vivenciam a coletividade, aprendendo e apreendendo idéias e valores.

Portanto, na escola elas também estão também muito próximas uma das outras e conhecem todas as famílias.

Daniel, 10 anos relata:

__Tia, aqui quase todo mundo é parente.

Daniel descreve os laços de parentesco dos habitantes do povoado com relações comunitárias estabelecidas, inclusive relações de compadrio.

Bruno, 8 anos, nos mostra através de um desenho a relação e os laços afetivos entre a comunidade num desenho que ele chama de “**a comunidade e o pé de pequi**”. Ele se refere a um enorme pé de pequi ao lado da igreja, num espaço público onde toda a comunidade se encontra nos momentos de festa e missa, pois esse pé de pequi fica ao lado da igreja.

Ele desenha corações perto das pessoas e diz que todo mundo do lugar é unido.

A vivência coletiva é observada por essa criança, sendo que em todas as oficinas feitas com as crianças durante o percurso do trabalho, ficou evidenciado na fala das crianças que, apesar dos conflitos que por ventura possam existir, a comunidade está sempre preocupada com o bem comum, sendo que aqui a palavra parente ultrapassa os limites da consangüinidade para englobar então o sentido de pertencimento ao lugar, de coletividade, indicando ligação entre os membros daquele grupo que partilha vivências, uma história e sentimentos comuns.

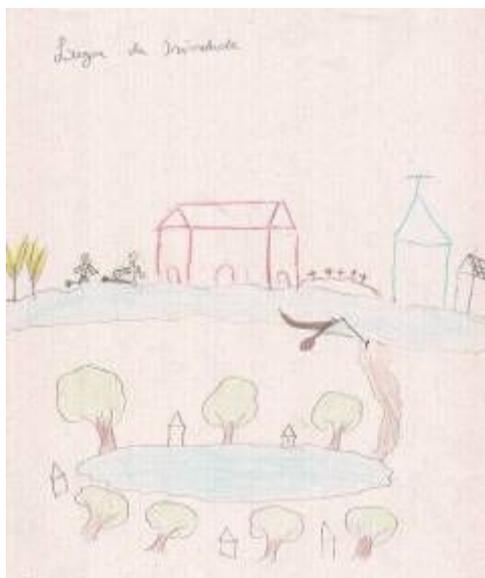
Um aluno, Daniel, 10 anos, comenta a respeito da atitude das outras pessoas do lugar quando uma criança encontra-se doente:

__Eles conhece os remédio (as outras mãe...) e dá a mãe da gente pra fazer pra gente!

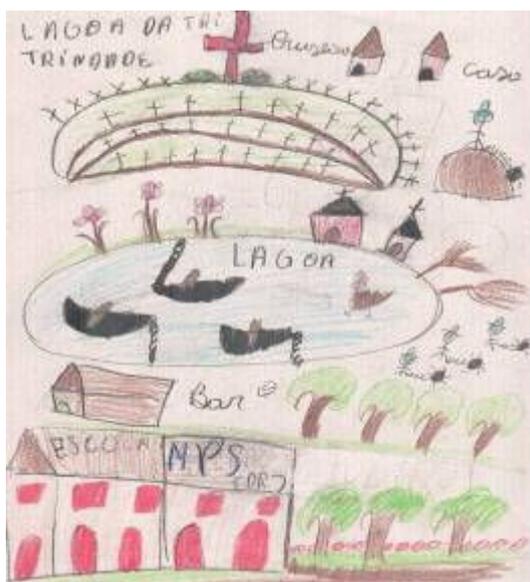


Figura 12: Bruno (08 anos) Desenho produzido durante a oficina de imagens
Ele intitula de "A comunidade e o pé de pequi".

6 SER QUILOMBOLA⁹⁰



Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento (BENJAMIN, O narrador, p.215).



⁹⁰ As ilustrações são de Demi (10 anos) e de Mara (09 anos)

6.1 Sobre o conceito histórico de quilombo e sua ressemantização

Falar em quilombo é remetermo-nos à trajetória histórica do negro e da estrutura escravista no Brasil, assim como aos critérios políticos que vão redesenhar novos significados para esse termo.

Munanga nos fala sobre a origem do termo Quilombo

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire (MUNANGA, 1996, p.4).

O alvará do conselho ultramarino de 1740 estabelece a primeira conceituação de quilombo como sendo “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele⁹¹”. Daquele tempo até os dias atuais, esse conceito foi ressemantizado, revestindo-se em um fator de mobilização política e de afirmação étnica que vai além da configuração jurídica e da idéia de “reparo de injustiças históricas” (ALMEIDA, 1997, p.127).

Apresentar os componentes essenciais na costura dos conceitos ao processo de auto-reconhecimento da comunidade Lagoa Trindade⁹² como “remanescente de quilombo” é perpassar a visão das pessoas sobre o termo “quilombo” e o que isso significa, inclusive na produção de alteridades e atribuição de sentidos.

De acordo com Oliveira “os quilombos enquanto territórios culturais oferecem a possibilidade de diferentes leituras” (OLIVEIRA, 2003, p. 247).

A questão afetiva está presente juntamente com os processos políticos decorrentes do reconhecimento dessas comunidades como “remanescente de quilombos”, uma vez que estamos lidando não só com alguns direitos sociais que foram historicamente negados, mas com a auto-imagem, memórias e noção de pertencimento daqueles que moram no local.

De acordo com levantamento do CEDEFES (Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva), “em Minas Gerais há 435 comunidades pré-identificadas, sendo que 116 já estão cadastradas na Fundação Cultural Palmares” (CEDEFES, 2008, p.53).

⁹¹ Citado por Almeida em Seminário Internacional: as minorias e o Direito. Cadernos do Centro de Estudos Jurídicos, 2003, p. 231.

⁹² Digo aqui Lagoa Trindade, mas nos registros consta o nome oficial da comunidade que é Doutor Campolina.

O povoado Lagoa Trindade, que possui aproximadamente 50 moradias⁹³, se encontra entre as comunidades cadastradas, o que, em tese lhe garante a participação nas políticas públicas direcionadas a essas comunidades.

A constitucionalização do direito ao auto-reconhecimento pode estar ainda longe de uma efetivação imediata no atendimento às necessidades e ao resgate do território, mas ajuda a diminuir o processo de invisibilidade a que estão submetidas essas comunidades, trazendo-as à tona enquanto sujeitos de direitos que reivindicam um território em função da presunção da ancestralidade e da trajetória histórica comum.

A comunidade em questão não possui um discurso totalmente articulado a respeito do que possa representar esse reconhecimento, mas há uma noção de pertencimento e uma memória coletiva funcionando enquanto um eixo de ligação do grupo ao território, sendo que as crianças, em sua maioria, não se sentem ligadas somente por vínculos de amizade ou companheirismo construído no interior da instituição escolar. Elas sentem-se relacionadas entre si por vínculos de parentesco e uma história comum.

Seu Jô, 79 anos, também morador da comunidade me conta que “quando era criança fazia tudo em torno do **bangüê**”⁹⁴, e essa palavra também remete ao século XIX.

A partir da inclusão do nome da comunidade no cadastro de “remanescente de quilombos”, iniciou-se uma discussão informal em torno da origem da comunidade, sendo que tal discussão também está presente nas crianças quando são convidadas a conversar sobre a história do lugar.

O conceito de quilombo entre alguns moradores ainda está ligado à conceituação de escravos fugidos, conforme visão presente no alvará do conselho ultramarino de 1740 que “definia quilombo na perspectiva única da imputabilidade penal e efetiva vigência da escravidão” (ALMEIDA, 2002, p.44).

Outro antigo morador do local relata:

Esse tal quilombola não é um desprezo pelo lugar não? O quilombo é o seguinte: é aqueles escravo que é muito judiado né? Entonce eles procura a fugir do sofrimento, entonce eles foge... Fugia justamente pra livrar do

⁹³ Dados da pesquisa. Digo aproximadamente porque as moradias foram contadas por mim durante um ano de pesquisa.

⁹⁴ De acordo com o dicionário Aurélio *bangüê* significa propriedade agrícola com canaviais e engenho de açúcar primitivo, anterior à usina (2000, p.87).

sofrimento... entonce eles procurava um lugar deserto, ele chama **quilombo**...lugar que o capitão não achava eles...ali eles colocavam o nome assim...**qui...lom...bo**...entonce o senhor deles colocava o capitão atrás deles e quando o capitão achava eles ...era o capitão só...eles são muitos...uma tribo...eles são muitos...uma tribozinha(quer dizer que é uma turma). E para o capitão não entregar eles, eles batia, matava, amarrava...Aí eles ia...levava as dona...ia aumentando o quilombo...aí formava uma aldeiazinha...Ali chamava quilombo...Aí ficava desprezado porque não tinha benfeitoria nenhuma. Vivia ali do que eles colhia...nem vendia, nem comprava...Agora...eu vou mais longe. A roupa... Colhia algodão , fazia um cordão de embira branca, aí batia o algodão, tirando a semente...Assim ó! [Faz um movimento de puxar a semente.]

(Contador de Histórias, morador da comunidade, 79 anos).

A fala do “Contador de História” (79 anos, “nascido e criado no local”, como costuma dizer) que aparece na epígrafe nos remete à idéia de quilombo enquanto reduto de escravos fugidos. Quando esse senhor, que afirma ter orgulho de sua descendência negra, pergunta se esse “tal quilombola” não representa um desprezo pelo lugar , apresenta o receio de que o reconhecimento aumente a questão do preconceito, uma vez que quilombo no seu entendimento, é reduto de escravos fugidos.

Ele apresenta a noção de capitão do mato e da resistência escrava.

De acordo com Moura:

Essas comunidades de ex-escravos organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes. Havia pequenos quilombos, compostos de oito homens ou pouco mais; eram praticamente grupos armados. No recesso das matas, fugindo do cativeiro, muitas vezes eram recapturados pelos profissionais de caça aos fugitivos. Criou-se para isso uma profissão específica. Em Cuba chamavam-se rancheadores; capitães do mato no Brasil; *coromangee ranger*, nas Guianas, todos usando táticas mais desumanas de captura e repressão. Em Cuba, por exemplo, os rancheadores tinham como costume o uso de cães amestrados na caça aos escravos negros fugidos. Como podemos ver, a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos (MOURA, 1987, p. 12-13).

A comunidade em questão, não possui um discurso articulado a respeito da idéia ressemantizada de quilombos, mas partilha histórias e vivências comuns e possuem uma ligação efetiva com o território onde vivem.

Hoje , quando falamos de quilombolas , falamos da emergência de novos sujeitos de interesse que estão presentes nos imperativos legais, novos sujeitos políticos que dizem respeito ao enfrentamento das diferenças e alteridades. Sujeitos esses que não podem ser ignorados pelas políticas públicas, inclusive pela escola.

Uma passagem do diário de campo remete ao trabalho da professora de uma turma do primeiro ano, alunos de seis anos, com a palavra quilombo.

Escrevo sentada no corredor da escola. A professora ensina a palavra quilombo aos alunos, mas não se aprofunda no significado. Quer explicar a “família do q” e o m que deve ficar antes do p e b. Logo passa para outra palavra sem problematização da anterior. (caderno de campo 2- 28/04/08)

6.2 O processo de auto-identificação

A comunidade de Lagoa Trindade foi “reconhecida” como remanescente de quilombos em 12/05/06 pela Fundação Cultural Palmares.⁹⁵

O reconhecimento (publicado no Diário Oficial da União, registro 514, folha 23) passou por um processo de auto-identificação, e continuam os trâmites legais, uma vez que a titulação a comunidade ainda não recebeu, assim como muitas outras em Minas que foram reconhecidas, mas não tituladas.

Esse processo teve o auxílio e a mediação do Centro de Documentação Eloi Ferreira da Silva (CEDEFES) e da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER).

A representante da EMATER no município é uma das interlocutoras da associação de artesãs da comunidade⁹⁶, auxiliando na divulgação do artesanato local e captação de recursos. Algumas crianças acompanham as mães no processo de feitura das peças artesanais. Essa representante, através de contatos com o CEDEFES organizou duas reuniões com a comunidade, no sentido de tratarem coletivamente da discussão do artigo 68 e da possibilidade de se auto-declararem remanescentes de quilombos.

⁹⁵ A portaria número 8 de 10 de maio de 2006, da Fundação Cultural Palmares, deu publicidade à emissão da certidão de auto-reconhecimento. O fato de a comunidade se auto-reconhecer enquanto comunidade com presunção de ancestralidade é que a meu ver dá relevância a esse trabalho. Apesar de achar a titulação coletiva das terras algo importante, não entro no mérito da questão, mas a ligação com a terra ancestral e a natureza permeiam todo o trabalho. De acordo com a cartilha do Programa Brasil Quilombola (2004, p.11): Território e identidade estão intimamente relacionados enquanto 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.

⁹⁶ A Associação das artesãs foi criada no ano de 2005 pelas moradoras do local, tendo a mediação da EMATER. Hoje as artesãs trabalham com os recursos do local, como o aproveitamento da fibra da bananeira que segundo elas é retirada após a queda dos cachos de banana. Elas falam sobre o seu material e ressaltam a sapiência da natureza e a importância de se esperar a “frutificação” da bananeira, pois não dá para fazerem o artesanato se a palha estiver “verde”, ou seja, vier de uma bananeira que ainda não deu frutos.

Apesar da resistência inicial de alguns moradores, até pelos processos contraditórios e conflituosos que se assumir “quilombola” pode representar, a comunidade se reuniu e após essas reuniões que, segundo uma moradora do local foram amplamente divulgadas, o auto reconhecimento foi pleiteado.

A questão da certificação da comunidade como remanescente de quilombos conferiu certa visibilidade ao lugar, fato que os moradores consideram como “vantagem”.

Conforme afirmação do CEDEFES:

Muitas comunidades não se reconheciam no termo “quilombo” e sequer tinham ouvido falar da existência de seus direitos constitucionais estabelecidos em 1988, em especial aqueles contidos nos artigos 216 e 217, que tratam de seus direitos culturais, e no artigo 68 do ato das disposições constitucionais transitórias, que trata da titulação de suas terras (CEDEFES, 2007, P 12-13).

A instrução normativa número vinte, de 19/09/2005, regulamenta o processo para reconhecimento, delimitação, demarcação, desintração, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos, de que tratam o artigo 68 do ato das disposições constitucionais transitórias e o decreto 4887, de 20 /11/03.

Diz essa instrução:

Art. 3º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-definição, com **trajetória histórica própria**, dotados de relações territoriais específicas, com **presunção de ancestralidade** negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. **Art. 4º** Consideram-se terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos toda a terra utilizada para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural, bem como as áreas detentoras de recursos ambientais necessários à preservação dos seus costumes, tradições, cultura e lazer, englobando os espaços de moradia e, inclusive, os espaços destinados aos cultos religiosos e os sítios que contenham reminiscências históricas dos antigos quilombos (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2005, grifos meus).

A Constituição de 1988 representou um avanço nas políticas públicas para as comunidades rurais quilombolas, uma vez que deu visibilidade a essas comunidades (MOURA, 2007, p.3), proporcionando que elas se organizassem em torno de sua cultura, memória, história e territorialidade.

É importante ressaltarmos o fato de que, com a possibilidade de auto-reconhecimento, as populações quilombolas têm maiores condições de serem protagonistas no processo de construção, reformulação, encaminhamentos, enfim,

discussões das políticas referentes aos seus interesses. Terão não só acesso aos processos de formulação, implementação, avaliação e monitoramento dessas políticas, mas também maior motivação e possibilidade para discuti-las.

Os artigos 215 e 216 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, garantem o pleno exercício dos direitos culturais e protegem os bens de natureza material e imaterial.

O artigo 216 define patrimônio cultural como (...) “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, p.66).

Proteger esses bens é também respeitá-los em toda a sua dinamicidade e importância, e já que a Carta Magna faz referência à questão da memória e da identidade, é importante que as políticas públicas criem discussões sobre a institucionalização dessas políticas, inclusive no âmbito da instituição escolar, para que a lei não seja somente uma letra vazia.

Nem sempre a criança encontra na instituição escolar essas referências à sua história e identidade, mas ela própria tenta ressignificar esses espaços, e isso deve ser observado pela escola, principalmente quando está situada em uma comunidade que possui trajetória e história comuns.

O fato de essa comunidade se auto-declarar remanescente de quilombos é algo que deve ser pensado pela escola e incorporado em suas discussões e práticas.

Podemos recorrer às idéias de Barth quando analisamos as questões referentes ao auto-reconhecimento e as comunidades quilombolas. Segundo esse autor

(...) apenas os fatores socialmente relevantes tornam-se próprios para diagnosticar a pertença, e não as diferenças “objetivas” manifestas que são geradas por outros fatores. Pouco importa quão dessemelhantes possam ser os membros em seus comportamentos manifestos – se eles dizem que são A, em oposição a outra categoria B da mesma ordem, eles estão querendo ser tratados e querem ver seus próprios comportamentos serem interpretados e julgados como de As e não de Bs; melhor dizendo, eles declaram sua sujeição à cultura compartilhada pelos As. Os efeitos disso, em comparação a outros fatores que influenciam realmente os comportamentos, podem então tornar-se objeto de investigação (1998, p.195).

É preciso que o sentimento de pertencimento a um grupo seja levado em conta, assim como as características que o mesmo considera importantes, sendo que as políticas públicas devem procurar essas comunidades e suas características buscando respeitá-las em suas especificidades e visão de mundo.

A concepção que as crianças possuem do que seja quilombo é também relacionada a uma idéia de fuga. Ao serem perguntadas sobre sua concepção, apresentaram respostas ligadas ao lugar onde vivem, mas também associadas, na maioria das vezes à idéia de “fuga”, idéia muitas vezes reforçada por alguns livros didáticos.

Quilombo é...

(...) Um lugar muito longe... (Maria Eduarda, 10 anos).

O nome de uma igreja perto de onde os escravos moravam... Ela caiu e eles pegou e fez outra...aí eles colocaram o nome dela de Trindade, aí depois tinha uma lagoa aqui...aí eles colocaram o nome da cidade(sic) aqui de Lagoa Trindade.(Angélica, 10 anos)

Onde é que os escravo mora... (Roberto, 09 anos)

Aí os escravo fugia e depois quando eles pegava os escravo o homem que morava lá pôs quilombo ... O dono mandava eles trabalhar e batia neles. Eles fugia pro quilombo e eles falou que aqui tinha uma lagoa e aí eles chamou de Lagoa Trindade.(Jéssica, 08 anos)

Descendentes de escravo!

Porque aqui tinha escravos tia! (Daniel, 10 anos)

Quilombo era um lugar onde os escravos moravam. Onde os escravos moravam era lá do outro lado do rio.. e eles fugia do quilombo e vinha pra cá, e veio uma dona e levou os escravo pra outro lugar. (texto produzido na oficina de textos em 01/10/08 por Guilherme, 09 anos)

Demi, 10 anos, desenha essa história que considera importante, conforme conhece.

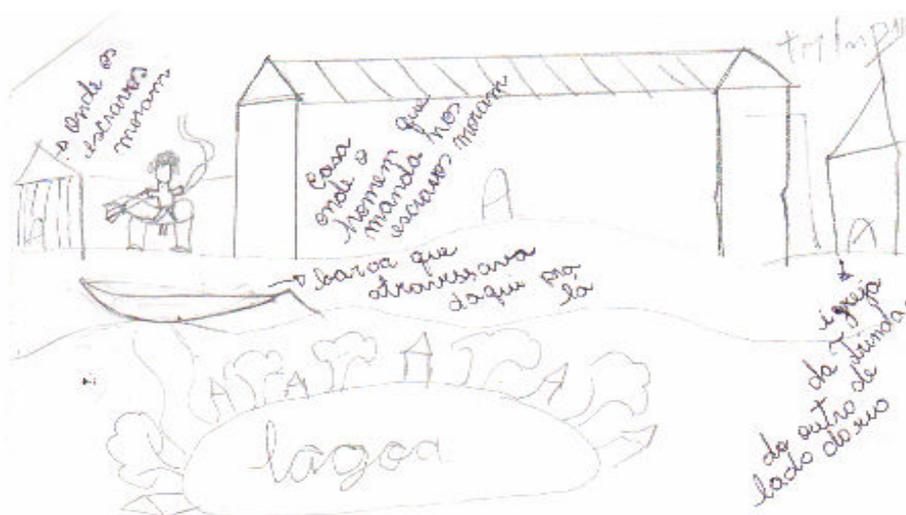


Figura 13: Desenho de Demi, 10 anos sobre a história de Lagoa Trindade que, segundo ele, aprendeu com uma professora da escola.

Neidsônia: Era do tempo dos escravo!

Seu Solano e outros moradores compartilham da história, mas divergem com relação à Luisinha ter sido escrava ou senhora. Conforme depoimento de Seu Solano, morador do povoado:

Seu Solano: Pois é...Luisinha é que era escrava daqui...Diz que esse trem tudo aqui era da Luisinha e até hoje opovo vive nessa brigaiada por causa de terra.

Gisélia: A Luisinha era escrava?

Seu Solano: É...A Luisinha era escrava também.

Gisélia: Mas a terra era dela?

Seu Solano: A terra era dela... Aqui tudo ó... [Mostrando as terras do lugar]

Gisélia: Como será que ela conseguiu essa terra?

Seu Solano: Não sei não... Acho que ela conseguiu... No tempo da escravidão... Ela tomou conta de tudo né? Aí depois ela foi pegano...partino um pedaço pra um...um pedaço pra outro...um pedaço pra outro (...) Ela num passou um documento legal, a senhora compreendeu? Aí ficou assim...Ficou todo mundo sendo dono, mas ela num foi...num foi... Passou um documento né?[...] Mas ela num passou um documento legal. [...] Isso aí meu pai falava... Que esse trem tudo era ela que mandava.

A figura da Luisinha não aparece no relato das crianças, nem a história da doação das terras, mas esses fatos são recorrentes na fala dos adultos.

Esse fato de doação, ou o levantamento da história do lugar e da doação da Luisinha, segundo as crianças, nunca foi ouvida na escola. Acredito que essa história da doação deve ser mais bem explorada pela escola.

Conforme a cartilha do Brasil Quilombola

A recente visibilidade da questão quilombola exige uma profunda revisão nos modelos de gestão utilizados para a implementação da política pública. Os quilombos se constituem em um sistema onde as dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais são significativas para a construção e atualização de sua identidade. Dessa forma, buscam a igualdade de maneira peculiar trazendo à tona a discussão do desenvolvimento imbricado na questão da identidade. Nesta perspectiva, para as comunidades remanescentes de quilombos, a questão fundiária incorpora outra dimensão, pois o território – espaço geográfico - cultural de uso coletivo - diferentemente da terra que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação (BRASIL, 2005, p.10).

Não se pode pensar as comunidades quilombolas de uma forma homogênea ou pensar que são estáticas em um tempo passado, comunidades totalmente isoladas, pois não estamos aqui procurando “ruínas” e sim um passado vivo, dinâmico, reinventado no presente.

De acordo com Barth,

(...) as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias

fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. A interação em um sistema social como este não leva ao seu desaparecimento por mudança e aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato inter-étnico e da interdependência dos grupos (1998, p.188).

Sendo assim, é necessário que consideremos essas interações e especificidades para melhor compreendermos esses processos históricos que envolvem tal população.

6.3 Educação quilombola

A tentativa de discussão dos ambientes escolares a partir do que regulam as políticas públicas como a Lei 10.639, com o aparecimento de novos sujeitos de interesse, é de vital importância para assegurar os processos de garantia de uma educação de qualidade. As populações tradicionais são também esses novos sujeitos de direito que vivenciaram e vivenciam, apesar dessas discussões, certa invisibilidade não só por parte da instituição escolar, mas de toda a sociedade.

Entender a dinâmica dos sujeitos no processo de construção de sua identidade e qual o papel que os espaços educativos ocupam nessa trajetória é também entender o impacto de algumas políticas públicas específicas, entender como se dá esse processo de comunicabilidade de fronteiras (BARTH, 1998) e a relação com outros grupos. Portanto faz-se necessário um olhar mais apurado do Brasil sobre as comunidades rurais quilombolas.

Diante dessas ponderações, é importante estabelecermos discussões a respeito da educação em comunidades quilombolas, sem com isso desconsiderarmos o contexto mais amplo das relações étnico-raciais.

A atual política governamental se diz preocupada com as peculiaridades e a necessidade de um olhar mais apurado sobre as comunidades quilombolas que, muito mais que os direitos territoriais, querem também ter acesso a outros serviços de qualidade, inclusive a educação. Conforme sinopse estatística da educação básica (Censo escolar 2006, item 3),⁹⁸

Outro destaque importante, segundo a atual política governamental, se refere ao tratamento diferenciado adotado pelo Ministério da Educação quanto às escolas em áreas **remanescentes de Quilombos**, escolas indígenas e de educação especial. Os dados de 2006 demonstram um expressivo crescimento no número de escolas localizadas em áreas remanescentes de Quilombos

⁹⁸ Dados inep/mec site <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>

(94,4%) em relação a 2005. O que significa, em 2006, um total de 1.283 unidades escolares, com cerca de 161,6 mil matrículas. A variação do número de alunos foi de 81,6%, em relação ao ano anterior, e se refere principalmente ao ensino fundamental (120,7 mil), à educação Infantil (21,0 mil) e à EJA (16mil alunos). (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA e MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, p.3, 2006, grifo meu).

Não se pode ignorar essas estatísticas e o fato de que é necessária uma mudança de postura com relação ao trato com a educação nesses lugares. Muitas vezes essas comunidades são ignoradas com relação às suas peculiaridades, recebendo assim uma educação que não contempla seus anseios e necessidade de visibilidade. Conforme dados do INEP de 2007 houve um acréscimo de matrículas em áreas remanescentes de quilombos, sendo que Minas Gerais recebeu 6.845 matrículas na educação básica durante esse referido ano. Portanto, a educação, assim como a instituição escolar, desempenham papéis importantes na questão de preservação dos saberes e da cultura quilombola.

EDUCAÇÃO BÁSICA

Escolas em área remanescente de quilombos

Unidade da Federação	Quantidade de:		
	Matrículas	Docentes	Escolas
Rondônia	39	2	2
Pará	16.138	652	181
Amapá	1.078	77	12
Tocantins	880	66	18
Maranhão	34.229	1.705	423
Piauí	1.160	58	23
Ceará	2.724	84	11
Rio Grande do Norte	1.093	55	17
Paraíba	1.990	103	18
Pernambuco	8.695	337	46
Alagoas	3.545	120	16
Sergipe	2.915	162	16
Bahia	57.437	1.748	246
Minas Gerais	6.845	441	81
Espírito Santo	558	35	15
Rio de Janeiro	2.570	144	9
São Paulo	1.409	120	26
Paraná	2.228	128	17
Santa Catarina	73	6	6
Rio Grande do Sul	3.230	263	30
Mato Grosso do Sul	1.228	87	6
Mato Grosso	285	13	2
Goiás	1.433	87	32
Total Brasil	151.782	6.493	1.253

Ano: 2007

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

As questões inerentes à auto-estima e identidade positiva das crianças quilombolas deve ser o eixo norteador das práticas educativas nesses espaços, uma vez que contemplar as problemáticas referentes a construção da identidade e noção de pertencimento é trazer à tona, junto com elas, aquilo que pensam sobre o seu lugar, sua raiz e seu espaço.

É papel da escola ajudar nessa construção e nesse processo de “saída da invisibilidade”, que é árduo, abala as estruturas etnocêntricas estabelecidas, mas é um processo promissor.

Quando observamos estatísticas como essa apresentada pelo INEP, não podemos nos omitir a essas questões norteadoras que envolvem a instituição escolar e o fato de “ser quilombola”.

Segundo levantamento do geógrafo Rafael Sânzio (1999, p.76), no Estado de Minas Gerais há uma elevada quantidade de registros de comunidades quilombolas, o que deve ser considerado pelas políticas públicas. Portanto, é necessário contarmos com estratégias pedagógicas que contemplem a valorização das diversidades para que essas comunidades se tornem mais visíveis. O fato é que a criança, muitas vezes não se reconhece no material que a escola oferece, sendo necessário portanto que o Estado intervenha, no sentido de garantir que as políticas educacionais e intervenções pedagógicas tenham como eixo norteador a valorização da diferença e o respeito pelo processo de formação identitária da criança.

Mas é necessário também que a instituição escolar esteja atenta a esses processos e ao que eles podem representar na vida da criança, porque a lei não pode ser somente um mero discurso vazio. É necessário que ela seja não só discutida, mas aplicada de fato, uma vez que há toda uma pressão social para que a lei seja feita, toda uma história de lutas coletivas que não pode ser ignorada.

Conforme parecer acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁹⁹,

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de **valorização da diversidade**, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.(...) . Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas,

⁹⁹ Parecer de interesse do Conselho Nacional de Educação, processo n.º 3001.000215/2002-96, aprovado em 10/3/2004

romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Conselho Nacional de Educação, 2004, p.3, grifo meu).

É necessário, portanto que o Estado intervenha através das políticas educacionais no sentido de garantir os processos de valorização das diversidades e das múltiplas identidades presentes no universo da instituição escolar.

Parto do princípio de que não existe uma identidade estática, imutável, e, sim, várias identidades, que, segundo Hall (2000, p.13), são definidas historicamente e estão em contínua e forte transformação, causando a fragmentação do sujeito pós-moderno com identidades “deslocantes” .

Tomar a questão da ancestralidade¹⁰⁰ como uma marca identitária é, fazendo um recorte a partir de um grupo específico, procurar valorizar o olhar das crianças e sobre elas, tentando entender como ocorre esse processo de reconhecimento das diversidades e da formação de identidades, que são plurais e dinâmicas.

Entender a relação de alteridade e os embates travados no calor dessas dinâmicas historicamente estabelecidas é buscar um melhor entendimento acerca das diversidades e processos identitários, pois é no social que ocorre a construção dessas identidades.

Portanto, a escola deve estar atenta a esses nuances , problematizando e discutindo a questão das diferenças, estando atenta à institucionalização das políticas públicas para a diversidade, principalmente nos lugares onde essas particularidades estão postas, para que a escola seja também um lugar de disseminação do respeito por essa memória coletiva.

¹⁰⁰ Conforme as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC/SECAD, 2006,p.215) em seu Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas: “Para os povos africanos e seus descendentes, a ancestralidade ocupa um lugar especial, tendo posição de destaque no conjunto de valores de mundo. Vincula-se à categoria de memória, ao contínuo civilizatório africano que chegou aos dias atuais irradiando energia mítica e sagrada.Integrantes do mundo invisível, os ancestrais orientam e sustentam os avanços coletivos da comunidade... A ancestralidade remete aos mortos veneráveis, sejam os da família extensa, da aldeia, do quilombo, da cidade, do reino ou império, e à reverência às forças cósmicas que governam o universo, a natureza”.

Acredito que o imperativo legal que pode fazer com que a comunidade tenha a titulação de suas terras, muito mais do que a questão material, passa pelo imaterial e simbólico da dinâmica do parentesco e pela valorização das identidades étnicas.

A visão do quilombo enquanto comunidade tradicional, que deve ser respeitada em suas peculiaridades, precisa sempre fazer parte do olhar do educador, assim como a conceituação de quilombo contemporâneo.

Nessa conceituação visualizo uma dimensão da ancestralidade, ligada à tradição e ao parentesco, importante para essas comunidades.

De acordo com Moura,

Atualmente, podemos conceituar Quilombos Contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo (MOURA, 2007, p.03).

No entendimento de Leite, “mais do que uma realidade inequívoca, o quilombo deveria ser pensado como um conceito que abarca uma experiência historicamente situada na formação social brasileira” (2000, p.4).

6.4 Falando de tradição

Durante uma oficina de análise de fotografias, Joana, 08 anos, ao olhar a foto da guarda de congo diz emocionada, ao lembrar de seu avô:

Tia... Ele falô assim pra nós num pará não! Pra continuá com a guarda (Joana).

Eu lembro do meu vô tia, quando ele comandava a guarda! (Paulo, 09 anos)

As crianças referem-se de maneira constante em suas falas da lembrança dos “antigos”, dos mais velhos e da responsabilidade delas em continuarem as tradições aprendidas.

De acordo com entendimento de Moura,

Verdadeiros celeiros da tradição africano-brasileira, os quilombos têm sua identidade preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, repassados, ao longo dos séculos, pelos mais velhos aos mais novos. (...) Os quilombolas se preocupam com seu futuro e têm claro interesse em que a educação faça parte de seus projetos de futuro, porém são muitas

as barreiras a vencer para implantar um ensino voltado para a realidade dos povos negros quilombolas. O Governo Federal vem apoiando a contribuição da sociedade civil na implementação de experiências inovadoras em Educação Quilombola. (MOURA, 2007, p.7).

Durante todo o tempo da pesquisa pode-se perceber a busca das crianças pela manutenção da tradição. O trecho de uma filmagem com uma criança do local, mostra esse desejo.

Gisélia: Você gosta de participar da guarda?

Jaqueline: Gosto! Muito! Peço á Deus e à Nossa Senhora por ter essa guarda, que eu não vou deixar acabar essa guarda...Eu não vou deixar acabar a guarda...Eu vou continuar... Eu vou ser a mestra da guarda... Vou falar com os menino...vou continuar [...]

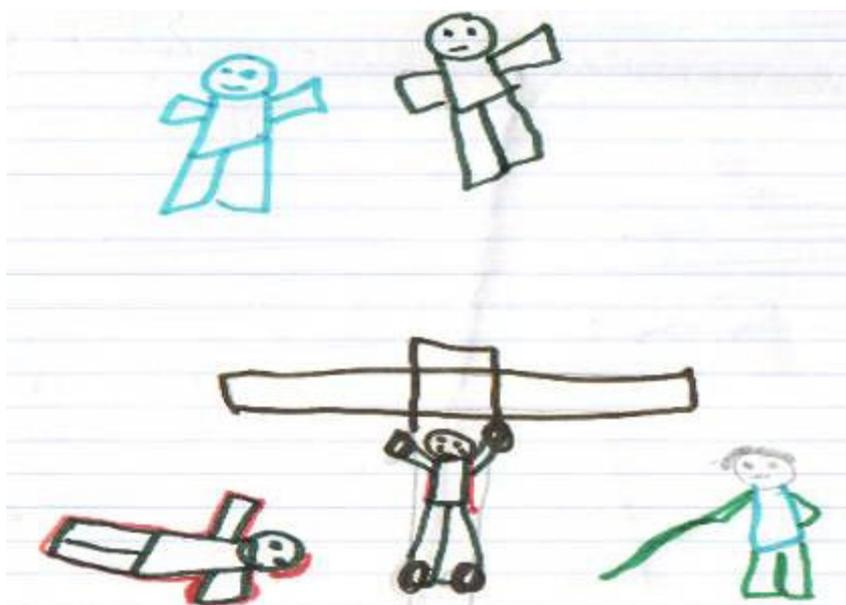
Gisélia: Por quê? Você acha que é importante continuar?

Jaqueline: Os velho vai acabano e os novo vai entrano...Por isso que é a nossa guia...

7 AS TESSITURAS E O TEMPO : TEMPO DE MEMÓRIAS¹⁰¹



Todos têm que expor aquilo que sabem... Isso é semear a semente¹⁰²... (Contador de Histórias, 79 anos, “nascido e criado” em Lagoa Trindade).



¹⁰¹ Desenho feito por Joana (08 anos), retratando sua comunidade. o outro desenho foi feito por Bruno, 09 anos sobre o sofrimento dos escravos.

¹⁰² A imagem da árvore e da semente foi recorrente nesse trabalho, inclusive na feitura da árvore genealógica pelas crianças, portanto faço uma observação na fala desse morador que me parece bastante significativa quando aliada à fala de Pritchard em “Os Nuer”. Ele afirma que “(...) pode-se conseguir o nome do clã de uma pessoa perguntando-lhe quem foi seu “ancestral outrora” ou seu primeiro ancestral(...) ou quais são as suas “sementes””(…) (PRITCHARD, 2002, p. 204)

Podemos citar Walter Benjamin quando nos referimos à presença do passado no presente e à importância do exercício da memória.

Benjamin considera que

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois (BENJAMIN, 1986, p.15).

Sabemos que a memória coletiva e a cultura são imprescindíveis para a sobrevivência de um povo na história. É na cultura que a memória se ancora. Nessas interfaces residem construções sociais e as experiências educativas vivenciadas inclusive fora da escola.

Halbwachs (1990, p.50) afirma que a memória individual está ligada diretamente a uma memória coletiva, uma vez que a primeira se molda a partir das vivências em grupo.

Nesta perspectiva, valorizar essa memória e o processo histórico que a compõe é não abrir mão da “chave” que confere movimento e sentido às nossas vivências, porque a memória, assim como a cultura, possui sua dinamicidade.

Segundo esse autor:

(...) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social (HALBWACHS, 1990, p.51).

Os sujeitos não são ahistóricos. São historicamente delineados como se as suas raízes estivessem em todas as partes do corpo, conferindo-lhe movimento, dando vazão ao devir histórico¹⁰³. E é justamente em busca do resgate dessa memória que a pesquisa é feita em uma comunidade com uma história comum partilhada.

Pretender falar do sentimento de pertença e da construção de identidades é pretender falar de vida, de movimento, de contradições, enfim, do viés social onde todos esses sentimentos e significados se misturam.

A trajetória de pesquisa em uma comunidade que se auto-identifica como remanescente de quilombos procura proceder a uma incursão nas múltiplas

¹⁰³ Entendo o devir histórico como algo que garante a dinâmica da história, o movimento, fugindo assim a um processo linear. A história é feita de descontinuidades e rupturas.

possibilidades do exercício da memória enquanto objeto de reivindicação de uma parcela da população brasileira historicamente excluída do discurso oficial.

Tendo a alteridade como referência, foi percorrendo o caminho do auto-estranhamento que revisitei raízes¹⁰⁴, através da história dos sujeitos da pesquisa, suas origens, levando em conta o pluralismo, as diferenças e as diversidades e, quando aquelas crianças falavam de si e do seu universo, realidade, espaços, pude observar como se situavam frente a ele.

7.1 Passados, presentes e alteridades.

A coletividade possui uma ligação efetiva com as memórias do grupo. Simone Weil nos diz que,

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. (WEIL, 1996, p.346)

Com base nesses processos de construção e dinâmica das memórias coletivas, o trabalho utilizou basicamente as memórias de “velhos”¹⁰⁵ e de crianças, assim como suas possíveis conexões, procurando estabelecer diálogos de forma não-hierárquica entre o mundo das crianças e dos adultos.

Apesar de o trabalho ter como foco as crianças, analisar também suas interações com o mundo adulto é perceber de que forma elas estabelecem contato com a “gente grande”.¹⁰⁶

A pesquisa desenvolve-se na valorização das narrativas e a relação com o meio no qual são produzidas. Essa relação foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, conforme afirma Halbwachs,

¹⁰⁴ Algumas vezes pude visitar também minhas próprias raízes, revendo meus pontos de vista a partir da análise dos pontos de vista do “outro”, percebendo minha própria história, através da história do “outro”, podendo com isso estabelecer uma tentativa de revisão do que estava “petrificado” em mim” pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DAMATTA, 1987, p. 158). Não sou impermeável à experiência da pesquisa (DAMATTA, 1987) e é essa no meu entender, uma das facetas mais instigantes e enriquecedoras do trabalho de campo.

¹⁰⁵ Memória de velhos não significa necessariamente memórias sobre a velhice (nesse sentido ver BOSI, 1979, p.3).

¹⁰⁶ Um dia observando o recreio uma criança de 08 anos conversava com a colega e pediu que eu confirmasse o seguinte: _ Gente grande sabe de tudo, não é mesmo tia? Perguntei o que ela achava disso como se devolvesse a pergunta. E ela sem hesitar respondeu: _acho! Ainda sobre essa interação com o mundo dos adultos ver Pires (2007, p. 15).

A sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos, isto é, em definitivo, pelas transformações desses meios, cada um tomado à parte, em seu conjunto (1990,p.51).

A memória nos apresenta infinitas possibilidades, mas não conseguimos dar conta dessa infinidade. Não damos conta de registrar tudo o que ela oferece, restando-nos pequenas partículas no ato do registro, dentro dessa infinidade latente (BOSI, 1994).

Essas discussões apresentadas aqui pretendem contribuir com a dinâmica do processo de conhecimento a respeito da instituição escolar e o estudo das diferenças, sem, contudo apresentar algo definitivo, pois falamos de um universo de questionamentos sempre aberto ao movimento importante de novas possibilidades.

É mister termos consciência disso quando pensarmos nas limitações que essa dissertação apresenta, pois são elas que mantêm a discussão em movimento.

Conforme afirma Pedro Demo:

Manter-se discutível não é um projeto formalizante, para esfriar a dinâmica processual. Ao contrário, manter-se discutível é precisamente manter-se em movimento, adotar o vir-a-ser como modo de ser (1995, p.37).

Nesse trabalho os “fragmentos” de memória recolhidos, muitas vezes dispersos, funcionaram como setas, referências importantes na caminhada iniciante da busca de respostas, no nascedouro de infinitas novas perguntas.

Valorizar esses aspectos da esfera oral é valorizar sua ligação com o território e sua vivência e convivência dentro dele (SODRÉ, 2002), as relações que ali são estabelecidas não só no interior das cercas da escola.¹⁰⁷

Ainda conforme Bosi, “o passado a rigor é uma alteridade absoluta que só se torna cognoscível mediante a voz do narrador” (2003, p.61). Esses narradores que em suas falas sempre se referem aos “antigos” com um respeito admirável, que muitas vezes silenciaram, porque, como informa dona Dulce, 79 anos, moradora do povoado, “o ruim a gente não alembra”, sinalizando com os olhos “marejados” a hora de desligar o gravador.

¹⁰⁷ A escola da comunidade é rodeada de cercas, não possuindo muros. Muitas vezes presenciei crianças no pátio cumprimentando as pessoas que passavam de carroça. Algumas pedem a “benção”, dão notícia de quem passou por ali. Os momentos das aulas de educação física, de recreio e de brincadeiras e reuniões no pátio são momentos públicos, no sentido de expostos as pessoas que passam por ali. Quando uma criança me diz que “muro é coisa de cidade” (Guilherme, 10 anos), talvez esteja se referindo também à escola.

Na generosidade das narrativas fui costurando o texto e muitas vezes descobrindo a mim mesma, num jogo de espelhos impressionante.¹⁰⁸

Bosi entende ainda que

a fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas, com fios perdidos, quase irreparáveis (2003, p. 65).

A pesquisa também trabalhou com esses fios perdidos, com as falas emotivas, com memórias que vão além de uma simples conversa para chegarmos ao que muitas vezes não está documentado, mas faz parte de uma memória coletiva que é tão importante quanto a fonte documental.

7.2 Indagações sobre o caminho

A discussão feita está ancorada nas políticas públicas para a diversidade na relação com a vivência de crianças em uma comunidade rural no município de Jequitibá, Minas Gerais.

A pesquisa buscou analisar a escola dentro de um contexto cultural mais abrangente, alcançando a relação e a interação da mesma com outros espaços educativos.

Identificar e procurar entender as visões de mundo dos sujeitos ligados à instituição escolar é ampliar o diálogo entre educação formal e não-formal, fazendo com que muitas vezes elas se interpenetrem e proporcionando a esses sujeitos uma maior noção de pertencimento.

Existem comunidades negras urbanas que, com suas peculiaridades, precisam ser também objetos de análise, mas esse estudo contempla basicamente o olhar rural.

De acordo com o Caderno de Subsídios “Referência Para Uma Política Nacional de Educação no Campo”¹⁰⁹,

¹⁰⁸ Os sentimentos vivenciados nesse trabalho de campo são múltiplos e fascinantes, mexendo com todos os meus sentidos de pesquisadora iniciante. São sensações que não cabem no papel e que talvez estejam um pouco articuladas nos diários de campo. Muitos desses sentimentos foram também suprimidos no texto pela sua intensidade e infinidade, que, se descritos claramente, poderiam fazer do texto algo intimista. De acordo com Oliveira (2000, p.186) “O estar no texto não pode ser feita de forma exagerada, tornando-se algo intimista. É importante, e necessário que se fale mais do “Outro” do que de si, e não o contrário, mas, ao mesmo tempo não posso me esconder no texto sob “a capa da impessoalidade” (OLIVEIRA, 2000). Não se sai impune quando se realiza um trabalho como esse, que nos revira os sentidos, desconstrói nossas lógicas pré-estabelecidas e marca nossa vida, acredito que “para sempre”.

Diante da precariedade do capital sociocultural, decorrente do desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.19).

O debate das políticas públicas para a educação, assim como a maneira de condução das mesmas é importante para essa pesquisa, uma vez que a efetivação dessas políticas que dizem respeito ao trato com as pluralidades pode atingir a instituição escolar no fluxo dos seus processos, influenciando na forma como a escola direciona o olhar para as crianças que também são parte dessa dinâmica.

Tal tentativa de contribuir para a problematização dessa temática está inserida na discussão da linha de pesquisa “Direito à Educação e Políticas Educacionais”, pois acredito que a educação deve estar associada a políticas públicas que contemplem a diversidade e a formação das identidades, políticas essas que devem se tornar reais e efetivadas pela prática, para que o respeito a essas diferenças não conste meramente no discurso.

Na perspectiva de Gomes,

O principal desafio é colocar a questão da diversidade no campo das políticas públicas, sobretudo na educação e no trabalho. É inegável que hoje temos mais ações, projetos e programas que estão sendo realizados nessa perspectiva, principalmente na educação, mas ainda são poucos (...) a questão da diversidade ainda encontra dificuldade de ser entendida como direito no Brasil e na escola brasileira. Ainda falta a compreensão de que garantir a igualdade social e o direito social à população brasileira passa pelo respeito e reconhecimento das diferenças e pela construção de oportunidades iguais (GOMES, 2005, p.10).

O reconhecimento das diferenças impede um processo cruel de homogeneização, e, com isso, o estabelecimento de padrões encarados como “ideais”, uniformes. Reconhecê-las é entender o processo educativo como um campo de possibilidades que permanece dinâmico e aberto.

Devemos partir do princípio de que a sociedade brasileira é permeada pela diversidade e por identidades plurais (MUNANGA, 1996), e isso não pode ser ignorado em detrimento de uma pseudo-homogeneidade que pode levar a instituição escolar ao descaso e à omissão quanto à trajetória de vida dos educandos.

¹⁰⁹ http://www.inep.gov.br/download/imprensa/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf

A percepção sobre a construção das referências culturais da criança, através de um diálogo estabelecido com ela, sua comunidade, seus familiares e os processos educativos nos quais ela está envolvida pontuou todo o trabalho, assim como o estudo da legislação educacional que trata do respeito às pluralidades e também das políticas para as populações “remanescentes de quilombos”.

Perceber se a escola utiliza os conhecimentos adquiridos pelas crianças no ambiente não-escolar para a construção do aprendizado e qual o sentimento delas com relação à negritude foi um dos fios condutores dessa pesquisa.

Nesse sentido, foi importante que a pesquisa considerasse algumas perguntas mobilizadoras. Essas crianças se sentem e se percebem negras? Elas cultivam esse “pertencimento” identitário? Existe uma fala delas a esse respeito? Qual o olhar da escola sobre essas questões identitárias?¹¹⁰ Qual o papel da escola como fonte de afirmação da identidade dessa criança? Ela auxilia o aluno no conhecimento de suas origens? Como lida essa instituição com os processos de formação da identidade e com a ancestralidade, assim como com os processos de pertencimento? A escola se relaciona com os demais espaços educativos da comunidade?

Essas perguntas estão enredadas nas tramas tecidas a partir do foco do trabalho que foi o olhar de fora para dentro da instituição escolar, o olhar da criança sobre a comunidade em que vive sua percepção sobre a diversidade, seu envolvimento nas relações sociais, assim como a construção do seu pertencimento étnico e sua construção identitária.

Falar de identidade é tocar numa discussão inesgotável, sem respostas definitivas, com conclusões sempre provisórias (MUNANGA, 2003, p.37). É perpassar uma problematização dinâmica e importante na compreensão dos processos que envolvem a temática das diferenças e diversidades.

A pesquisa procurou entender como essas referências são incorporadas e reelaboradas pela criança no interior da instituição escolar. Tal entendimento é algo sobremaneira importante, assim como a percepção pelos educadores de que essas crianças vivenciam experiências educativas fora da escola, estabelecendo a circulação e comunicação desses saberes, agregando-os assim à dinamicidade de suas

¹¹⁰ Percebo como Hall (2000, p.8) a complexidade do conceito de identidade, entendendo que discutir identidade não é discutir sobre algo estático. A meu ver quando visualizo a identidade como portadora de inúmeros vieses, abrem-se possibilidades, tornando a discussão mais dinâmica e proveitosa, tendo em vista a multiplicidade do ser humano e suas relações.

vivências. Ela precisa perceber na escola o interesse por seus referenciais culturais, por sua história, para que estabeleça um vínculo de pertencimento com o que observa e vivencia.¹¹¹

O estabelecimento desse vínculo e a valorização dos significados que a criança atribui ao que vivencia é muito importante para a consecução de uma educação eficaz e de qualidade.

Sendo assim, a finalidade chave dessa discussão foi apontar de que forma as crianças dessa comunidade rural reconhecem e percebem seu espaço a partir do que ouvem e vivenciam nas relações e espaços sociais nos quais estão não somente envolvidas, mas inseridas.

Conforme aponta Romão,

Se na fase adulta as experiências de vida contam, na infância as referências utilizadas são as informações dos outros sobre nós e o mundo. E por nossas vivências estarem centradas na convivência familiar, religiosa e escolar, é que, inicialmente, vivenciamos as primeiras informações sobre nós e o mundo nesse espaço (ROMÃO, 2001, p.8).

Acredito que o que a criança faz com essas referências e informações que recebe do seu contexto é de extrema importância para a compreensão do seu universo.

Foi no diálogo com essas crianças que a pesquisa recolheu essas vivências, pois estamos falando de uma comunidade marcada por relações estabelecidas mais por processos de oralidade do que pela escrita.

O interesse por trabalhar com essa faixa etária surgiu de uma necessidade enquanto educadora de acessar esse universo infantil a partir de sua própria ótica, buscando entender de que forma a criança moradora desse lugar se percebe em meio às interações sociais nas quais está envolvida, e como opera suas escolhas.

A criança percebe o mundo de uma forma diferenciada do adulto¹¹², e nem sempre é fácil para a pesquisadora (com sua visão “adulta”!) adentrar nas tramas tecidas pelo universo infantil.

O fato é que a criança possui sua lógica própria na dinamicidade das relações e interações sociais.

¹¹¹ A esse respeito consultar Romão (2002, p.8).

¹¹² A esse respeito ver, por exemplo, Fazzi (2004, p.21)

O seu processo de socialização e a forma como a criança estabelece relações, fazendo a leitura do contexto no qual está inserida, sempre esteve presente nas minhas indagações de educadora.

Atualmente há uma tentativa de discussão dos ambientes escolares a partir do que ditam as políticas públicas relacionadas à educação e à história da cultura afro-brasileira e indígena.

Acredito, enquanto educadora, que a escola tem obrigação de criar momentos de discussão e ambientes pedagógicos que busquem a valorização das identidades brasileiras, levando o aluno ao encontro de suas origens e a um processo de construção de uma auto-imagem positiva.

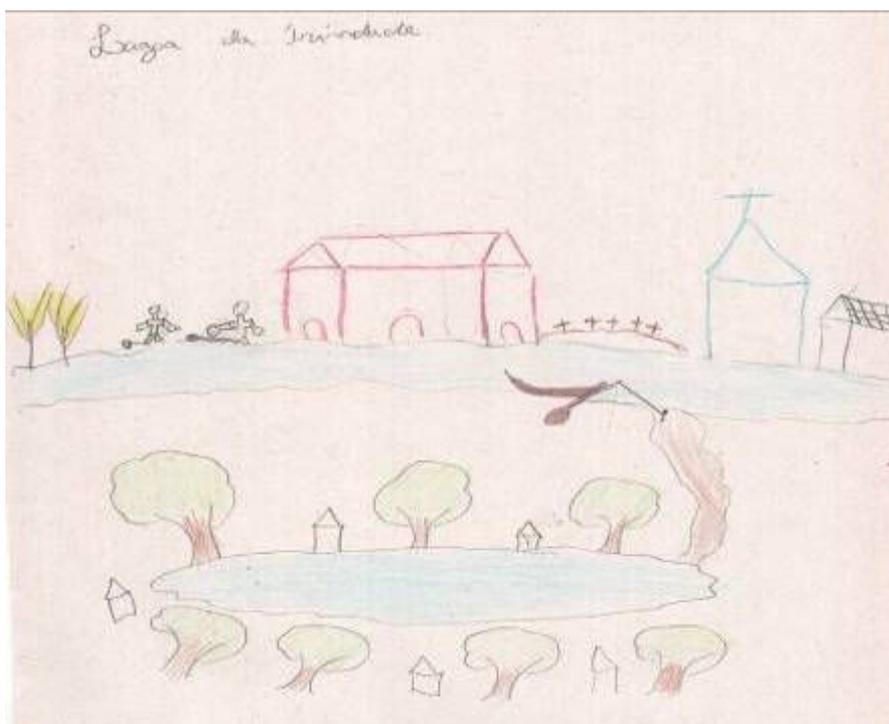
Na perspectiva de Nunes,

O ensinar em comunidades negras rurais tem como premissa entender o lugar como componente pedagógico, onde o conteúdo não está nos livros que trazem, por vezes, o registro da história dos quilombos em versões mal contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da tinta. A história dos quilombos tem de estar impressa - visível - não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez, não mais com marcas de dor (NUNES, 2006, p.149).

É necessário que a escola considere os sujeitos socioculturais que estão em seu espaço, e, a partir dela, construam seus vieses identitários, se formando enquanto protagonistas de um processo maior, movido pela complexidade das relações de resignificação e valorização social.

8 “ASSIM DIZIAM OS ANTIGOS”: O NOME E A HISTÓRIA¹¹³

Se a mobilidade e a contingência acompanham nossas relações, há algo que desejamos que permaneça imóvel, ao menos na velhice: o conjunto de objetos que nos rodeiam. Nesse conjunto amamos a disposição tácita, mas eloqüente. Mais que uma sensação estética ou de utilidade eles nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade; e os que estiveram sempre conosco falam à nossa alma em sua língua natal. O arranjo da sala, cujas cadeiras preparam o círculo das conversas amigas, como a cama prepara o descanso e a mesa de cabeceira os derradeiros instantes do dia, o ritual antes do sono. A ordem desse espaço nos une e nos separa da sociedade e é um elo familiar com o passado. Quanto mais voltados ao uso cotidiano mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abranda.
(Ecléa Bosi)¹¹⁴



¹¹³ Desenho produzido por “Demir” (08 anos) numa oficina de imagens sobre sua comunidade.

¹¹⁴ Em Tempo Vivo da Memória, p. 25 e 26.

O povoado Lagoa Trindade, desde 1962, oficialmente se chama Doutor Campolina. De acordo com levantamentos da pesquisa, Doutor Campolina foi o dirigente de um patronato que havia no Núcleo João Pinheiro (antiga Sede), no município de Funilândia, próximo à Jequitibá¹¹⁵. De acordo com Barbosa:

A lei número 2.764, de 30 de dezembro de 1962, em grande parte das modificações realizadas, mostrou a tendência de homenagear determinadas pessoas que, em parte, deveriam ter possíveis ligações com a história local, mas sem qualquer significado de maior importância. A maioria mesmo tinha ligação com a sede do município, do qual se desmembrava a nova unidade administrativa. Casos há em que um chefe político de um município é dado a novo município, para cujo povo o nome nada representou. Topônimos sugestivos como LAGOA DOS VEADOS¹¹⁶ (...) passaram a chamar-se (...) Doutor Campolina (...) (BARBOSA, 1995, p. 13).

O nome da comunidade foi alterado oficialmente, mas o nome inicial, de tradição que é “Lagoa Trindade” é falado e incorporado pela maioria dos moradores como nome mais bonito, que mais se fala. Sena, citado por Barbosa (1995, p.13), afirma que “Às vezes, o nome moderno, o batismo oficial, a nova designação que recebe uma povoação, um arraial, uma vila ou uma cidade, são repelidos pelo povo, que persevera em usar (...) o nome da tradição, com que já está habituado (...)”.

Tal fenômeno acontece no povoado de Lagoa Trindade, oficialmente Doutor Campolina, onde a maioria das pessoas utiliza o antigo nome, a não ser para “assinar um documento”.

As crianças inventam histórias para tentar saber quem é Doutor Campolina

Tico, 5 anos, tenta um palpite:

...Sabe tia...Doutor Campolina mora perto da Trindade,e é um moço que mora num portão preto e que anda assim ó...(imita como se estivesse andando de bengala!) (Tico-05 anos)

Ao trabalhar com as crianças o nome do lugar fiz entrevistas também com os moradores mais velhos. A maioria dos moradores entrevistados refere-se ao nome Lagoa Trindade como “mais bonito” que “se parece mais com o lugar”.

Há aqui uma discussão do oficial, pois ao preencher o documento, por mais que iniciem a preenchê-lo com Lagoa Trindade, lembram-se ou são advertidos de que o nome do lugar é “Doutor Campolina”.

Um morador do lugar fala sobre isso:

¹¹⁵ Agradeço imensamente ao senhor Synéas Martins Campello, residente na fazenda Monte Verde, pelas prosas proveitosas e aprendizado sobre a cidade de Jequitibá e sobre a vida. Ele realmente é um narrador.

¹¹⁶ Mais uma vez ressalto o equívoco com relação ao antigo nome de Doutor Campolina que era Lagoa Trindade. Lagoa dos Veados é hoje Lagoa Santo Antônio.

Gisélia: O Senhor sabe porque aqui se chama Lagoa Trindade?

Contador de histórias: Sei e posso confirmar também né?...Aqui é Lagoa da Trindade porque tem a trindade do lado de lá do rio, né? A estrada passa lá na Lapinha ali... Aquela estrada ali é a real, sabe. Nós falava Estrada real... Que é ali ne São Vicente, Baldim, Mucambo né? Belo Horizonte. Passava tudo é ali... O porto com duas barca...sabe....barca não, canoa...de madeira né...tinha duas canoa de madeira entonce ali que vinha...gritava lá no porto a gente ia lá e atravessava sabe... Muitas vezes eu fui lá atravessar gente lá...gente até de Belo horizonte... O trânsito era aqui e... isso aí é a estrada né? Tinha o cemitério na Trindade, tinha a igreja, a trindade...Entonce morria gente aqui, enterrava era lá ...do outro lado do rio...por isso que ficou assim...Lagoa da trindade...Lá é a Trindade e aqui é a Lagoa...Portanto que é Lagoa da Trindade...porque tem a estrada que vai aí ó...vai direto...aí atravessou o rio...Eu achei muito ruim deles te mudado sabe...dr campolina né? Porque aqui a Lagoa Trindade é antiga, né...aqui a cerca aqui era val(sic)

(Contador de história, lavrador)¹¹⁷

Numa das oficinas de textos fiz o seguinte questionamento: se alguém perguntar onde você mora, o que você responde?

A maioria diz que é Lagoa Trindade e um aluno afirma que o nome do lugar onde mora é “Doutor Campolina Trindade”...

Eu prefiro Lagoa Trindade porque o nome é bonito e por causa da lagoa, e meus amigos fala Lagoa Trindade (Gabriel, 12 anos).

Eu prefiro Lagoa Trindade porque ela é muito bonita é o povo gosta mais Lagoa Trindade porque da Lagoa. (Rafael, 11 anos)

Eu prefiro Doutor campolina porque eu acho bem bonito esse nome...e também quando eu for ligar pra qualquer lugar lá fora, eles vão saber que nós moramos nesse município (sic) Doutor Campolina, e também pra minha família que estiver bem longe (Francisco, 11 anos).

Por que a mãe da minha bisavó morava aqui e assim por diante. E também aqui morreu meu avô e meu bisavô, e aqui que eu gosto. Antes era Lagoa Trindade, porque que agora vai ser Doutor Campolina? E também eu gosto da Lagoa da Trindade porque minha mãe nasceu aqui, também porque eu gosto, porque a lagoa é mais bonita...e assim vai ser a nossa Lagoa Trindade. Eu nunca vou mudar minha opinião. Essa é a nossa Lagoa... (Rafaela, 11 anos)

Eu acho melhor Lagoa Trindade porque é mais melhor...Porque a igreja tem a cruz...tem o cruzeiro, tem muitas coisas bonitas. Tem fazenda, botecos, casas bonitas. Todos felizes, alegre...Eu também gosto de jogar bola, brincar de carrinhos, eu também gosto de ir na festa, brincar de pique-esconde, de pique-cola, pega-pega. Eu gosto de ficar em cima da árvore, eu gosto de escalar...Eu também gosto de estudar com meus colegas (Daniel, 10 anos)¹¹⁸.

Eu prefiro Doutor Campolina porque o nome Lagoa Trindade é muito feio... Eu odeio que fala esse nome. Eu gosto de falar Doutor Campolina ou roça. A pessoa fala: eu vou pra Doutor Campolina ...eu tenho uma roça lá...Se a pessoa fala: eu vou pra Lagoa Trindade, que eu tenho uma casa lá, aí eu não gosto. Aqui é uma roça. Todo mundo é honesto, trabalhador. (Jaqueline, 08 anos)¹¹⁹

¹¹⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em Doutor Campolina em 20/05/08

¹¹⁸ Dados da pesquisa, obtidos na oficina de textos em 31/07/08.

¹¹⁹ Dados da pesquisa, obtidos em roda de conversas na mesma data.

(...) Mas tem gente mentiroso, verdadeiro, ruim, boa... (Bruno, 08 anos)

A maioria das crianças considerou que as pessoas do lugar falam mais Lagoa Trindade porque é um nome mais bonito.

Gisélia: Como chama esse lugar aqui?

Peter(5 anos): Lagoa Trindade.

Gisélia: O que você acha daqui?

Peter: Bonito, porque é grande e cabe todo o mundo.

Gisélia : Você gosta de morar aqui?

Peter:Porque é bonito, vende muita coisa gostosa¹²⁰...

Seu Solano faz um comentário sobre a mudança de nome do povoado de Lagoa Trindade para Doutor Campolina.

Às vezes uma pessoa me pergunta...Onde é que ocê mora? E eu esqueço que aqui é Doutor Campolina e eu falo é Lagoa Trindade. Às vezes eu vou assinar qualquer um trem aí...eu ponho é Lagoa Trindade. Lá passou Doutor Campolina , mas o povo lá que mudou né? Mas toda a vida aqui é Lagoa Trindade. [...] Pra que mudar r o nome né que já foi do tempo dos escravo(...)

Seu Solano ainda fala sobre o lugar se referindo á palavra arraigado:

De moradia aqui...que nasceu e criou aqui...Ocê compreendeu né? Nunca mudou daqui...

Pedro, 09 anos explica:

É que meu vô nasceu aqui...aí eu nasci aqui...

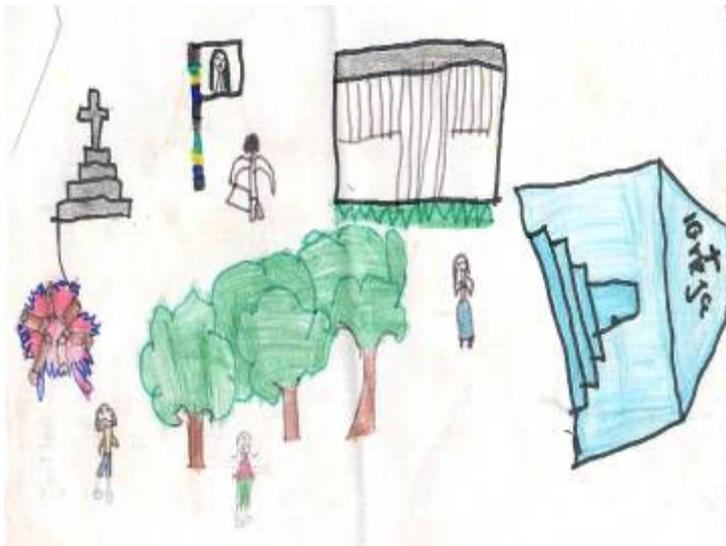
Aqui morava escravo né?

Meu vô é filho de Maria Olímpia que era escrava. Meu vô falou que aqui onde está essa escola era o armazém onde os escravo vinha buscar as coisas pro senhor...atravessava o rio de canoa, nadando, de burro...

O fato é que se percebe que As crianças se identificam mais com o nome Lagoa trindade, pois relacionam esse nome à história do lugar e conseqüentemente à sua história, tanto é que nos desenhos nomeados a maioria nomeia a comunidade de Lagoa Trindade.

¹²⁰ Roda de conversas e brincadeiras com a educação infantil, dados da pesquisa produzidos em 04/08/08.

9 SOBRE UM CHÃO DE TEMPOS COSTURADOS¹²¹



Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...) (Manoel de Barros em Memórias inventadas: a infância).



¹²¹ Os desenhos são de Marina e Julia (08 anos)

9.1 No tempo dos “antigos”: Trocando dia

Os moradores mais velhos, que foram entrevistados sobre o trabalho na lavoura, referem-se a uma prática de mutirão chamada “troca de dia”.

É um ritual de trabalho onde não se negociava com dinheiro. Hoje há um grupo no povoado que apresenta a chamada “capina de roça”¹²², para relembrar esse tempo não muito antigo.

É uma espécie de mutirão, onde cada dia se faz a marca na roça de um para a capina. Depois se dança e canta, conforme relatos.

Seu Solano, 78 anos, lavrador, explica:

Seu Solano: O povo não tinha dinheiro pra pagar camarada né? Mas às vezes trocava dia... Trocava dia... Uma semana... Às vezes ia assim... No meio da semana... Assim... Se a pessoas fosse numa roça... Que é aquela turma de gente... la tudo pruma roça, né? Tinha que tirar aquela roça toda porque se deixasse resto não tinha tempo de voltar mais... Aquilo ficava né? [...]

Gisélia: E juntava todo o mundo numa roça?

Seu Solano: Juntava todo mundo numa roça...trocano dia...aí trocava dia a semana inteira, de segunda à sábado [...] Por exemplo né? Era eu mais a senhora que tava “trocano dia” né? Quer dizer que eu pegava... hoje a senhora batia pra mim... amanhã já era a marca da senhora...eu já ia pra senhora e os outro companheiro também ia...cada dia...tinha a semana dum...o dia dum, outro dia doutro, segunda dum, terça doutro, quarta doutro, quinta doutro...

Gisélia: É tem muito tempo que acabou isso?

Seu solano: Uai...num tem muito tempo que acabou esse trem não...porque ... eu vou falar procê...Depois disso que coisa... todo mundo foi desviando né? Muitos até passou pros fazendeiro né? Aí acabou a troca de dia né?

Seu Juca, 100 anos, explica como o povo trabalhava antigamente.

Gisélia: Como o povo aqui trabalhava antigamente?

Seu Juca: Era capinano roça...Trocano dia né? Trocava dia...

Gisélia: Trocar dia é o que?

Seu Juca: É...Numa comparação...fazia...Tipo...fazia a marca né? Aí amolava as enxada e ia todo mundo naquele dia... Trabalhar pra eles... trocano ...trocava é dia, num pagava dinheiro não! Era dia trocado. Capinava roça dia inteiro, debaixo de chuva, saco de linhagem na cacunda...Trocar dia é assim...Em comparação, a senhora tem uma roça pra capinar né? Chamava eu, chamava outro, ia ganhar dia na mão da senhora...aí capinava...No outro dia fazia outra marca pra outro e pra outro...Capinar quer dizer que roça trocava é dia, num pagava dinheiro não...

Gisélia: E cantava?

Seu Juca: Cantava...batia enxada...o dia que acabava a capina dum era uma brincadeira, uma farra medonha... Gente bateno enxada tan...tan...tan... [batendo com a mão] cantano...

Gisélia: Cantava o que?

Seu Juca: Muita cantiga boa da roça né? [...] o garrafão de pinga na cabeceira da roça!...Era uma farra mesmo... Esse tempo era bom mesmo! Não é igual agora não que tem que ser com dinheiro...não! É trocar dia... Fazia a marca de todo mundo e ia...

Gisélia: O povo ia na cidade pra comprar alguma coisa?

Seu Juca: Ia...Não senhora...Não ia...Todo mundo tinha fartura ...Tinha toucinho, tinha feijão, tinha arroz, socava arroz...Só ia lá pra comprar sal...só...Café colhia na roça né? Agora que num ta colhendo...socava no pilão...punha no sol pra secar. Tinha fartura mesmo...

Gisélia: O senhor tem saudade desse tempo?

Seu Juca: Ah tenho! Esse tempo era bom demais. Toicinho ficava é pendurado secano sô!

¹²² “Capina de roça” é uma dança com utilização dos instrumentos de capina ao som dos cantos de trabalho. É uma recorrência á lida na roça.

As crianças conhecem a história do ritual por presenciarem a tradição da “capina de roça”.

Todas as narrativas demonstram orgulho por esse tempo de união e a necessidade de que a tradição não morra.

9.2 Primeiros tempos da escola

Um morador da comunidade nos fala a respeito da sua memória sobre a escola, da ludicidade e musicalidade presente no tempo do “recreio”:

Gisélia: O senhor estudou nessa escola aí de baixo?

Seu Juca: Estudei... Estudei...

Gisélia Como é que era a escola aí?

Seu Juca: Boa... era Sá Virge que dava a escola e uma tal Vitalina .Sá Virge dava escola naquela casa aqui por baixo da casa de Tiaca...morava ali... E dava escola ali... Perto do grupo ali era um mato sabe... Tinha só a casinha de dar escola...

Seu Juca: Na escola de Vitalina...ela largava os menino,e dançava ao redor do boi...[rs]

Gisélia: Dançava como?

Seu Juca: ao redor do boi... Largava os menino...

Gisélia:E o é que é isso? Fazendo o quê?

Seu Juca: Brincano... Os menino brincano... Batia lata né e cantava

Gisélia:cantava o que? Senhor lembra?

Seu Juca: Lembro... Ao redor do boi...

Gisélia:Como é que era a música?

Seu Juca: Ao redor do boi... Sinhá. [risos] [cantando]... Batia palma... Ao redor do boi sinhá... [bate palma] batendo caixa...

Gisélia:Ao redor do boi...???

Seu Juca: É... Batia caixa...

Gisélia:Isso na escola?

Seu Juca: No recreio... Era no recreio... Eu lembro disso... Sempre eu conto Chiquinho lá né...no recreio...tinha recreio sabe? Era uma hora o recreio... Então... Cantava... Ela ensinava os menino cantá... e batia na lata...cada um com uma latinha... tátátá...bateno..

(Seu Juca, 100 anos)

A musicalidade presente na comunidade, nos ambientes não-escolares, é uma das marcas dessa comunidade, fazendo parte da construção das identidades e na construção do conhecimento sobre si mesma.

Voltar o olhar sobre essa comunidade é perceber a presença dessa musicalidade também no interior da instituição escolar, mesmo que não esteja visível nas relações pedagógicas.

Atualmente, grande parte dos alunos da escola participa dos grupos populares do povoado que se apresentam em outros lugares do Estado, inclusive fora.

Hoje a escola não incorpora totalmente como no tempo antigo esses rituais, mas as crianças em momentos lúdicos como os do recreio, algumas vezes dançam e ensaiam passos de folia.

10 TEMPO DE ESPELHOS: A PERCEPÇÃO SOBRE SI MESMO, A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR.¹²³



Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.¹²⁴



¹²³ Os desenhos são de Roberto (09 anos) que diz que esse desenho representa a Lagoa, na segunda feira, depois da festa de Nossa Senhora do Rosário e o outro desenho é de Guilherme (09 anos). As anotações foram ditadas por ele. Dados da pesquisa, oficina de imagens.

¹²⁴ Do Livro "Menina Bonita do Laço de fita", de Maria Clara Machado, principal livro trabalhado na oficina de histórias (MACHADO, 2005, p.3).

A instituição escolar, nem sempre está preparada para o trabalho com as questões relativas à corporeidade.

Durante a trajetória escolar, a criança se depara com os diferentes padrões estéticos, mas, muitas vezes a referência do belo que lhe é apresentada, mesmo que de uma maneira tácita ou inconsciente, está ligada ao padrão de estética não-negra, pois, nos murais escolares é difícil encontrarmos imagens de crianças negras.

Uma vez que o padrão de beleza difundido pelos modelos eurocêntricos não se encontra associado à beleza negra, atitudes etnocêntricas de rejeição ou hierarquização das diferenças fazem com que a criança lide desde cedo de maneira contraditória com suas experiências relacionadas à corporeidade.

Muitas vezes a criança negra não se percebe enquanto alguém que é belo esteticamente, porque os padrões que são reproduzidos desta forma, inclusive nos materiais didáticos, estão longe de serem aqueles ligados a sua realidade, tendo em vista que os processos ligados à corporeidade não são somente naturais, possuindo também uma dimensão simbólica (GOMES, 2002, p.41).

Esses vieses contraditórios podem ser percebidos na fala de uma criança de 08 anos que pega o gravador em um dos momentos de descontração e afirma:

Eu gosto da minha pele, a minha pele é linda... Por dentro de mim é tão lindo também... Meu coração é sagrado... Lindo... Por dentro de mim é uma pele tão bonita... tão prestigiosa...(Jaqueline, 08 anos)¹²⁵

Quando essa criança se refere ao sagrado, busca uma dimensão que está além da lógica humana para superar a contradição sentida, que é algo posto historicamente pela construção de padrões estéticos.

A professora, ao afirmar que a criança não se aceita como é procede a um processo de culpabilização da própria vítima, coisa que a instituição escolar muitas vezes faz.

A fala dessa criança da comunidade retrata como a criança se percebe e constrói seu pertencimento identitário, auto-estima e auto-imagem a partir dos espaços nos quais convive. É importante que a escola esteja atenta para as experiências ligadas à corporeidade da criança e a forma como ela constrói a sua imagem perante si mesma e aos outros.

¹²⁵ Dado da pesquisa.

É necessário enfatizar essa discussão no interior das políticas públicas, inclusive no que tange a uma produção de material no qual a criança se perceba e construa uma visão positiva sobre sua corporeidade. Ao considerar o corpo como um “suporte da identidade negra” (GOMES, 2003, p.167), a instituição escolar pode e deve estar atenta à violência que representa a visão estereotipada sobre o “outro”.

Conforme Gomes,

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a idéia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (2003, p. 80).

Curiosidades em torno do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” , assim como questionamentos em torno do lugar onde vivem e da negritude, foram despertados pelas crianças numa oficina de contação de histórias.

Jaqueline, 08 anos comenta sobre a história, durante uma das caminhadas pelo povoado.

Gisélia: Gostou da história?

Jaqueline: Adorei

Gisélia: Ah... Por quê?

Jaqueline: Porque ela é tão linda!!!

Gisélia: É?

Jaqueline: É... A menina palpita...

Gisélia: Você acha que la é bonita porque?

Jaqueline: Ah...Porque o cabelo dela é lindo

Gisélia: Ah... e a cor dela?

Jaqueline: Também é...

Gisélia: Mas você se acha bonita?

Jaqueline: ah... [hesita]

Gisélia: sim ou não?

Jaqueline: Não!

Gisélia: Por quê?

Jaqueline: ah... Minha pele né... Ah... Assim... A pele é um pouquinho perfeita né? Ah...

Gisélia: Quem já falou com você que você é bonita?

Jaqueline: Meu pai, meus irmãos!

Gisélia: Pois é... Sua mãe já falou?

Jaqueline: Minha mãe já... Minha tia...

Gisélia: E você já falou pra elas que não gosta da sua cor?

Jaqueline: Já...

Gisélia: Você não gosta por quê?

Jaqueline: Ah... Num gosto...

Gisélia: Se fosse pra você ser de outro jeito como é que queria ser?

Jaqueline: [...] branca...

Gisélia: Ah é? Porque é que você queria ser branca?

Jaqueline: Ah! Branco é tão lindo!

Eu queria ser uma cor assim... Um pouco clarinha... Clarinha...

Gisélia: Você é negra?

Jaqueline: Sou morena!

Gisélia: E você queria ser de outra cor?

Jaqueline: De outra cor...

Gisélia: Por quê?

Jaqueline: Porque branco... Tem branco [pensa...] assim... Assim... A cor vermelha... Meio vermelha!

Gisélia: Você queria ser vermelha? Como é que é “meio vermelha”?

Jaqueline: Assim, meio assim, o nariz quase que vermelho... Que a gente... Se ficar no sol fica vermelho...

(...)

Gisélia: Você gosta de sua família? Você ama sua família?

Jaqueline: Eu gosto... Eu num amo...

Gisélia: Mas olha só... Sua família não é da sua cor?

Jaqueline: hum... hum... [expressões afirmativas]

Gisélia: E você queria que sua família fosse toda de outra cor?

Jaqueline: é...

Gisélia: Que cor?

Jaqueline: branca...

Juca Paulo (09 anos) faz um comentário:

__ Gostei da história tia, porque os personagens são da cor de todo mundo aqui... Morenos!

Ao observar o desenho da menina, Jéssica, 08 anos, diz ao colorir.

Jéssica: Eu não sou dessa cor!

Gisélia: Que cor você é?

Jéssica: Morena.

Gisélia: Morena?

Jéssica: É... Morena escura! Não sou marrom... Sou morena escura... Jaqueline é morena clara.

Observo a análise de uma foto tirada por mim em uma das festas do povoado que mostra o aluno Gabriel, 12 anos, tocando caixa.

Ao comentar sua foto em uma das oficinas de imagem ele relata o seguinte:

- Tem muito tempo que eu não tiro foto. Eu achei muito bonito, ainda mais com a caixa na mão. A caixa... Baqueta na mão... A roupa da guarda... Achei bonito os dentes, mais feio o meu cabelo tia... Ele é enrolado... Queria um cabelo igual o do [fala o nome de um colega que tem o cabelo "liso"] que quando a gente passa gel ele fica arrepiado.

Em vários momentos da pesquisa percebe-se que as crianças têm a sua auto-estima positiva associada à questão das tradições, que na escola, muitas vezes é vista somente enquanto manifestação folclórica. Quando estão com a "caixa" e a roupa da guarda, sentem-se "importantes", bonitos.

Jaqueline (08 anos) fala sobre essa evidência:

Jaqueline: É assim tia... Todo mundo fica "camerando" a gente.

Gisélia: E o que é "camerando"?

Jaqueline: Sabe não? É assim ó [mostra o movimento de uma máquina fotográfica, disparando várias vezes] Os povo fica tirando foto da gente sem parar... Isso cansa!

Muitas vezes, ao considerar as manifestações somente enquanto algo folclórico, a escola perde a oportunidade de trabalhar outros aspectos relacionados à vida da comunidade e das crianças.

Transcrevo aqui uma parte do diário de campo que revela questões referentes aos processos de auto-estima vividos no interior da instituição escolar

No recreio, sento perto da Jaqueline (08 anos), outros alunos, duas professoras e uma cantineira. Ela puxa conversa dizendo que está fingindo com as meninas que a escola é um castelo. (...) Pergunto então quem mora nesse castelo e ela aponta para a colega que está ao lado e diz que ela é a rainha. Ela me diz que é a princesa (...) descreve a coroa, Diz que seu pai é rei e sua mãe é a rainha. Insisto em saber então como é a princesa. Ela responde coisas de roupa, então digo que quero saber como é o rosto da princesa. Ela responde prontamente: branco! Mas por quê? Pergunto... Você nunca viu uma princesa negra na história? Ela responde sem pensar que não. A colega que está ao lado discorda. (Caderno de campo, 01/09/08)

Conforme Oliveira

Quando as histórias omitem ou desrespeitam as cores do nosso cenário, percebemos que somos excluídos, no entanto, às vezes ficamos "encantados" com as fadas, castelos, reis, cavaleiros, e outros heróis cujos rostos, corpos e gostos se opõem ao nosso mundo. As crianças pobres e negras, quando lêem estas histórias, saem atirando pelo caminho suas preciosas pedrinhas: os toques dos atabaques, a capoeira, as cantigas, os símbolos, os objetos

sagrados, as ervas, os chás, os brinquedos e brincadeiras... Elas deixam em cada esquina um emaranhado de fios de cabelo, e assim vão se despindo de suas raízes. Ao final da viagem estão nuas e sentem medo de voltar. O cenário cotidiano ao qual pertencem começa a lhes causar tédio, porque agora parece muito mais pobre, rude, sem graça. Seus rostos, corpos e jeito de ser parecem estar fora dos padrões, sobretudo os da modernidade (OLIVEIRA, 2003, p.01).

Numa das oficinas de contação de histórias, Dri, 6 anos se dirige a mim mostrando um desenho de si mesma e faz a seguinte observação:

__ Tia, minha cara é azul.

A colega Maria Luisa responde:

__ Você tem que colorir seu rosto de preto porque você é morena!



Figura 15: Desenho feito pela aluna Dri (06 anos)

Às vezes folheava alguns livros durante o intervalo do recreio da escola ou quando estava esperando o ônibus para a cidade. Foi numa dessas ocasiões que João (5 anos) pediu pra ver um desses livros. Então, pergunto a ele se aquele menino negro do desenho se parecia com ele. Responde-me que não. Ele continua folheando o livro e afirma quando vê o desenho do mesmo menino que viu anteriormente, mas agora segurando uma caixa, um tambor.

Tia, agora esse aí sou eu...

Joca, um outro menino da mesma idade se aproxima e eu o pergunto:

Gisélia: Qual a sua cor?

Joca: Azul...

Gisélia: Qual?

Joca: Azul... Azul... [fala alto e irritado]

Gisélia: Quem te falou?

Joca: Minha mãe...

Gisélia: Quem?

Joca: Minha mãe... [repete alto]

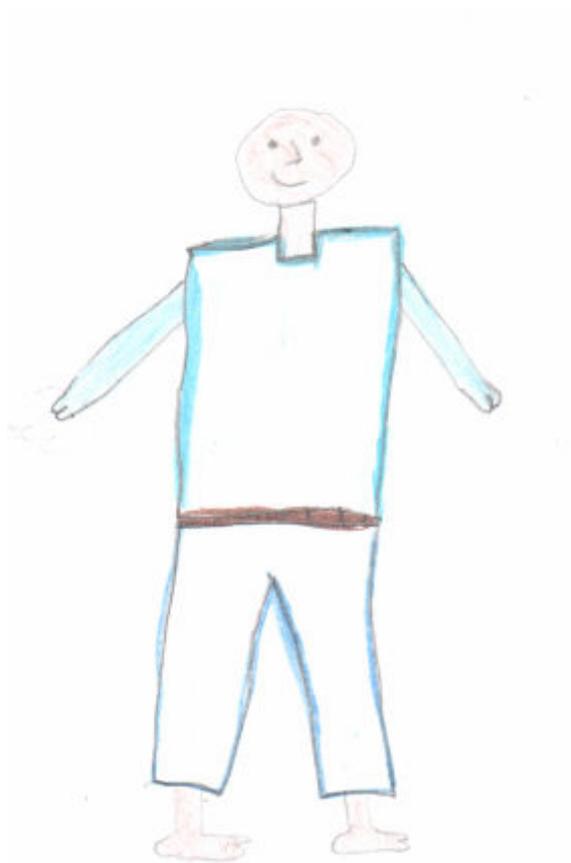


Figura 16 - Auto-imagem de Gabriel (12 anos)

Gabriel desenha sua imagem numa das oficinas. Pergunto porque não coloriu e ele me responde que não iria colorir porque ficaria feio por causa da cor preta (cochichado!).

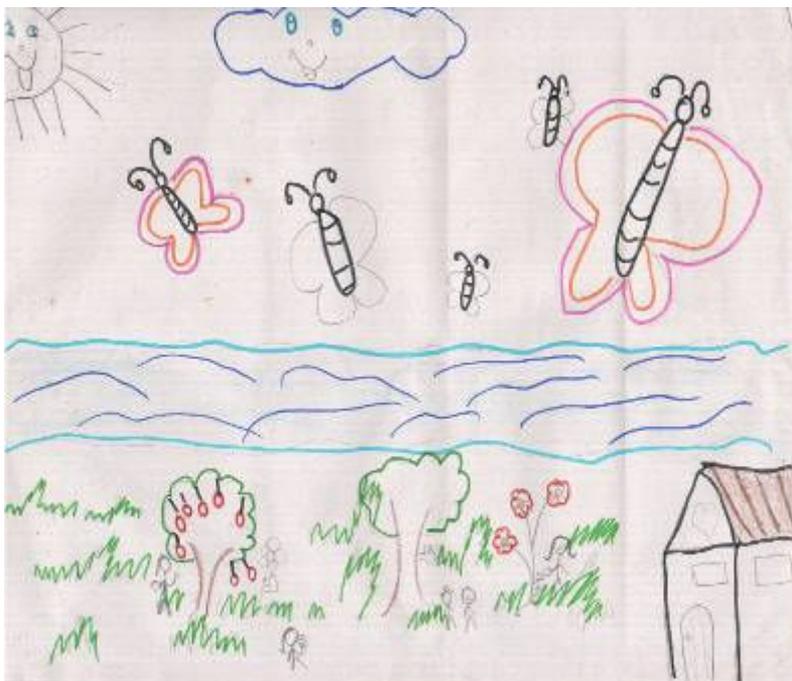
Ao fazer o seu rosto apagado e demonstrar vergonha de colorir o rosto da cor que realmente é Gabriel demonstra um processo de contradição vivido, marcado por processos históricos e sociais ligados aos padrões de estética negra.

As referências e modelos ligados ao padrão negro estão ausentes da instituição escolar, fazendo com que a criança viva nesses dilemas de embates e contradições, sendo que isso nem sempre é visto e trabalhado na instituição escolar.

Demi também se recusa a colorir o rosto e afirma que desde a primeira série (hoje está na terceira) não colore esse rosto assim (preto) porque acha feio.

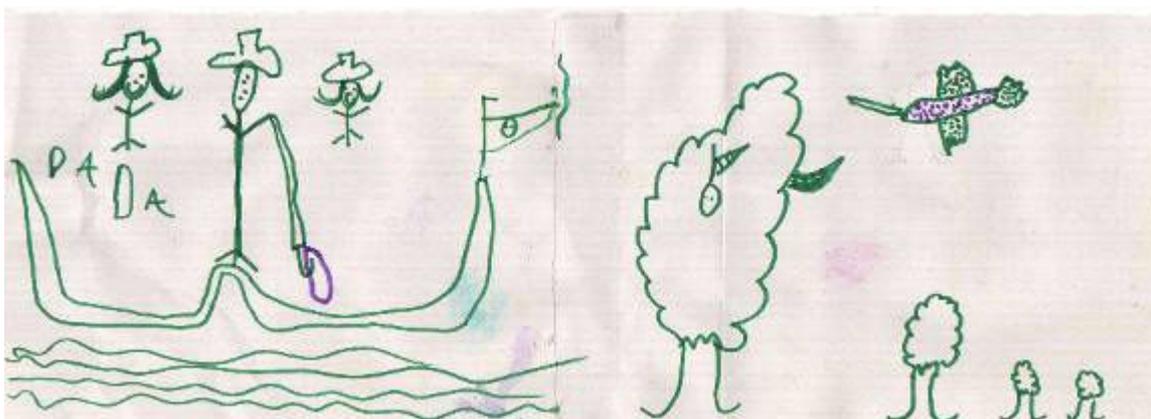
É preciso que a escola perceba e procure caminhos para a discussão desses processos e considere o aluno enquanto um sujeito sociocultural, dotado de uma vivência , de uma corporeidade que deve ser trabalhada e respeitada.

11 TEMPOS DE IMAGINÁRIOS



Gosto dos rios.

E gosto mais quando eles estão nas margens dos meninos,
 dos pássaros, das árvores, das pedras,
 das lesmas, dos ventos, do sol, dos sapos,
 das latas e de todas as coisas sem tarefas urgentes.
 Os rios são uma das fontes da minha poesia porque
 as garças posam neles com os olhos cheios
 de sol e de neblina. Porque as rãs paridas nas
 suas margens gorjeiam como os pássaros.
 Porque as libélulas, também chamadas de lava-bundas,
 farreiam na flor de suas águas. E porque o menino,
 em cujas margens o rio corre,
 guarda no olho as coisas que viu passar. (Manoel de Barros)¹²⁶



127

¹²⁶ Em http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=conteudo/entrevistas_barros acessado em 11/01/09

¹²⁷ Os desenhos são de Priscila (08 anos) e Isabela (07 anos). Dizem que o desenho é do Rio das Velhas. Isabela nomeia seu desenho de "Gente pescando no rio". (Dados produzidos na oficina de imagens)

11.1- O imaginário e o rio

“O rio podia esvaziar”... A gente podia ir até lá embaixo buscando ouro (Gabriel, 10 anos). A fala de Gabriel nos remete a alguns aspectos da história do rio, próximo à comunidade. Estamos falando do Rio das Velhas¹²⁸. Esse rio aparece de forma intensa em alguns desenhos relativos à vivência das crianças na comunidade “Lagoa da Trindade”, sendo que a expressão “do outro lado do rio” está presente nas narrativas das crianças, delimitando inclusive o território do imaginário.

_ “Meu pai falou que lá do outro lado do rio tinha uns escravo rico que morria e eram enterrado com um brochão de ouro!”

Ao iniciarmos essas conversas a respeito do rio sempre apareciam na fala das crianças questões como a história de um ouro enterrado e a origem da comunidade.

Angélica, 10 anos, assim como a maioria das crianças, associa o rio com a história do lugar onde vivem:

Do outro lado do rio tinha uma lagoa que chamava Lagoa da Trindade...aí né tia... aí morava um tanto de escravo. Tinha um tanto de escravo que trabalhava lá pra um moço...aí né...e a filha dele...aí um dia...o moço prendeu os escravo tudo , aí levou eles pra são Paulo pra fazer leilão, aí eles falava assim..._eu quero os mais forte! Aí um dia né tia...os fraco ficou lá e a mulher não foi com o pai dela não...aí ela soltou eles e deu cada um uma terra...

A temática do Rio das Velhas no imaginário das crianças aparece de uma forma frequentemente associada à origem do povoado e à vivência cotidiana.

¹²⁸ De acordo com o projeto Manuelzão, da UFMG, “A bacia do Rio das Velhas está inteiramente localizada na região central do estado de Minas Gerais, orientada no sentido sudeste para noroeste. Suas nascentes estão localizadas nos limites da Área de Proteção Ambiental da Cachoeira das Andorinhas, município de Ouro Preto. É o maior afluente em extensão da bacia do rio São Francisco, com 801 km, possui a maior população e é responsável pelo maior PIB (Produto Interno Bruto) entre as sub-bacias do São Francisco, apenas perdendo em vazão d’água para a sub-bacia do Paracatu. Deságua no São Francisco na localidade de Barra do Guaicuí, município de Várzea da Palma (MG). A bacia tem uma população total de 4.406.190 de habitantes (IBGE, 2000), distribuída em 51 municípios, drenando uma área de 29.173 km² (FEAM, 1998). De um total de 51 municípios, 37 têm 100% de sua área territorial inserida dentro da área de drenagem da bacia do Rio das Velhas, e os 14 restantes não estão totalmente inseridos nesta bacia, apresentando percentuais variáveis de inserção”. (informações em http://www.manuelzao.ufmg.br/folder_bacia/folder_geral). Jequitibá é um dos municípios que pertencem a essa bacia.

Ao perguntar se a vida delas tem ligação com o rio das Velhas, as crianças sempre respondiam que sim, pois segundo elas, muitos pescam no rio com os pais e o lugar em que moram é perto do rio.

Além das experiências de lazer e trabalho, as crianças descreveram o caboclo D'água, figura também difundida pelo pessoal ligado à origem da comunidade.

Demi, 09 anos nos fala sobre a figura do caboclo d'água e faz um comentário, ligando inclusive a figura com elementos de sua corporalidade e da forma como se percebe. Faz também uma referência à proteção da natureza, e à interação que essa figura tem com a questão da limpeza das águas, preocupação constante dessa população.

O caboclo d'água cata lixo...Ele mora dentro do rio das Velhas...ele cata o lixo pro rio ficar limpo...Eu não pareço com ele..."Eles é moreno, eu sou preto..."



Figura 17: Imagem do caboclo d'água (Demi)

Juca Paulo (09 anos) e Macaine (09) também relatam uma conversa que tiveram com seu avô já falecido, que era uma liderança no local.

Gisélia: (...) E ele contava alguma história pra vocês?

Macaine: Contava tia. Falava assim que o rio era azulzinho, que os escravo lavava roupa nele. Ele falava antes de morrer que o rio ia ficar marrom...¹²⁹

¹²⁹ Caderno de campo 4. Dados da pesquisa produzidos em uma oficina de desenhos e roda de conversas.

Guilherme, 09 anos também nos conta sobre o caboclo d'água;

O caboclo d'água é esse desenho e aqui é a minha família no barco que vai buscar cana. O caboclo mora no Rio das Velhas. Ele é tipo um vulto...

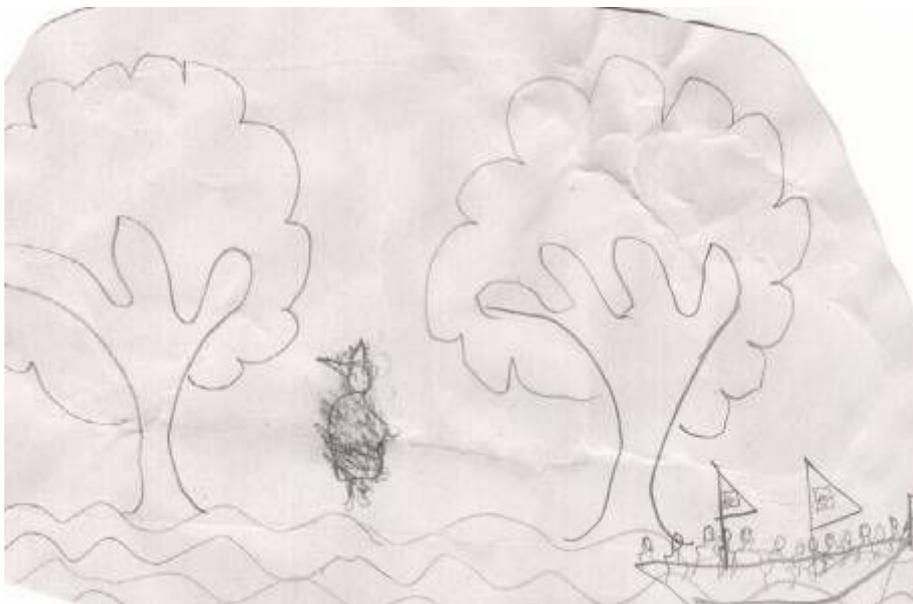


Figura 18:Guilherme (09 anos) imagem do caboclo d'água

O caboclo d'água possui também uma variação de gênero. Caio, 10 anos refere-se à uma figura feminina. Ele relata:

Caio: Minha avó era parente de Cabocla d'água. Ela é parente da mulher. Ela fica dentro do rio. Saiu para tomar sol e os povo tava lá, tocaiano ela e levou ela. Nós vamos no rio todo dia.

Gisélia: Procurar ela?

Caio: Não [pensativo] eu acho que ela era branca que nem minha avó.

O Rio das Velhas aparece na visão das crianças, depois da família, como uma das três coisas mais importantes, sendo que as outras são a igreja e a escola, temas recorrentes na maioria dos desenhos.

Gisélia: O que vocês acham que tem ainda de mais importante na lagoa?

Francisco (11 anos): A escola, porque senão a gente fica burro, não aprende.

Daniel (10 anos): O rio (das Velhas), porque se o rio secar a natureza desmata.

Guilherme (11 anos): A igreja pra nós rezar... Se nós rezar, Deus vai ajudar nós viver... Ajudar as outras pessoas!

Rafaela, 11 anos, faz um desenho do rio e numa das oficinas de textos e palavras relata o seguinte:

O rio é grande e também umas pessoas falam que lá no rio existe o caboclo da água. O meu tio Josué¹³⁰ falou que ele e o meu tio Pedro trabalhava lá do outro lado do rio das Velhas eles estavam atravessando o rio e estava escurecendo e olhou para um lado olhou para o outro e eles viram um bicho parecendo um macaco e eles saíram correndo e depois eles não voltaram para lá.

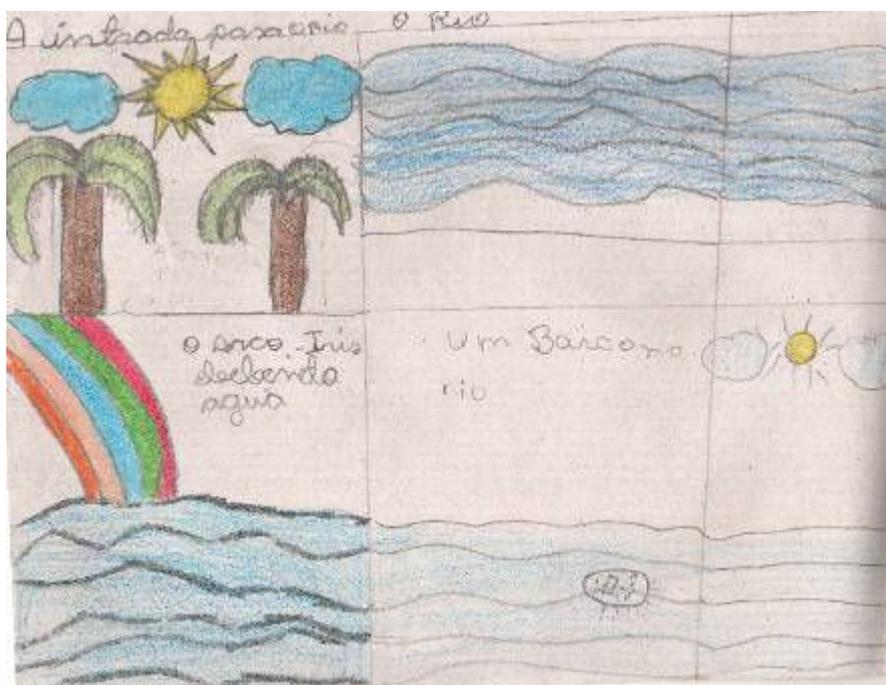


Figura 19- Desenho de Rafaela mostrando o Rio das Velhas

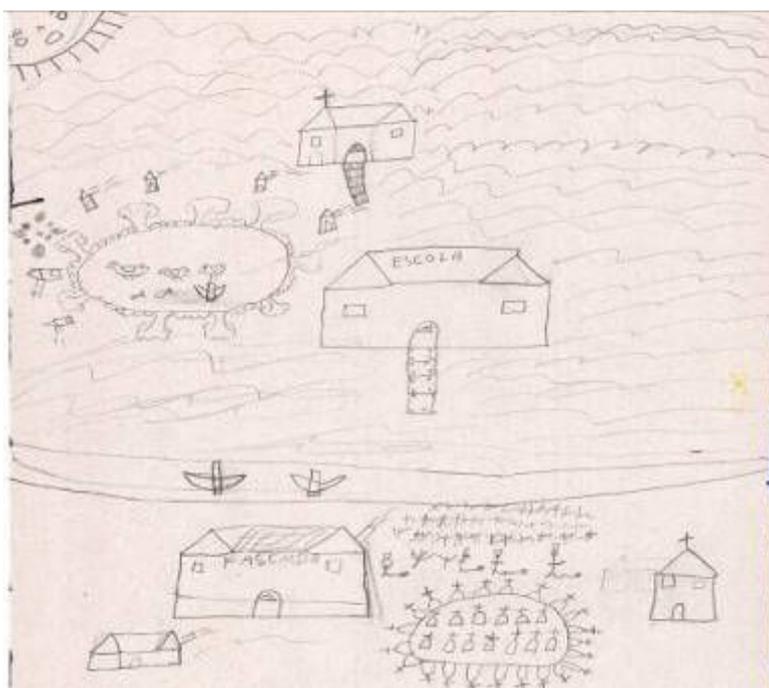


Figura 20 :Desenho produzido por Pedro (09 anos) “ numa oficina de imagens” sobre sua comunidade. O rio é uma presença constante nos desenhos que remetem à história do lugar. Nesse desenho ele refere-se á questão da escravidão.

¹³⁰ Os nomes foram trocados para resguardar a criança de possíveis comentários.

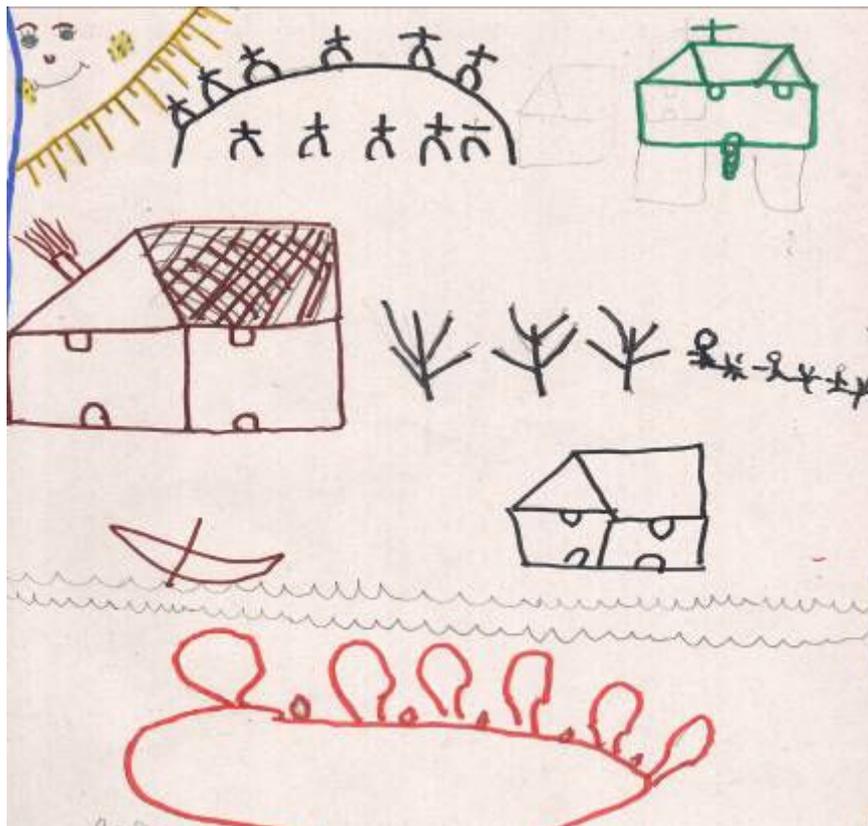


Figura 21 : Angélica (09 anos). Aqui também ela afirma que desenhou “o outro lado do rio”

Seu Juca (100) nos conta sobre a figura do caboclo d'água, referida pelas crianças durante a pesquisa.

Seu Juca: O caboclo dágua, o cabelo dele batia aqui sabe?

Gisélia: Daqui de Lagoa Trindade?

Seu Juca: É... Do rio... Sabe tem um rio ali né?...E nós ia atravessar no rio, ele pegava na beirada, tombava a canoa... Era um cabelão batendo aqui sabe [na cintura], mas um bicho feio pra danar, mas é gente mesmo... Bonito demais...

Gisélia: Quem ficou sabendo que era o caboclo d'água?

Seu Juca: Uai... Vovô Rufino que falou que era caboclo d'água, fazendo nós medo[risos!] que nós ia tomar banho no rio né, aí ele falava ó tem caboclo d'água...Pois é mas aí ele já virou...Via mesmo...

(...) tinha uma praia... Tem uma praia até hoje... Nós saía dia de domingo e entrava na canoa e ia...É...Nós saia aqui da Lagoa e a barca...entrava na barca quando vovô falava...ah!!! O caboclo dágua vai pegar ocês...nós voltava pra trás...

Gisélia: E quem contava que era o caboclo dágua?

Seu Juca: Meu Vô Rufino... Pois é... Mas caboclo dágua pegava menino... Fazia nós medo pra nós num ir... Um dia ele [o caboclo.] tombou a barca... Ele pegava na beirada da barca e a barca dentro dágua...

2 O imaginário e o asfalto: as visões sobre o urbano

“ Você veio do asfalto?” (Jaqueline, 08 anos)

Quando cheguei à casa de uma criança da comunidade ela perguntou-me se eu tinha vindo do asfalto. Percebi então que tal pergunta se ligava ao imaginário a respeito do espaço urbano. Como a pesquisa estava no início resolvi incluir tal discussão na visão que as crianças partilhavam sobre a idéia do asfalto.

Quando essa criança me perguntou se eu tinha vindo do asfalto fiquei pensando sobre a sua visão do asfalto e o que me faria “alguém do asfalto”, no seu entender.

A partir de tal questionamento iniciei brincadeiras e dinâmicas de desenhos para o trabalho com a visão do rural e do urbano.

Procurei não utilizar a palavra asfalto, uma vez que queria perceber se a visão da Jaqueline era partilhada por mais crianças e como as outras crianças elaboravam esse imaginário em torno do “asfalto”.

Gabriel (12 anos) disse que o asfalto é cidade e a grama é o rural, o campo.

_ Sabe tia... Aqui não tem asfalto e na cidade tem. Aqui tem cerca, lá não tem... Todas as casas lá têm “campanha”... Eu tenho um primo que mora na cidade e na casa dele tem “campanha” (Gabo, 12 anos).

P: Vocês sabem como é na cidade quando uma pessoa quer visitar a outra?

_As pessoas “pede licença” (Francisco, 11 anos).

__ Aqui não tem muro... (Daniel, 10).

_Aqui nós num pede licença não... Chega “saudano”... (Gabo)

_Na cidade tem favela, tem asfalto e calçada. Aqui não tem muito carro que passa toda hora! (Lorim Marquim P.P 06 anos).

Uma criança de seis anos faz um desenho da cidade e quer colocar uma árvore. Eles discutem quando um colega afirma que não é pra ela desenhar a árvore, querendo interferir no seu desenho. Então ela responde:

_Eu já vi árvore na cidade! (Vitória, 6 anos) e encerra a discussão.

Teodoro, 12 anos, ressalta a diferença que percebe entre eles e os meninos da cidade:

Ah tia, sabe! Se soltarem um menino da cidade , deixarem ele aí no ônibus, ele vai ficar parado, não vai saber o que fazer... A gente daqui guenta ir até Campo Alegre `a pé e acho que um menino da cidade num guenta andar muito.

11.3 O imaginário e a fé

11.3.1 Tempos de dor

Quando falece um morador, há todo um ritual que demarca esse processo.

A maioria da comunidade participa desses momentos que causam impacto, inclusive na sua história.

As crianças estão presentes em todos os momentos da comunidade. Nos momentos de dor e nos momentos de festa.

Numa dessas ocasiões, alguns moradores se aproximaram de onde eu estava¹³¹ e comentaram sobre a morte dessa pessoa como sendo a perda de um pedaço da história do lugar, buscando naquele momento rememorar aqueles que “já se foram”.

A fala com a qual muitos deles concordaram era a seguinte:

___Esses que foram embora é que sabiam a história do lugar. Se você estivesse aqui antes poderia ter conhecido a Lina, o Seu João Malaquias, Seu Domingos da Dona Dorva . Eles sabiam muita coisa do lugar!(Seu Pedro, 65 anos).

Quando as crianças falam sobre a comunidade onde moram, algumas delas se referem a essas pessoas, também como importantes para a preservação da memória do lugar, justificando também os motivos pelos quais a escola permanecerá fechada ou sem aula naquele dia de luto em Lagoa Trindade.

Quando falece uma pessoa na comunidade, um ônibus é requisitado da prefeitura para o transporte das pessoas que vão comparecer ao enterro.

Nas duas vezes em que acompanhei esse transporte, observei que várias crianças participaram de tudo.

Foi numa dessas vezes, dentro do ônibus que “Dri”, seis anos, me interpelou com a seguinte fala:

“_Tia...Hoje não tem aula não... morreu gente !” (Dri,06 anos).

¹³¹ Nessas duas ocasiões de falecimento em que presenciei, de senhoras com quem convivi durante entrevistas e vários momentos na pesquisa de campo, vivenciei sensações e dores que não cabem nesse texto,e, por mais que a vigilância epistemológica me acompanhasse...sempre...percebi que esse distanciamento e sua manutenção de que nos fala a teoria é algo surpreendentemente difícil, apesar de necessário. Acredito que algumas das regras podem ser reelaboradas, revistas, desde que resguardem o grau de cientificidade e as questões éticas do trabalho. Portanto, procurei não me envolver demasiadamente nesses processos, apesar de assistir as cerimônias de “encomendação das almas” onde estavam presentes várias crianças.

Essa fala da menina, moradora do lugar, reflete um costume que está associado a uma prática da instituição escolar. Quando falece alguém da comunidade, não tem aula.

Em uma das minhas intervenções, numa turma de alunos entre dez e doze anos, a gente conversa sobre o fato de como a comunidade encara a morte, como as crianças do lugar percebem isso:

P: ___ Como é quando alguém, um morador antigo... Morre?

Alunos: ___ Não tem aula...

___ Sabe tia... Quando morre alguém aqui na comunidade, não tem aula porque não pode ter muito movimento... Barulho... Não pode ter som... (Carlos, 08 anos)

P: ___ O que você acha que a comunidade mais perdeu com a morte dessas pessoas?

Carlos: ___ Elas eram muito velhas... o povo velho é importante! Eles conta as história pra gente!

P: Que tipo de história?

Carlos: Todas!

Pedro (nove anos) interfere: Eles sabe a história da Lagoa, o que tinha aqui...

Isso se reflete também na fala dos alunos maiores.

___ Se tiver aula, a maioria dos alunos não vem porque é parente da pessoa... (Rafaela, 11 anos)

___ Em Sete Lagoas¹³² quando alguém morre, lá tem aula a mesma coisa!

P: Sempre foi assim?

Foi... Se tiver aula nós estranha... (Francisco, 11 anos)

11.3.2 Tempos de (fé)sta

A comunidade possui muitas festas religiosas, dentre elas a Festa do Rosário, a mais importante para os moradores. Conversando sobre o sentido dessa festa as crianças deixam claro o retorno daqueles que foram para a cidade e da visita dos “de fora”. Elas atribuem muita importância às festas que ocorrem no povoado, mas essa é para eles a mais importante: a festa de Nossa Senhora do Rosário.

Conforme DAMATTA, "O mito e o ritual seriam dramatizações ou maneiras cruciais de chamar a atenção para certos aspectos da realidade social, facetas que,

¹³² Sete Lagoas é a referência mais próxima de “cidade grande”, e é um município limítrofe de Jequitibá, conforme mapa apresentado anteriormente.

normalmente, estão submersas pelas rotinas, interesses e complicações do cotidiano" (DAMATTA, 1979, p. 34).

"A festa é boa... Vem um monte de **gente de fora**... Aqui fica cheio de carro!" (Francisco, 11 anos).

P: O que você quer dizer com "de fora"?

Francisco: Nós fala de fora é as de longe... Pessoa da cidade...Tem muitas pessoas **de fora** que vem...e as **de dentro**...

Francisco se refere àqueles que saíram, que mudaram para a cidade para trabalhar, ainda como "de dentro", e as outras crianças concordam.

As festas para "os de dentro" funcionam como algo que reforça a identidade local, pois todos, inclusive as crianças, participam de todos os preparativos. As crianças manifestam que, mesmo quando a pessoa sai do povoado por algum motivo, nunca se torna de fora, sempre é "de dentro".

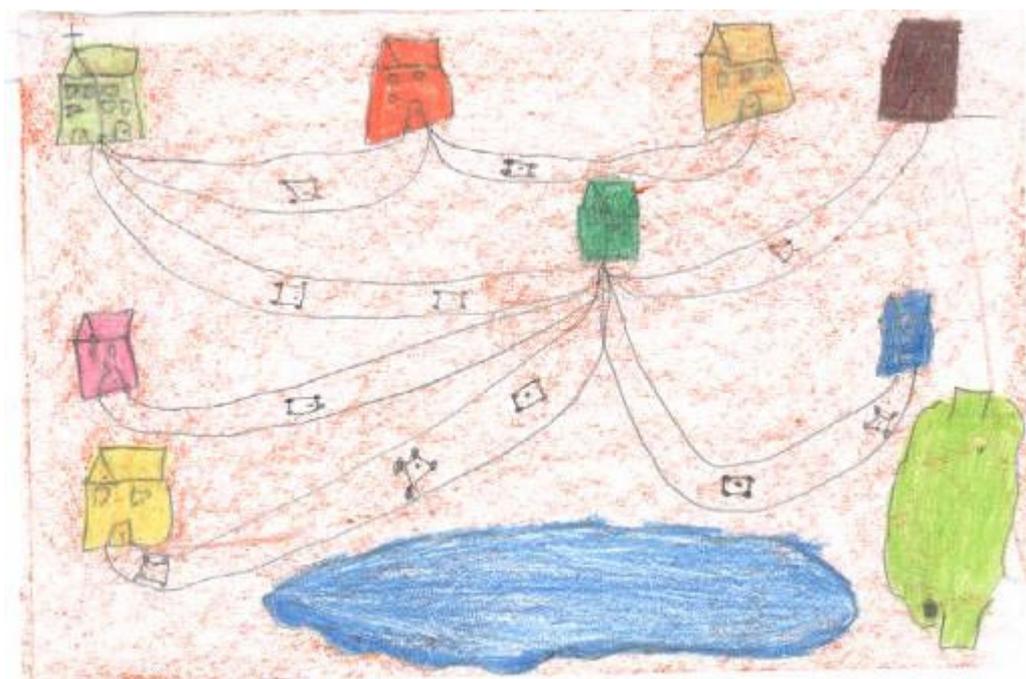


Figura 22: Desenho de Maria (07 anos) "Esse desenho é a "Lagoa" num dia de festa !"

Esse foi um desenho produzido numa das oficinas de imagens.

A criança refere-se à movimentação da comunidade num dia de festa, data em que todas as pessoas se encontram.

Nos dias "comuns, quando não há festa, as crianças dizem que quase não vêem carros por lá, já que carro para eles é "coisa do asfalto".

A menina explica que é por isso que desenhou muitos carros.

A ligação feita no desenho, explica ela, “é porque todos vão para o mesmo lugar”. Os caminhos, ligando todas as casas e a igreja, é uma forma de dizer que na festa todos se encontram.



Figura 23: Crianças participam do congado

A festa acontece ao som de tambores, com os “dançantes” do lugar e “os de fora”. O entorno da igreja é mais uma vez o espaço que agrega.



Figura 24: Os tambores (as crianças dizem caixas) são elementos importantes durante a festa e são tocados inclusive pelas crianças, que desde pequenas aprendem essa arte.

Conforme entendimento de Gomes

Cada ser humano é na linguagem que utiliza, nos hábitos que conserva, nos costumes que refletem a continuação histórica de seu agrupamento étnico. O negro contemporâneo, embora desempenhe diferentes papéis, continua a fazer parte das camadas sociais mais baixas. Sua experiência ainda se sente acutilada pela história comum de um grupo étnico arrancado de seu solo natal. A festa folclórica, a música, o vestuário, os instrumentos e a memória reatualizam essa história que espera novas fórmulas para ser contada (2000, p.19).

Guilherme, 9 anos e outras crianças da comunidade falam com entusiasmo da participação na festa.

Guilherme: Eu bato caixa, carrego a espada, tem hora que eu carrego a bandeira.

Rafael (11 anos): Eu bato catopê tia... Na festa...

P: Quem te ensinou?

Rafael: Meu vô!

Rafaela (12 anos): Eu já carreguei quadro!



Figura 25: Desenho de Rafaela (12 anos) sobre a festa do Rosário



Figura 26: Rafael (11 anos) “Esses são os dançantes e batedores de caixa”

No entendimento das crianças todo mundo gosta da festa, sendo uma evidência na maioria das falas a mistura entre o “sagrado e o profano” e o sincretismo religioso.

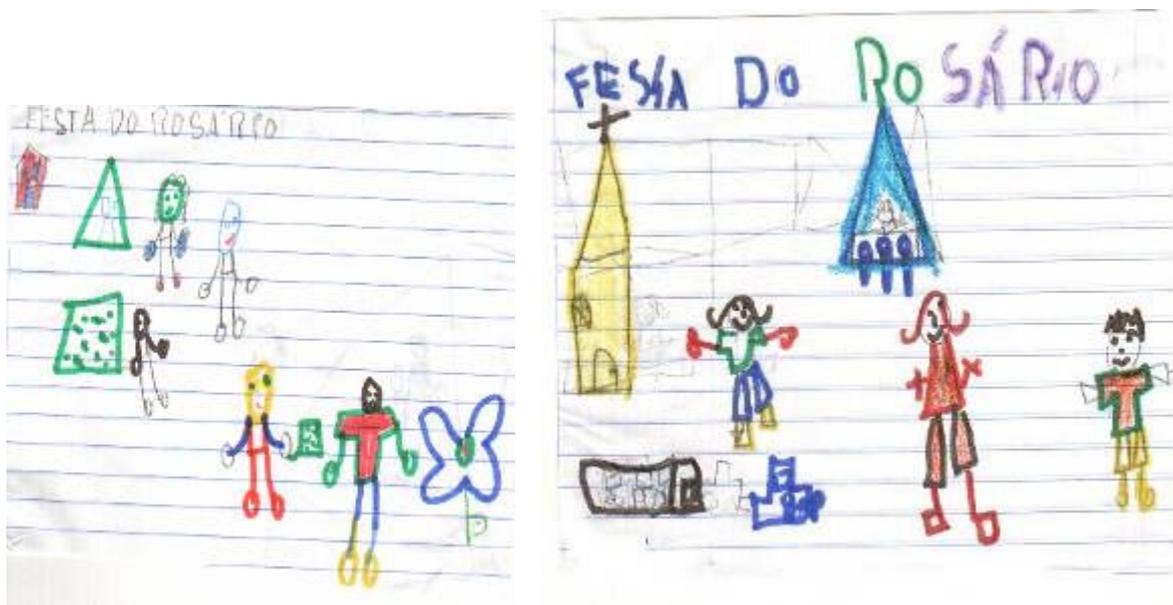
Gabriel (12 anos): Eu gosto da festa porque tem forró, funk, missa, catopê, festeiro e sorveteiro.

Essa festa tem um significado lúdico para as crianças, uma vez que mistura a tradição e a musicalidade a outros atrativos vindos da cidade, como o sorveteiro.

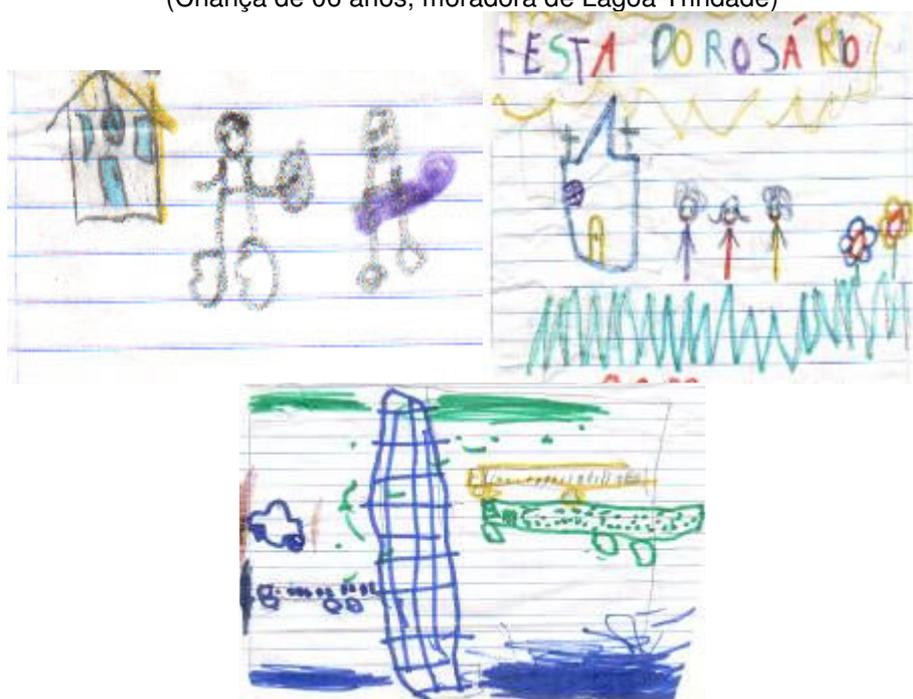
De acordo com Gomes,

Quando se constata a riqueza criativa das vivências dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos, principalmente dos mais velhos, no que diz respeito ao uso das ervas medicinais, no modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, nas linguagens gestuais, na música, nas festas, no modo de se divertir, de cantar, dançar e rezar vê-se a importância de ter acesso a esse conhecimento. É esse conhecimento que constitui o contexto em que se tecem as teias de significados que recriam incessantemente sua cultura e sua identidade contrastiva, isto é, a afirmação da diferença. Nas práticas dos moradores das comunidades, há um forte apelo ao reconhecimento dessa identidade (GOMES, 2007, P.23)

ENSAIANDO CONCLUSÕES: CONSIDERAÇÕES FINAIS¹³³



Acho aqui bonito... Porque é grande e cabe todo o mundo
(Criança de 06 anos, moradora de Lagoa Trindade)



¹³³ Dri (06 anos) desenha a festa do Rosário e diz: “Aí é a igreja, a barracinha, meu pai, um tanto de gente, um menino batendo caixa, as flores” ... Carol também desenha e diz “Aqui é a barracinha de sorvete, o ônibus, a igreja, um tanto de pessoa , um carro e eu...” Matogrosso , mesma idade diz que é “Carlos com a caixa e Luiz com a viola”.Hugo (06 anos) diz: “aí sou eu, minha mãe e o meu pai indo pra festa!” Trindade, também de 6 anos, diz: “Aqui é o ônibus chegando pra ir pra barracinha dançar, comer doce e depois comer bala, dançar folia, beber refrigerante...”

Canclini (2003, p.354) afirma que “Nesta época em que a história se move em muitas direções toda conclusão está atravessada pela incerteza”. É nesse sentido que ensaio uma conclusão, atravessada por essa incerteza e tendo em vista que não existem conclusões fechadas, absolutas.

Tenho consciência de que trabalhar com as questões referentes à construção dos processos identitários é trabalhar com algo complexo, denso, enredado. Quando me propus a fazer essa pesquisa sempre me lembrava do Geertz e da história do “manuscrito estranho” (GEERTZ, 1978, p. 20).

Foi uma trajetória gratificante e única, mas não foi minha intenção desvendar esse “manuscrito” por completo, muito menos utilizar tons prescritivos ou condenatórios; somente levantar pontos de diálogo. Por mais que se quisesse as relações são muitas, complexas, muitas vezes desfocadas, deslocadas e não poderia dar conta totalmente de um tema tão complexo em tão pouco tempo.

Fica aqui um caminho de possibilidades, de questionamentos novos...

Os sujeitos-crianças me conduziram a algumas respostas, mas me ofereceram infinitudes de perguntas a partir de processos contraditórios e embates que pude vivenciar com elas num pouco de partilha do seu mundo.

Pude observar o diálogo intergeracional que ocorre na comunidade , assim como sua importância na formação e vivência das crianças.

Assumir a ancestralidade negra é aprender a valorizar uma história, a memória na qual essa história está costurada.

Durante o trabalho de campo nessa comunidade pude perceber que a instituição escolar necessita conhecer seu entorno e sua história para não correr o risco de homogeneizar a relação.

Quando iniciei o trabalho já havia lidado com muitas crianças no decorrer da minha vida profissional, mas não dessa forma tão exposta, percebendo as conversas de viés que a professora muitas vezes não alcança.

Construir esse trabalho representou ao mesmo tempo um aprendizado e um desafio. Aprendizado porque pude partilhar de infâncias, de construções lúdicas, abandonando olhares adultos, ou interpenetrando e alinhavando o tempo da infância na adultez. Desafiador porque percebo que representou uma fagulha nas indagações.

A proposta era analisar interações entre os espaços educativos na institucionalização das políticas públicas direcionadas á diversidade pela escola, em consonância com a construção identitária da criança quilombola.

Percebo então que esses aspectos referentes a essas políticas não são tão discutidos quanto necessário, devendo haver uma maior freqüência na discussão dos mesmos.

Partindo do princípio de que a escola não é, nem pode ser a única instância de produção de saberes, o lugar da tradição está posto enquanto um lugar de ensinamento. Lugar esse que não pode ser invisibilizado pela escola, uma vez que pulsa forte nessa comunidade.

Quando a escola desconhece e não vivencia seu espaço enquanto um espaço político corre o risco de vendar os olhos às diferenças e tornar invisíveis aqueles que precisam dessa discussão e referência.

Quando as políticas públicas com relação ao trato com as diversidades viram propostas de discussão e são encaradas não somente no discurso, a escola procede ao enfrentamento do preconceito.

Pude perceber com essa pesquisa que nem sempre a criança é tratada pela instituição escolar como alguém capaz de ter voz, de opinar sobre seus espaços e suas relações.

Entender essa “teia de significados” (Geertz, 1989) não é fácil, pois estamos lidando com os processos contraditórios que estão presentes na formação identitária dessas crianças quilombolas.

Ao mesmo tempo em que assumem sua negritude, a negam por acharem “feio”.

A convivência com essas crianças durante o trabalho de campo me permitiu avaliar que nem sempre a instituição escolar está preparada para lidar com os processos referentes à aceitação do “outro”.

Os vários discursos presentes na instituição escolar são ressignificados, reelaborados pelas crianças na convivência com a família, comunidade, professores e outras crianças, no entrelaçar das suas relações sociais.

A convivência e o diálogo com essas crianças , assim como a análise daquilo que pensam e acreditam , mostrou que nem sempre as políticas saem do discurso para alcançar a prática, inclusive na instituição escolar.

Os vieses contraditórios que o universo dessas crianças demonstra, possui características ligadas aos processos históricos de invisibilidade a que a população negra vem sendo submetida ao longo do tempo.

Quando a criança negra se colore de azul ou marrom, quando possui o desejo de embranquecer é porque as diferenças não são respeitadas como deveriam, as referências nas quais se espelham possui a imagem do não negro.

Penso que esse trabalho está só começando e é somente um olhar, um ponto de vista a partir do lugar de educadora no qual me situo.

A análise do desenho das crianças e as oficinas se mostraram processos bastante enriquecedores do ponto de vista da percepção da imagem que a criança possui de si e do seu universo. O trabalho mostrou que a escola deve estar atenta para os processos ligados á formação de estereótipos e as experiências de corporeidade que a criança vivencia.

A escola, quando está situada em uma comunidade como a que foi analisada nessa dissertação, muitas vezes, mesmo que de forma inconsciente , se agrega aos costumes e às tradições do seu entorno, elaborando leituras, algumas vezes contraditórias, uma vez que a pressão exercida pelos costumes ligados ao ambiente não-escolar, faz com que essa instituição se adapte ao modo de vida dos moradores e às suas tradições.

Quando uma comunidade como Lagoa Trindade está agregada em torno de uma memória comum, com uma vivência coletiva, núcleos parentais próximos, cuja ligação vai além dos laços consangüíneos, a instituição escolar deve desenhar contornos que respeitem essa história e essa interação.

Não existem fórmulas prontas para o enfrentamento do preconceito. Discussões devem ser encampadas no sentido de buscar supera-los, inclusive na garantia da eficácia das ações previstas pelas políticas públicas para esse enfrentamento.

A escola não pode de maneira alguma ignorar seu entorno, mas o que ficou constatado nesse trabalho é que apesar de muitas vezes não estar inserida de uma forma efetiva nos costumes, tradições e visões do lugar, a escola se vê compelida a adaptar-se, reinventando-se para inserir-se naquele espaço, e isso pode representar um aspecto positivo importante.

Como podemos perceber, os espaços ocupados pela comunidade vão além da instituição escolar e são espaços de memória que devem ser respeitados por ela.

Portanto, é necessário leituras constantes das políticas públicas para a diversidade que estão colocadas, mas é necessário acima de tudo o respeito à história, à fala, á trajetória da criança.

Percebi que é necessário chamar a comunidade pra roda, pra discussão dessas políticas, ressignificando o espaço da escola .

A instituição escolar está ligada ao seu entorno, mesmo que essa discussão não seja feita. O fato de não ter aula quando falece um morador, ou quando é dia de festa, já confere a escola uma certa ligação com o espaço no qual está inserido.

È preciso que as discussões em torno das políticas públicas se ampliem para melhoria da qualidade da educação que é oferecida nessas populações quilombolas. È preciso criar meios para que a criança negra quilombola tenha diminuída as relações conflituosas presentes nos processos de construções identitárias. É necessário ainda que essa criança quilombola se enxergue, se visualize na instituição escolar e tenha com a ajuda dela a construção de uma auto-estima positiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs).

Educação não-formal: cenários da criação, Campinas, SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. O direito étnico à terra. **Orçamento e Política Socioambiental**. Brasília, ano 4, n. 13 , p. 01 – 11, jun 2005.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Os quilombos e as novas etnias. In: O`DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. **Nas bordas da política étnica**: os quilombos e as políticas sociais. Texto apresentado à XXIV Reunião Brasileira de Antropologia – “Nação e Cidadania”. Recife, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. As populações remanescentes de quilombos - direitos do passado ou garantia para o futuro? In **Seminário Internacional as minorias e o direito**: CJF, 2003. (Série Cadernos do Centro de Estudos Jurídicos; v. 24), p.249-229. Disponível em www.cjf.ius.br/revista/seriecadernos/vol24/abertura.pdf, acessado em 02/07/08.

AMARAL, Rita. Educar para a igualdade ou para a diversidade? A socialização e a valorização da negritude em famílias negras. In: **Os urbanitas**. Revista digital de Antropologia urbana . 2001. Disponível em: www.aguaforte.com/antropologia/educarparaque.html>acesso em 10 nov. 07.

ANDRADE, Inaldete Pereira de. Construindo a auto-estima da criança negra. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ANJOS. Rafael Sânzio Araújo dos. Cartografia e quilombos: territórios étnicos e africanos no Brasil. In: **Cartografar África em tempo colonial** – Anais do Colóquio Internacional Lisboa – 7 a 10 de nov 2006, p. 35 e 36. Resumo.

ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. **Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil**: primeira configuração espacial. Brasília: Edição do Autor, 1999.

ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. **Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil**: segunda configuração espacial. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005. Inclui mapa temático articulado.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

ATAÍDE, Yara Dulce B. De; MORAIS, Edmilson de Sena. A (re) construção da identidade étnica afro-descendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. **Revista da Universidade do Estado da Bahia**, Departamento de Educação, Salvador, v. 1, n. 1, p.81-98, jan./jun. 1992.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56).

BANIWA, Gersen Luciano. Diversidade cultural, educação e questão indígena. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. **Dicionário histórico-geográfico de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** (Obras Escolhidas). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BORBA, Carolina dos Anjos de. Território quilombola: identidade e inclusão social – o caso do Rincão dos Martinianos, Restinga Seca/RS. **Em tese**, Florianópolis, v.3, n.1, p. 86-99, ago./dez. 2006.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2.ed. São Paulo: Ateliê, 2003 .

BOTELHO, Denise. Lei n. 10.639/2003 e educação quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira. **Um Salto para o Futuro** (Boletim do Programa), n.10. SEED-MEC, 2007. p. 34-40.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006 (coleção educação para todos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em 12 out. 2007.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria de Imprensa. **Discurso do Presidente da República do Brasil Luís Inácio Lula da Silva**, durante cerimônia de celebração do Dia Nacional da Consciência Negra e Lançamento da Agenda Social Quilombola. Palácio do Planalto, 20 nov 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/discursopresidente.pdf>. Acesso em 20 dez. 2007.

BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 (coleção educação para todos).

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Instrução Normativa n. 20 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, n. 185, de 26 set. 2005, seção 1, p. 79. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php?visualiza=1451,244> Acesso em 11 set. 2007.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 jul. 90 - Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27-833 – 27.841.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 jan. 03. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 03.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Cadernos de Subsídios, fev. 2003.

BRASIL, **Orientações e Ações para Educação das relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Portaria n. 8, ano CXLII, n. 90, p. 10, seção 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, sexta-feira, 10 maio 2006.

BRASIL. Presidência da República, casa civil, subchefia para assuntos jurídicos. Decreto 4.887, de 20 nov. 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVL/decreto/2003/D4887.htm>>acesso em 25 set. 07.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Seppir, Brasília: Abaré, 2004.

BRASIL. **Relatório de Desenvolvimento Humano (Racismo, Pobreza e Violência)**. Brasília, PNUD Brasil, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1.997.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2006**. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Anísio Teixeira (INEP). Disponível: <<http://www.inep.gov.Br/básica/censo/escolar/sinopse.asp>> Acesso em 25 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [CIDADE], v. 13, n. 37, p. 45-54, jan/abr. 2008.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

- CARVALHO, José Jorge de. Proposta pedagógica. In: **Um salto para o futuro** (Boletim do Programa). Debates: pluralidade cultural: 5 fev. a 9 fev. 2007. SEED/MEC. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/> Acesso em 25 jun.; 2007.
- CARVALHO, José Jorge. **O quilombo do Rio das Rãs**. Salvador: Editora da UFBA, 1996.
- CASHMORE, Ellis; BANTON, Michael et al. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, 2002 . p. 113-148.
- CAVALCANTI, Fernanda. Educação vai ao quilombo. **Cadernos do Terceiro Mundo**, Rio de Janeiro, n. 209, p. 38-39, abr./maio 1999.
- CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 15-28.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 5. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. v. 1.
- COSTA, Joaquim Ribeiro. **Toponímia de Minas Gerais**. Com estudo histórico da divisão territorial administrativa. Belo Horizonte: Imprensa Oficial o Estado, 1970.
- COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- COUTO, Mia. Um retrato sem moldura. In HERNANDES, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na Sala de Aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005, p.11-12.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & e a rua**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 2.ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. (caminhos da história).

DEL PRIORE, Mary. Multiculturalismo: integrando saberes (multiculturalismo ou de como viver junto). In: **Um salto para o futuro** (Boletim). Debates: multiculturalismo e educação. PGM1. TVE Brasil, 2002. p. 7-11. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.Br/salto/boletins2002/meeimp.htm>. Acesso em 04.12.08.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 61-179, maio/ago. 2005.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In **Revista Espaço Acadêmico** nº. 34. Março de 2004. Em <http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm> . Acesso em 10/12/08

DOURADO, Luís Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 21-50.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 1997 (educação em ação).

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo: Perspectiva, 2002 .

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições, 1974.

FAZZI, Rita de Cássia de. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In **Entrevistas**: abordagens e usos da história oral. FERREIRA, Marieta de Moraes (Coordenação). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, n. 23, p. 16-35, agosto 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FRY, Peter; VOGT, Carlos. **África no Brasil**: cafundó. São Paulo/Campinas: Editora da UNICAMP/Companhia das Letras, 1996.

FESTIVELHAS JEQUITIBÁ (Arte e transformação na capital mineira do folclore) – **Guia de bolso**. Prefeitura Municipal de Jequitibá e Projeto Manuelzão. out/07.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares Fonseca (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 117-151.

GARCIA, Mariana; JASPERS, Matheus; AHOUAGI, Taís. Manuelzão na rota da cultura. **Jornal Manuelzão**: saúde, ambiente e cidadania na Bacia do Rio das Velhas, Belo Horizonte ago./07, p. 18-19.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005. p. 11-40.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Universidade Estadual de Campinas- Programa de Pós- Graduação em Educação, Campinas.

GOBBI, Márcia Aparecida. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel (Org.). **Ata e desata**: partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravel, 2002. p. 93-148.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Verônica. Organização social e festas como veículos de educação não-formal. In: **Um salto para o futuro** (Boletim do Programa). SEED-MEC, 2007. n. 10, p. 22-26.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e prática educativa: duas formas de entender o mundo. **CRONOS – Revista de História**, Pedro Leopoldo, n. 6, p. 275-286, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e a educação brasileira. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 [PÁGINAS].

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 68-76.

GOMES, Nilma Lino. Entrevista. **CRONOS – Revista de História**, Pedro Leopoldo, n. 9, p. 9-16, 2005.

Gomes, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In **Revista Brasileira de Educação**. Dezembro de 2002, n. 21, p.40-51.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Do presépio à balança: representações sociais da vida religiosa**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Elaine M. Teixeira (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. **Relatório**. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Pleno 03/2004, aprovado em 10/03/2004, Processo 23001000215/2002-96, 2004. Disponível em: www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci> acesso em: 11 jun. 2007.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 32, p. 49-84, 1993.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**, São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-102.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/UNESCO, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HUIZINGA, Johann. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Boletim n. 59**, Brasília: MEC, 2004.

JASPER, Matheus. Outros retratos. **Jornal Manuelzão**: saúde, ambiente e cidadania na Bacia do Rio das Velhas, Belo Horizonte, ano 10, n. 42, ago. 2007, p. 16-17.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia. **Linguagem, cultura e alteridade**: para ser possível a educação depois de Auschwitz é preciso educar contra a barbárie. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 1998.

KUPERMAN, Breno. A imagem. In Oralidade, memória e formação. In: **Um salto para o futuro** (Boletim do Programa). SEED-MEC, 2006. Programa 4, p.18,27 a 31/03/06.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. 9ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1996.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Páginas 281 a 295.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 22, n. 56, p. 63-80, abr. 2002.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**. Lisboa: Centro de Estudos de Antropologia Social, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. **O legado do testamento**: a comunidade de Casca em perícia. Curitiba: Ed. UFRGS, 2002.

LESTER, Joe e CEPEDA Julius. **Que mundo maravilhoso**. Brinque Book, SP, 1997.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Páginas 101 a 117.

LIMA, Heloísa Pires. Repertório afro-brasileiro: entre o clichê e a pesquisa em sala de aula. **Um Salto Para o Futuro** (Boletim do Programa). Repertório afro-brasileiro – proposta pedagógica. 22 nov. – 26 nov 2004. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>

LIMA, Maria Batista. Repertórios culturais, identidades étnicas e educação em território de maioria afro-descendentes. **Negro e educação**: identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: ANPED; Ação Educativa, p. 85-102, 2003.

LOPES, Ana Lúcia. Kalunga, escola e identidade: experiências inovadoras de educação nos quilombos – programa 4. **Um Salto Para o Futuro** (Boletim do Programa). n. 10, SEED-MEC, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Marluce de Lima. Tradição oral afro-brasileira e escolas: um diálogo possível? In: OLIVEIRA, Iolanda de; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005. p. 84-93.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: concurso negro e educação, II, 2001-2003, São Paulo. **Negro e educação**: identidade negra; pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: ANPED/Ação Educativa, 2003. p. 159-170.

MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida**. São Paulo: Editora SM, 2005.

MATTOS, Hebe Maria. Quilombos históricos e quilombos contemporâneos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 32, p. 98, maio 2008.

MAZZILLI, Sueli. **A pedagogia além do discurso**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MEDEIROS, Cléia; EGHRARI, Roberto (Org.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: Resistência ao Escravismo, São Paulo: Editora Ática, 1987

MOURA, Glória. A cultura da festa nos quilombos contemporâneos. **Palmares**, Brasília, n. 1, p. 45-48, 1996.

MOURA, Glória. **Um Salto Para o Futuro** (Boletim do Programa). n. 10, SEED-MEC, 2007.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 69-83.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil**. Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura. v. 1, p. 62-75, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

NUNES, Georgina Helena Lima (Org.). Educação quilombola. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, p. 55-77; 140-163, 2006.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança**: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. Trabalho apresentado na 25^a. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 29 set. – 02 out. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf>. Acesso em: 03 dez. 2008.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afro-descendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Rachel de. Repertório afro-brasileiro: leituras, imagens e construção de identidade (Áfricas e afro-brasileiros nas escolas). **Salto Para o Futuro** (Boletim do Programa). 22 nov. a 26 nov 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/>. Acesso em 12 set. 2007.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais**: uma experiência de intervenção. 1992. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Rachel de. **Preconceitos, discriminações e formação de professores**: do proposto ao alcançado. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Rachel de. Projeto “Vida e história das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil”. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42p. 7-21, fev. 2000.

PAIVA, Aparecida *et al.* (Org.). **No fim do século: a diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Pare de; VELLOSO, Alessandra d’Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 27, n. 72, p. 215-232, ago. 2007.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Curso de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

PEREIRA, João B.B. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 41-46, nov. 1987.

PEREZ MORALES, Patrícia. **Espaço, tempo e ancestralidade na educação**: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chiborazzo, Equador. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo - Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>>. Acesso em 04 fev. 2008.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, n.15, p. 13-33, abr. 1997.

RATTS, Alessandro P. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 309-326.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RESENDE, Luciana Araújo de. CARDOSO, Paula Carolina; COSTA, Renato Carlos Alves. **Almas de arte e de fé**. Projeto apresentado ao Laboratório de Projetos Experimentais do Departamento de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, jun. 1998.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006, p. 55-77.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 161- 178.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra**. Brasília: Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza (Org.). Educação Infantil. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SANTOS, Aretuza. **Identidade negra e brincadeira de faz de conta**: entremeios. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora - Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Marcos Ferreira. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005, p. 205-231.

SANTOS, Sônia Querino dos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza (coord.). Educação Infantil. In **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In **Revista Educação e Sociedade**. 2002, v. 23, n. 78, pp. 265-283.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In SARMENTO, Manuel Jacinto, e CERISARA, Ana Beatriz (Coord.), Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004, p 9-34.

SCHMITT, Alessandra, TURATTI, Maria Cecília Manzolli e CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, n. 10, p. 129-136, jan./jun. 2002.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os quilombos e a educação. In: Valores afro-brasileiros na educação. **Um Salto Para o Futuro** (Boletim do Programa). 07/11 – 11/11/2005. Programa 3. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/> Acesso em 05 jun. 2007.

SILVA, Benedita da. Comunidades negras rurais: os quilombos contemporâneos. **Revista Cultura Vozes**, São Paulo, v. 90, n. 2, p. 121-131, mar./abr. 1996.

SILVA JR., Hédio. **Anti-racismo**: coletânea de leis brasileiras federais, estaduais e municipais. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Jacira Reis da. O imaginário social brasileiro sobre o negro: implicações na educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 7, n. 11, p. 71-86, jul./dez. 1998.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas**: uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA/Ilê Aiyé, 2004.

SILVA, José Antonio Novaes da. A escola como instrumento de resgate da cidadania. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs.). **Negros, territórios e educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2000, p. 91-104 (pensamento negro em educação, 7).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SLENES, Robert. Malungu ngoma vem! África coberta e descoberta no Brasil. **Revista da USP**, São Paulo, n. 12, 1991-1992, p. 12-67.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988b.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loreto; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988a

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Ana Luíza de. **História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEUIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 39-64.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TORRES, C. A.(Org.) **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira; MONTERO, Paula. **A missa e o culto vistos do lado de fora do altar**: religião e vivências cotidianas em duas comunidades eclesiais de base do bairro Petrolândia, Contagem - MG. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

TRINDADE, Azoilda Loreto da. Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos. In **Boletim do Programa “Um Salto Para o Futuro”** - debates: multiculturalismo e educação. Programa 5, 2002. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/meetxt5.htm> acesso em 11/10/08

TRINDADE, Joseline S. B. “Nós, quilombola?”: a construção da identidade quilombola a partir dos levantamentos de comunidades negras rurais no Estado do Pará. In: **Observatório Quilombola** <http://www.koinonia.org.br/oq/enaio.htm> Acesso em 07 out. 2007.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Trabalho com o texto “Menina Bonita do Laço de Fita”
(planejamento entregue às professoras)

Texto : Menina Bonita do Laço de Fita

Objetivo Geral:

- Interpretar a fala das crianças a partir do que pensam sobre o lugar em que vivem, trabalhando o tema da ancestralidade e auto- percepção.

Objetivos específicos:

- Discutir aspectos relacionados a auto-percepção das crianças, estabelecendo análises dos processos de auto-estima, criando um ambiente favorável para que a criança se manifeste sobre o que pensa.
- Buscar através de uma história apresentar a perspectiva da criança, percebendo como ela busca a idéia da ancestralidade e pertencimento, o que ela pensa , como se declara.
- Entender a perspectiva da criança com relação as peculiaridades do lugar.

O texto nos remete a uma idéia de auto percepção positiva uma vez que os personagens do texto de Ana Maria Machado convivem com as diferenças de uma forma positiva.

Metodologia:

Ao contar a história e trabalhar com a fala e os registros visuais de uma forma lúdica, o trabalho poderá captar a idéia da criança sobre negritude, pluralidade cultural, auto-estima e outros fatores relacionados ao pertencimento e vivência no lugar de origem, onde a memória é importante, especialmente para os mais velhos, moradores do lugar.

Duração:

Aproximadamente uma hora.

Bibliografia:

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**.7ed. São Paulo: Ática, 2005.

ANEXOS



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA CULTURA
 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade de Dr. Campolina**, localizada no município de Jequiabá, Estado da Minas Gerais, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 006, Registro n.º 514, fl. 23, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, F. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

Declarante(s):

Antônio Tomé Alberto – CPF/MF nº 233.832.596-68
 Vital Estevão Alberto – CPF/MF nº 233.832.362-20
 Cristina de Cácia Henriques – CPF/MF nº 027.389.506-04
 Luciana Cristina Elias Lopes – CPF/MF nº 076.186.826-74
 Domingos Lopes – CPF/MF nº 953.025.656-68

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, 20 de março de 2006.

O referido é verdade e dou fé.

UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
 Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF – Brasil
 Fone: (0 XX 01) 3424-0108 – Fax: (0 XX 01) 3326-0242
 E-mail: chefiadegabinete@palmares.gov.br <http://www.palmares.gov.br>

“A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira”. (Wally Salomão)

Certidão de auto-reconhecimento fornecida pela Fundação Cultural Palmares



Valor aprovado na Lei nº 8.313/91: R\$ 1.066.000,00
 Banco: 001 - Agência: 2607 - Conta Corrente: 25.312.8
 Preço de captação: de 01/01/2006 até 31/12/2006
 Art. 2º - Proteger o prazo de captação e realizar a renúncia
 orientada de acordo com a Instrução Normativa 42, de 30 de
 agosto de 2005 dos projetos audiovisuais abaixo relacionados, para os
 quais as propostas foram autorizadas a captar recursos através da
 comercialização de Certificados de Investimento nos termos do Art.
 1º da Lei nº 8.685/93 e mediante declarações ou autorizações, na forma
 prevista nos Arts. 2º e 26 da Lei nº 8.313/91.

040074 - Luz na Trave: A Revolta da Luz Vermelha
 Processo: 01.591.002/01/2004-10
 Propositor: Movimento Produções Ltda - ME
 Cidade/UF: São Paulo / SP
 CNPJ: 34.760.999/0001-61
 Valor total do orçamento aprovado: de R\$ 1.927.796,20 para R\$
 1.392.796,56
 Valor aprovado no Art. 1º da Lei nº 8.685/93: R\$ 1.138.484,80
 Banco: 001 - Agência: 3697 - Conta Corrente: 261.901-5
 Valor aprovado na Lei nº 8.313/91: de R\$ 722.924,00 para R\$
 699.674,58
 Banco: 001 - Agência: 3687 - Conta Corrente: 261.902-3
 Preço de captação: de 01/01/2006 até 31/12/2006.

039222 - Gaveto, o cangaceiro que parou a cabeça
 Processo: 99059.002/10/2003-96
 Propositor: Grupo Nove de Cinema e TV Ltda
 Cidade/UF: Rio de Janeiro / RJ
 CNPJ: 16.562.999/0001-00
 Valor total do orçamento aprovado: de R\$ 3.101.145,71 para R\$
 3.850.314,98
 Valor aprovado no Art. 1º da Lei nº 8.685/93: de R\$ 1.486.066,00
 para R\$ 1.423.799,22
 Banco: 001 - Agência: 0263 - Conta Corrente: 18.348-2
 Valor aprovado na Lei nº 8.313/91: R\$ 1.000.909,80
 Banco: 001 - Agência: 0267 - Conta Corrente: 20.798-9
 Preço de captação: de 01/01/2006 até 31/12/2006.

050987 - A Grande Onda
 Processo: 91581.000/07/2005-43
 Propositor: Cinearte Produções Ltda - ME
 Cidade/UF: São Paulo / SP
 CNPJ: 48.783.018/0001-30
 Valor total do orçamento aprovado: de R\$ 3.032.522,19 para R\$
 2.978.370,81
 Valor aprovado no Art. 1º da Lei nº 8.685/93: R\$ 2.990.000,00
 Banco: 001 - Agência: 0385 - Conta Corrente: 36.207-7
 Valor aprovado na Lei nº 8.313/91: de R\$ 472.915,76 para R\$
 829.451,51
 Banco: 001 - Agência: 0385 - Conta Corrente: 36.208-5
 Preço de captação: de 01/01/2006 até 31/12/2006.
 Art. 3º - Aprovar o remanejamento do projeto audiovisual
 relacionado acima, para o qual a proposta foi autorizada a captar
 recursos através da comercialização de Certificados de Investimento e
 da formalização de contratos de co-produção nos termos das Arts. 1º
 e 2º da Lei nº 8.685/93.

050420 - Falco: O Segredo do Natário
 Processo: 03590.000/10/2004-43
 Propositor: Digital 21 Produções Artísticas Ltda
 Cidade/UF: São Paulo / SP
 CNPJ: 04.887.159/0001-20
 Valor total do orçamento aprovado: de R\$ 3.439.538,48 para R\$
 2.666.832,48
 Valor aprovado no Art. 1º da Lei nº 8.685/93: de R\$ 1.535.353,60
 para R\$ 814.659,56
 Banco: 001 - Agência: 1270 - Conta Corrente: 13.869-9
 Valor aprovado no Art. 1º da Lei nº 8.685/93: de R\$ 1.352.207,96
 para R\$ 2.000.000,00
 Banco: 001 - Agência: 1270 - Conta Corrente: 13.876-3
 Preço de captação: de 01/01/2006 até 31/12/2006.
 Art. 4º - Aprovar o remanejamento do projeto audiovisual
 relacionado acima, para o qual a proposta foi autorizada a captar
 recursos através da comercialização de Certificados de Investimento nos
 termos do Art. 3º da Lei nº 8.685/93 e mediante declarações ou au-
 torizações, na forma prevista nos Arts. 2º e 26 da Lei nº 8.313/91.

050522 - Intervalo Clavestino - O Filme
 Processo: 91581.000/07/2005-43
 Propositor: Grupo Nove de Cinema e TV Ltda
 Cidade/UF: Rio de Janeiro / RJ
 CNPJ: 16.562.999/0001-00
 Valor total do orçamento aprovado: de R\$ 999.255,72 para R\$
 785.667,33
 Valor aprovado no Art. 1º da Lei nº 8.685/93: de R\$ 400.000,00 para R\$
 646.384,90
 Banco: 001 - Agência: 02007 - Conta Corrente: 26.638-6
 Valor aprovado na Lei nº 8.313/91: de R\$ 384.687,94 para R\$
 180.000,00
 Banco: 001 - Agência: 0267 - Conta Corrente: 26.640-8
 Preço de captação: de 01/01/2006 até 31/12/2006.
 Art. 5º - Promover a prazo de captação e realizar a renúncia
 orientada de acordo com a Instrução Normativa 42, de 30 de
 agosto de 2005 dos projetos audiovisuais relacionados acima, para o qual
 a proposta foi autorizada a captar recursos através da com-
 ercialização de Certificados de Investimento e da formalização de con-
 tratos de co-produção nos termos das Arts. 1º e 2º da Lei nº
 8.685/93.

040355 - Ecoelha
 Processo: 01980.015/03/2004-52
 Propositor: TR Salda Produções Artísticas e Filmes Ltda
 Cidade/UF: Rio de Janeiro / RJ
 CNPJ: 07.027.722/0001-89
 Valor total do orçamento aprovado: de R\$ 3.058.314,00 para R\$
 3.002.758,44
 Valor aprovado no Art. 1º da Lei nº 8.685/93: de R\$ 2.500.000,00
 para R\$ 2.464.444,64
 Banco: 001 - Agência: 0598 - Conta Corrente: 17.403-4
 Valor aprovado no Art. 3º da Lei nº 8.685/93: R\$ 403.198,30
 Banco: 001 - Agência: 0598 - Conta Corrente: 17.409-2
 Preço de captação: de 01/01/2006 até 31/12/2006.
 Art. 6º - Esta Declaração entra em vigor na data de sua
 publicação.

LUIZ EDUARDO NOEL DE SOUZA

RETIFICAÇÃO

Retificar os termos da Deliberação nº 146, de 5 de maio de
 2006, publicada no DOU nº 66 de 08 de maio de 2006, Seção 1,
 página 5, em relação ao projeto "Tamarandá", para considerá-lo
 seguinte: nome do P: "Propositor: Diurna Filmes e Produções
 Ltda"; data: "Propositor: Diurna Filmes e Produções Ltda"
 EPP"

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

PORTARIA Nº 8, DE 10 DE MAIO DE 2006

O Presidente da Fundação Cultural Palmares, no uso de suas
 atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei nº 7.668 de 22 de
 Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto nº
 4.857 de 20 de novembro de 2003, da Portaria da TCP nº 06, de 01
 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União nº 43, de 04
 de março de 2004, Seção 1, E 07, resolve:
 Art. 1º REESTRUTURAR no Livro de Cadastro Geral nº 002
 e CERTIFICAR com conteúdo Declarações de Auto-reconhecimento e
 os processos em tramitação junto Fundação Cultural Palmares, as
 Comunidades a seguir, SÃO REMANESCENTE DOS QUILOM-
 BOS:

- Comunidade Brotas, localizada no município de Itambé, Es-
 tado de São Paulo, registro 493, FI 02;
- Comunidade Negra das Famílias Assis e Ribeiro, localizada no
 município de Nogueira, Estado do Mato Grosso do Sul, registro
 494, FI 03;
- Comunidade Histórico da Mutua, localizada no município de
 Nossa Senhora do Livramento, Estado do Mato Grosso, registro 495,
 FI 04;
- Comunidade João Rodrigues, localizada no município de Ita-
 curu, Estado da Bahia, registro 496, FI 05;
- Comunidade Chácaras Barreto, localizada no município de
 Canaas, Estado do Rio grande do Sul, registro 497, FI 06;
- Comunidade de Iba Redonda, localizada no município de
 Mucuna, Estado da Paraíba, registro 498, FI 07;
- Comunidade de São José do Mato Forno, localizada no mu-
 nicípio de Macapá, Estado do Amapá, registro 499, FI 08;
- Comunidade de São Pedro dos Bois, localizada no município
 de Macapá, Estado do Amapá, registro 500, FI 09;
- Comunidade do Castelo das Lómbas, localizada no município
 de Marão, Estado do Rio grande do Sul, registro 501, FI 10;
- Comunidade de São Pedro, localizada no município de Bi-
 ringui, Estado do Espírito Santo, registro 502, FI 11;
- Comunidade de Guaratuba, localizada à margem da BR-
 316, aproximadamente a 18 Km da sede do município de Itacaré,
 Estado do Maranhão, registro 503, FI 12;
- Comunidade de Campo Redondo, localizada à margem do
 Rio Itapicuru, no município de Bacabal, Estado do Maranhão, registro
 504, FI 13;
- Comunidade Grilo, localizada no município de Riachão do
 Bacamarte, Estado da Paraíba, registro 505, FI 14;
- Comunidade do Silveiro, localizada no município de Itaituba,
 Estado do Pará, registro 506, FI 15;
- Comunidade Cabocla, localizada no município de Car-
 dinal, Estado do Pará, registro 507, FI 16;
- Comunidade de São Welton, localizada no município de A-
 nauque de Pinar, Estado do Pará, registro 508, FI 17;
- Comunidade Ananias, localizada no município de A-
 guaimã Nova, Estado do Pará, registro 509, FI 18;
- Comunidade da Larapicó, localizada no município de Igu-
 aratu, Estado da Bahia, registro 511, FI 20;
- Comunidade Pontal da Barra, localizada no município de
 Barra dos Coqueiros, Estado de Sergipe, registro 512, FI 21;
- Comunidade Macaré, localizada no município de Barre-
 ras, Estado da Bahia, registro 513, FI 22;
- Comunidade do Campolima, localizada no município Jacu-
 ipeba, Estado de Minas Gerais, registro 514, FI 23;
- Comunidade Faria do Oliveira, localizada no município de
 Itamaré, Estado da Bahia, registro 515, FI 24;
- Comunidade de Água Vermelha, localizada no município de
 Itamaré, Estado da Bahia, registro 516, FI 25;
- Comunidade Fôjo, localizada no município de Itacaré, Es-
 tado da Bahia, registro 517, FI 26;
- Comunidade da Ingueira, localizada no município de Ita-
 curuiba, Estado de Pernambuco, registro 518, FI 27;
- Comunidade Bojo das Carvoas, localizada no município de
 Itacuruba, Estado de Pernambuco, registro 519, FI 28;

- Comunidade Fazenda Pira, Remanescentes do Euzélio no
 município de Arinos, Estado de Alagoas, localizada no município de Pira
 do Sul, Estado de São Paulo, registro 520, FI 29;
- Comunidade de Orlas de Minas, localizada no mu-
 nicípio de Minas, Estado de Goiás, registro 521, FI 30;
- Comunidade de São Geraldo, localizada no município de
 Cotidiano do Sincru, Estado da Bahia, registro 522, FI 31;
- Comunidade Paulista, localizada no município de Igarapituba,
 Estado de Sergipe, registro 523, FI 32;
- Comunidade São Trigo do Iguaçu, localizada no município
 de Candeias, Estado da Bahia, registro 524, FI 33;
- Comunidade Bon Príncipe, localizada no município de Bre-
 jo, Estado de Maranhão, registro 525, FI 34;
- Comunidade Aguiar, localizada no município de Paulistana,
 Estado do Piauí, registro 526, FI 35;
- Comunidade Mendonça, localizada no município de Timon,
 Estado do Maranhão, registro 527, FI 36;
- Comunidade Vila Nova, localizada no município de Itirama,
 Estado da Bahia, registro 528, FI 35;
- Comunidade São Raimundo, localizada no município de Ma-
 rã, Estado da Bahia, registro 529, FI 37;
- Comunidade de Terra Verde e Mirim, localizada no mu-
 nicípio de Maracá, Estado da Bahia, registro 531, FI 40;
- Comunidade de Ladeiras, situada no Povoado de Ladeiras,
 localizada no município de Japaratuba, Estado de Sergipe, registro 532,
 FI 41;
- Comunidade Melhadinho, localizada no município de Man-
 ga, Estado de Minas Gerais, registro 533, FI 42;
- Comunidade do São Manoel, localizada no município de
 Paracatu, Estado do Rio grande do Norte, registro 534, FI 43;
- Comunidade Farias, localizada no município de Agrolândia,
 Estado de Pernambuco, registro 535, FI 44;
- Comunidade da Vila Monte Alegre, situada na Ilha de Boi-
 peba, localizada no município de Carri, Estado da Bahia, registro
 536, FI 45;
- Comunidade do Ibo de Igaporá, localizada no município de
 Manga, Estado de Minas Gerais, registro 541, FI 46;
- Comunidade de Equitubá, localizada no município de Manga,
 Estado de Minas Gerais, registro 538, FI 47;
- Comunidade de Justa II, localizada no município de Manga,
 Estado de Minas Gerais, registro 539, FI 48;
- Comunidade de Aita I, localizada no município de Manga,
 Estado de Minas Gerais, registro 540, FI 49;
- Comunidade de Pedra Preta, localizada no município de
 Manga, Estado de Minas Gerais, registro 541, FI 50;
- Comunidade de São Carlos, localizada no município de Ma-
 nga, Estado de Minas Gerais, registro 542, FI 51;
- Comunidade Brejo de São Carlos, localizada no município de
 Manga, Estado de Minas Gerais, registro 543, FI 52;
- Comunidade São Alegre, localizada no município de Ipa-
 poranga-Mirim, Estado do Maranhão, registro 544, FI 53;
- Comunidade Maracá, localizada no município de Maracá, Es-
 tado da Bahia, registro 545, FI 54;
- Comunidade de Carri, localizada no município de Itacuruba, Es-
 tado da Bahia, registro 546, FI 55;
- Comunidade Mato do Tejo, localizada no município de Ja-
 boticabras, Estado de Minas Gerais, registro 547, FI 56;
- Comunidade São João de Santa Bárbara, localizada no mu-
 nicípio de Itambé, Estado da Bahia, registro 548, FI 57;
- Comunidade Itoua, localizada no município de Maracá, Es-
 tado do Amapá, registro 549, FI 58;
- Comunidade de João Borges, localizada no município de
 São João, Estado do Rio Grande do Sul, registro 550, FI 59;
- Comunidade de Novo Horizonte Barão das Cadeias - Lo-
 calizada no município de Jussara, Estado do Rio Grande do Sul,
 registro 551, FI 60;
- Comunidade de São Novo-Itauba Faria, localizada no mu-
 nicípio de Arroio do Tigre, Estado do Rio Grande do Sul, registro
 552, FI 61;
- Comunidade de Itambé, localizada nos municípios de
 Itambé e Bogirão, Estado do Maranhão, registro 553, FI 62;
- Comunidade de Lagoa Branca, localizada no município de
 Campo Formoso, Estado da Bahia, registro 555, FI 64;
- Comunidade de Pinar II, localizada no município de Campo
 Formoso, Estado da Bahia, registro 556, FI 65;
- Comunidade de Casa Nova das Flores, localizada no mu-
 nicípio de Campo Formoso, Estado da Bahia, registro 557, FI 66;
- Comunidade de Casa Nova dos Martins, localizada no mu-
 nicípio de Campo Formoso, Estado da Bahia, registro 558, FI 67;
- Comunidade de Casa Nova dos Azevedos, localizada no mu-
 nicípio de Campo Formoso, Estado da Bahia, registro 559, FI 68;
- Comunidade de Laje de Cima II, localizada no município de
 Campo Formoso, Estado da Bahia, registro 560, FI 69;

LEIDIAN CASTRO DE ARAUJO

PORTARIA Nº 8, DE 10 DE MAIO DE 2006

O Presidente da Fundação Cultural Palmares, no uso de suas
 atribuições legais conferidas pelo artigo 1º da Lei nº 7.668, de 22 de
 agosto de 1988 e em conformidade com os parágrafos 1º e 2º do
 artigo 2º e parágrafo 4º do artigo 3º, do Decreto nº 4.857, de 20 de
 novembro de 2003 e com a Portaria/TCP nº 06, de 01 de março de
 2004, publicada no Diário Oficial da União nº 43, de 04 de março de
 2004, Seção 1, E 07, resolve:
 Art. 1º REESTRUTURAR no Livro de Cadastro Geral nº 002
 e CERTIFICAR com conteúdo Declarações de Auto-reconhecimento e
 os processos em tramitação junto Fundação Cultural Palmares, as
 Comunidades a seguir, SÃO REMANESCENTE DOS QUILOM-
 BOS:

LEIDIAN CASTRO DE ARAUJO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)