**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS CAMETÁ**
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CRISNA TALITA SOUSA DE SOUSA**

# CULTURA NEGRA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Um estudo sobre o povoado remanescente de quilombolas de Boa Esperança no Município de Cametá-PA

**CAMETÁ- PARÁ**
**2012**

**CRISNA TALITA SOUSA DE SOUSA**

# CULTURA NEGRA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Um Estudo sobre o povoado remanescente de quilombolas de Boa Esperança no Município de Cametá-PA

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá como exigência parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a Orientação da Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto.**

**CAMETÁ - PARÁ**
**2012**

**CRISNA TALITA SOUSA DE SOUSA**

# CULTURA NEGRA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Um Estudo sobre o povoado remanescente de quilombolas de Boa Esperança no Município de Cametá-PA

_____
Membro da Banca

_____
Membro da Banca

_____
Profª. Dr.ª Benedita Celeste de Moraes Pinto
Orientadora

**CAMETÁ - PA**
**2012**

A minha rainha, minha heroína.
A minha paixão, ao meu AMOR.
A minha vida, ao ar que respiro.
Com todo o meu amor e carinho
A minha mãe Julianor de Sousa.

“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional”.

Kabengele Munanga

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força espiritual, para realização desse trabalho, afinal o que seria de mim sem a fé que tenho nele. Considerando este trabalho de conclusão de curso como resultado de uma longa caminhada, tenho que agradecer a muitas pessoas em razão da ajuda, da acolhida, do incentivo, das críticas e das sugestões que recebi durante a sua realização. Algumas em especial.

Agradeço a minha mãe Julianor Lisboa de Sousa, por todo amor e dedicação que sempre teve comigo, a minha heroína, aquela a quem tenho orgulho de ser filha e chamar de mãe. A essa mulher guerreira, que diante de tantas dificuldades me fez acreditar que nada é impossível e me conduziu para o melhor tesouro que há na vida, a educação. A essa mulher batalhadora que é o meu exemplo, meu eterno e sincero agradecimento.

Aos meus avós José Maria Almeida de Sousa e Maria de Nazaré Lisboa de Sousa (*in memoriam)* pelo exemplo de família, pelos valores, por todo amor que ambos dedicaram a mim meu eterno agradecimento. Aos meus tios e tias pela confiança depositada em mim e, principalmente pelo apoio nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos Dichardson Sousa de Sousa e Iris Camila Sousa de Sousa pelo carinho e a amizade que sempre tiveram comigo. Ao meu sobrinho Nícolas Pantoja de Sousa por trazer mais amor e alegria para o seio de nossa família, além de suas risadas gostosas.

Aos amigos que fiz durante o curso, em particular à Crísley, Cristiane, Iranete, Josiélen e Tamires pela amizade verdadeira que construímos, por todos os momentos, pelas brincadeiras, pelas gargalhadas meu especial agradecimento. Sem vocês essa trajetória não seria tão prazerosa.

Aos meus professores, do curso de pedagogia, pelos ensinamentos que com seus conhecimentos e experiência cada um contribuiu de maneira especial para a conclusão desse trabalho e para minha formação profissional.

A minha orientadora Profª. Celeste Pinto, um exemplo de mulher que também sigo, por toda dedicação e carinho, por acreditar na minha capacidade para realização deste trabalho. Pelas horas de aprendizados e ensinamentos por entre as trilhas e caminhos das povoações, a você minha querida meus sinceros e eternos agradecimentos.

Aos moradores das povoações por onde foram realizadas as pesquisas em especial a seu Camilo Cantão e Maria Gonçalves. Aos professores Janil Moraes, Raimundo Borges, Fátima de Souza e principalmente às crianças das povoações de Boa Esperança, Itapocu, Tomásia e Bom Fim, que me ajudaram neste trabalho. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada Cultura Negra e Educação Quilombola: Um estudo sobre o povoado remanescente de quilombolas de Boa Esperança Município de Cametá-Pa, teve como objetivo analisar como vem ocorrendo o processo educacional na povoação remanescente de quilombolas de Boa Esperança frente às transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. Para a realização da referida pesquisa, busca-se apoios teórico-metodológicos, nas reflexões de NASCIMENTO (1980), PINTO (2006), SALLES (1988), GATINHO (2008), DAVIS (2000), PASSOS (2010) e nos dispositivos das LEIS 10.639/2003 e 11. 645/2008. Este trabalho apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, baseado no estudo com características etnográficas, discussão bibliográfica, assim como, de cunho exploratório. Portanto, o presente estudo permitiu inferir que, no que tange aos desdobramentos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os elementos culturais da comunidade remanescente de quilombolas de Boa Esperança não perpassam as práticas escolares, tão pouco nas relações que se estabelecem dentro e fora do espaço escolar, não havendo, assim, articulação entre cultura local e o processo educacional. Ressalta, ainda, que as dificuldades existentes nas comunidades negras rurais também agravam o aprendizado das crianças, como falta de material didático, merenda escolar, formação profissional adequada e, principalmente, escolas com qualidade em sua infraestrutura. Nesta perspectiva, defende-se que ao propiciar uma educação de qualidade para os remanescentes de quilombolas, através de suas memórias, práticas culturais, saberes, danças, rituais, significa propiciar o reconhecimento e a importância dessa cultura na formação do povo brasileiro.



**PALAVRAS-CHAVE:** Quilombolas; Memória, Cultura; Processos Educacionais.

**ABSTRACT**

This study, entitled Quilombola Black Culture and Education: A study on the remaining town of Good Hope maroon Cametá, Pa, aimed to examine how the educational process has occurred in the village remaining Quilombo of Good Hope in the face of political change economic, cultural and social.To carry out this research, we seek to support theoretical and methodological reflections of NASCIMENTO (1980), PINTO (2006), SALLES (1988), GATINHO (2008), DAVIS (2000), PASSOS (2010) and devices 10.639/2003 and of the Laws11.645/2008. This paper presents a qualitative approach, based on ethnographic study of characteristics; discuss literature, as well as the exploratory nature. Therefore, this study also has shown that, with respect to the consequences of laws and 10.639/2003 11.645/2008, the cultural elements of the community remaining Quilombo of Good Hope does not permeate the school practices, nor the relationships established within and outside the school, and there is thus relationship between local culture and the educational process. Also highlights the difficulties in rural black communities also aggravate children's learning, such as lack of teaching materials, school meals, adequate training, and especially schools with quality in their infrastructure. In this perspective, it is argued that by providing a quality education for the remnants of former slaves, through their memories, cultural practices, knowledge, dances, rituals, and means recognizing the importance of culture in the formation of the Brazilian people.

**KEYWORDS**: Quilombo; Memory; Cultural; Educational Processes.

**SUMÁRIO**

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....10**

**CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRICO DA ENTRADA DO NEGRO NO PARÁ.....15**

1.1. A escravidão em terras paraenses.....16

1.2. Resistências à escravidão: A formação de Quilombos.....20

1.3. A povoação remanescente de quilombolas de Boa Esperança na fala de seus moradores.....27

**CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO E OS QUILOMBOLAS NO BRASIL.....37**

2.1. Um retrato da educação brasileira.....38

2.2. Educação Quilombola: A Lei 10.639 e seus desdobramentos na educação.....44

2.3. Educar para as relações étnico-raciais: O currículo e as relações raciais na escola.....51

**CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO NA POVOAÇÃO REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DE BOA ESPERANÇA.....59**

3.1. O processo educacional no povoado remanescente de quilombolas de Boa Esperança....60

3.2. A formação do professor na perspectiva multicultural.....73

3.3. A lei 10.639 e sua concretização na povoação pesquisada.....81

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....88**

FONTES.....90

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....93

APÊNDICE

ANEXOS

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas palavras de Nunes,"todo processo de pesquisa é um ato de busca, de procura, de entendimento de algo que nos é desconhecido. Inserir-se em uma busca de natureza etnográfica (...) significa observar, anotar, perguntar, escrever, interpretar a cultura do outro" (NUNES, 2006, p. 343). Nesse sentido, em virtude de minhas inquietações e de uma imensa vontade em conhecer o que para mim ainda era desconhecido: as histórias e memórias das povoações remanescentes de quilombolas da Região Tocantina, e que, convidada pela professora Benedita Celeste de Moraes Pinto, me lancei ao desafio de reconstituir via memória dos habitantes da povoação a História da Comunidade Remanescente de Quilombolas de Boa Esperança.

Ressalto que, a escolha de pesquisar este povoado se deu a partir dos relatos da professora Celeste Pinto, que dentre tantas histórias de heroísmo dos habitantes das povoações, me encantou com a história de uma santa considerada muito poderosa pelos habitantes da Povoação de Boa Esperança, a história de Nossa Senhora do Tempo. Que foi encontrada por um grupo de trabalhadores muito religioso, denominado de Companhia Positiva, quando estavam realizando um "cunvidado" de roça[1], nesse momento, conforme acreditam os mais velhos habitantes de Boa Esperança, para evitar ser queimada juntamente com troncos e madeiras do roçado, a santa teria se revelado a um menino. Dizem que era um pequeno tronco de madeira no formato de uma santa que segundo acreditam os moradores desta povoação, ela é muito Poderosa.

Ouvindo está história, contada com tanta convicção e fé, e relembrando o trecho da música de Geraldo Vandré "Pra não dizer que não falei das flores", "(...) ***esperar não é saber, quem sabe faz hora, não esperar acontecer*** **(...)"** me lancei ao desafio de reconstituir a História da Povoação de Boa Esperança. O fato é que fiquei maravilhada em refazer os passos da história, poder adentrar por rios, furos e igarapés, poder trilhar os caminhos que foram abertos pelos resistentes à escravidão e outros caminhos ocultos, como estratégia para não serem capturados pelas tropas oficiais. Pisar no chão e solo dos guerreiros negros, para mim

[1]Prática muito comum entre os moradores das povoações rurais da região do Tocantins para realizar o plantio das roças de mandioca, no qual se praticavam as atividades de roçagem do mato, limpeza do terreno mediante a queimada de troncos de árvores e folhas secas.

foi mágico, chão este, que possibilitou aos negros fugidos o reencontro com suas raízes e, reviver a tão sonhada liberdade! Este mesmo chão, que se tornou um dos maiores símbolos de resistência negra na Amazônia Tocantina.

Apesar dos perigos da pesquisa, quando nos deparamos com animais peçonhentos como aranhas, cobras e insetos e das tão cansativas e exaustivas caminhadas para chegarmos ao foco da pesquisa hora e meia os caminhos nos brindava com lindos igarapés "que lavavam até nossas almas" e depois de nos banharmos nele era como se recarregássemos as forças para prosseguirmos na caminhada.

Ao longo da pesquisa, sendo que esta começou a ser desenvolvida, no ano de 2010[2], com um grupo composto pelas acadêmicas Crísley Maria Barros Marques, Crisna Talita Sousa de Sousa e Suzana Braga Souza sob orientação da Profª Celeste Pinto, realizávamos atividades[3]de pesquisa pelas povoações onde passávamos. E foi em uma das atividades realizadas pelo grupo, que tive certeza e pude confirmar as minhas expectativas em está ali, nas comunidades remanescentes de quilombolas da região Tocantina.

Durante uma das visitas de campo, após horas de caminhada, já anoitecia quando chegamos à povoação de Tomásia, as crianças que já sabiam que iríamos pra lá nos aguardavam ansiosas. O barracão, varrido e enfeitado com flores colhidas por elas, nos deram o ânimo que precisávamos ter diante de todo cansaço. Lembro-me que nem mesmo a chuva forte, com raios e trovões que caiu naquela noite, ou até mesmo as goteiras trazendo água da chuva, que adentravam ao barracão desanimou os pequeninos e seus pais que ali estavam. Confesso que, realizar essa atividade com essas crianças, foi muito gratificante para mim, pois percebi que as horas que passamos com elas foram de tamanha FELICIDADE para as crianças, e para MIM, que percebi que um pouco de AMIZADE, CARINHO e ATENÇÃO foi muito para elas.

Na manhã seguinte, também trabalhamos com as crianças da povoação remanescente de quilombolas de Bom Fim, isso tudo foi muito gratificante para mim, pois o pouco tempo que passamos foi de grande significativo e estimulo. Aprendi com aquelas crianças, e

---

[2] Ressalto que a pesquisa **Cultura Negra e Educação Quilombola: um estudo sobre o povoado de Boa Esperança no Município de Cametá-PA**começou como um subprojeto desenvolvido dentro da **Pesquisa Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins, no Pará**, coordenado pela Profª. Drª. Benedita Celeste de Moraes Pinto, com apoio dos grupos de Pesquisas Quilombolas e Mocambeira: história da resistência negra na Amazônia (GP QUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA).

[3] Durante a pesquisa, nas povoações por onde passávamos realizávamos atividades lúdicas e recreativas com as crianças como: desenho e pintura (para que as crianças pudessem desenhar sua povoação); brinquedos cantados (com as cantigas de rodas); brincadeira da Adoleta (como estamos desenvolvendo uma cartilha quilombola, esta atividade era propicia para conhecer os elementos que fazem parte do cotidiano das crianças) além de outras.

principalmente, com os moradores mais velhos dessas povoações, lições que foram muito além das leituras que vinha fazendo no meu curso de pedagogia. A cada visita nas povoações, tinha a certeza de que *a lição aprendida com eles foi um dos verdadeiros motivos para continuar aprendendo cada vez mais e prosseguir na pesquisa,* para que através dela possamos lutar por melhores condições de vida e aprendizagem para as crianças das povoações negras rurais da região Tocantina.

Nesse sentido, a pesquisa intitulada *Cultura Negra e Educação Quilombola: Um estudo sobre o povoado remanescente de quilombolas de Boa Esperança no Município de Cametá-PA* teve como objetivo principal conhecer e analisar como vem ocorrendo o processo educativo no povoado de Boa Esperança, tentando entender qual a importância da educação diante das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais neste povoado.

Para tanto, se fez necessário fazer uma breve contextualização histórica da contribuição do negro na formação da cultura brasileira, assim como, os processos de exclusão e discriminações que ainda se encontram presentes na questão racial e educacional deste povo. Nos últimos anos a questão racial tem sido muito debatida, e não podemos negar a africanidade presente na cultura brasileira. Apesar de a escravidão ter sido abolida no ano de 1888 a luta dos negros para a inclusão social continua, pois os mesmos ainda estão sujeitos a uma serie de limitações e violências que são impostos pela sociedade (DAVIS, 2000).

Segundo Davis, antigamente o negro era estigmatizado pela sua condição de escravo, não tendo direitos civis, em uma sociedade puramente tradicional, que historicamente sempre negou seus direitos, e os considerava como objeto, como propriedade. Agora o negro é excluído através dos preconceitos, do racismo, das discriminações que os levam a condição de não cidadãos. Quando se analisa a história do negro é fácil identificá-lo na sua condição de escravo, discriminado, estigmatizado, oprimido, excluído e marginalizado, destituído do perfil de ser humano perfeito que a história se incumbiu de traçar, ao centrar-se na figura do homem branco como sendo superior aos demais (DAVIS, 2000).

Isso é evidenciado na questão cultural, em que a cultura do branco sempre foi privilegiada, sem deixar de mencionar o currículo que sempre esteve voltado para os anseios dessa classe. Com isso, a luta dos negros para a sua inserção social e valorização começou provocar mudanças, mesmo que tardiamente. Pois, a Declaração dos Direitos Humanos prevê os princípios universais de igualdade, liberdade e autonomia de todos o que impulsionou o Brasil a desenvolver políticas públicas, como a Lei 10.639/2003 voltada à valorização da cultura negra (PARENTE, 2005).

Diante do exposto, no que concerne a Lei 10.639/2003, é que procurei analisar neste estudo como vem se desenvolvendo o processo educacional na comunidade remanescente de quilombolas de Boa Esperança. Nesse sentido, para a realização da referida pesquisa buscou-se apoios teórico-metodológicos em vários autores, cujas reflexões tratam do negro e das suas diferentes formas de resistência á escravidão. Portanto, como referencias teóricos se trabalhou com as obras de NASCIMENTO (1980), PINTO (2006), FUNES (1996), SALLES (1988) entre outros. Para a realização das análises sobre os processos educativos se dialogou com autores, como GATINHO (2008), DAVIS (2000), PASSOS (2010), SILVA (1990) que muito corroboraram para as minhas reflexões. As análises sobre leis foram á luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Pluralidade Cultural, além das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Referenciais teórico-metodológicos essenciais que embasaram a referida pesquisa. Pois, analisar como a educação vem se configurando diante desse novo quadro, que enfatiza a questão da valorização da cultura negra, bem como a prática pedagógica, requer que se adotem novas perspectivas na educação, que vislumbre uma pedagogia multicultural, compreendendo que a diversidade existe, e que precisa ser respeitada.

Por outro lado, este estudo apresenta uma abordagem de cunho qualitativo baseado no estudo com características etnográficas, discussão bibliográfica assim uma pesquisa exploratória baseadas em observações. Conforme afirma Ludke, “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE, 1986).

Por meio da abordagem com características etnográfica foi possível se fazer a descrição cultural do povoado de Boa Esperança, além de possibilitar o uso de técnicas como a observação direta das atividades do grupo estudado, entrevistas, análise de documentos, como: declaração de posse de terra, certidão de batismo, casamento e atestado de óbitos, entre outros.

Nessa perspectiva, o cruzamento da literatura estudada junto aos relatos das fontes orais, fontes imagéticas e no revisitar das memórias das pessoas mais velhas permitiram a descrição da situação estudada. Para tanto, a observação participante foi de fundamental importância, pois possibilitou a minha interação no povoado em estudo, situação que segundo Ludke, o pesquisador (a) acaba afetando-a e sendo afetado, assim é possível aprofundar mais

as questões observadas para se completarem com as informações coletadas através de outras fontes (LUDKE, 1986).

No desenrolar da pesquisa os instrumentos metodológicos aplicados foram: entrevista semiestruturada com o professor da Escola de Boa Esperança e com professores de outras povoações. Além de entrevistas semiestruturada com os moradores mais velhos da povoação de Boa Esperança, bem como, com as famílias desta comunidade e de outras por onde passei no decorrer da pesquisa. Assim, serão coletados dados sobre os valores, os hábitos, crenças, as práticas e os comportamentos do grupo social.

O presente trabalho está subdividido em três partes. O primeiro capítulo, **Breve Histórico da Entrada do Negro no Pará,** aborda o processo de escravidão no qual os negros foram submetidos, assim como, suas formas de resistências dentre as quais se destaca as fugas e a formação de comunidades quilombolas, onde muitos negros tentavam reconstituir laços sócio-políticos e culturais que os ligassem a sua pátria mãe África.

No segundo capítulo, **A Educação e os Quilombolas no Brasil** busca-se ressaltar como se apresenta a educação voltada para os afrodescendentes, as leis e diretrizes que amparam a valorização do negro e sua cultura no país. E para finalizar, o terceiro capítulo, **A Educação na Povoação Remanescente de Quilombolas de Boa Esperança**, destaca o processo educacional da referida povoação, no sentido de analisar se a Lei 10.639/2003, que inseriu no currículo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas disciplinas de artes, literatura e história (que foi ampliada pela Lei 11.645/2008 estendendo o ensino para todas as disciplinas do currículo escolar além dos povos indígenas), se está de fato sendo implementada na escola da referida povoação.

Portanto, o presente estudo permitiu inferir que, no que tange aos desdobramentos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, os elementos culturais da comunidade de remanescente de quilombolas de Boa Esperança não perpassam as práticas escolares, tão pouco nas relações que se estabelecem dentro e fora do espaço escolar, não havendo, assim, articulação entre cultura local e o processo educacional. Ressalta, ainda, que as dificuldades existentes nas comunidades negras rurais também agravam o aprendizado das crianças, como falta de material didático, merenda escolar, formação profissional adequada e, principalmente, escolas com qualidade em sua infraestrutura. Além do que há a necessidade de construção de material didático que reflita a identidade local, contribuindo para que cultura negra quilombola, seja valorizada enquanto cultura nacional propiciando uma educação de qualidade, através da valorização de suas memórias, práticas culturais, saberes, danças, rituais reconhecendo, portanto, a importância dessa cultura na formação do povo brasileiro.

# CAPÍTULO I

# BREVE HISTÓRICO DA ENTRADA DO NEGRO NO PARÁ

## 1.1 - A ESCRAVIDÃO EM TERRAS PARAENSES

Desde o princípio da colonização no século XVI, o trabalho escravo foi um dos eixos de organização e sustentação de nossa sociedade. Quando os europeus chegaram para colonizar o Brasil se depararam com uma sociedade e uma cultura totalmente diferente da sua, a dos indígenas. A língua, os costumes, a nudez, a organização social lhes causou estranheza e espanto. Por outro lado, os europeus causaram um choque nos indígenas, assim,

> "é preciso considerar que o impacto que as sociedades originárias da América sofreram com a chegada dos europeus também foi bastante forte. Era difícil para eles compreender aqueles homens que chegavam falando uma língua estranha, com costumes diferentes, vestidos dos pés a cabeça, com uma organização social desconhecida" (MORAES, 1998, p. 181).

Com base nas argumentações de Moraes, percebe-se que a estranheza e o espanto sofridos pelos europeus, também, foi sentida pelos indígenas. Pois, o homem branco lhes causava, tanto impacto com trajes que lhes cobria dos pés a cabeça, quanto à nudez dos índios causava no homem europeu, sem falar na forma de vida, organização social e o trabalho voltado apenas para satisfazer suas necessidades cotidianas (MORAES,1998).

Pode-se dizer que as primeiras relações entre europeus e indígenas foi de aproximação, curiosidade e de uma relativa paz, que com o passar do tempo se tornaria tensa e conflituosa. Os portugueses queriam conhecer e dominar a natureza, para isso precisava que os índios lhes ajudassem, ajuda esta, que logo se transformou em um regime de escravidão (MORAES, 1998).

Com a instalação da economia açucareira no século XVII, os índios logo se tornaram mão de obra escrava "o trabalho nas sociedades indígenas estava voltado exclusivamente para o sustento da família e da tribo, obtido nas matas e rios abundantes em alimentos; o trabalho sistemático e obrigatório era realidade totalmente estranha a sua cultura" (MORAES, 1998, p. 183).

Percebe-se, nas afirmações de Moraes, que o trabalho disciplinador e compulsório era estranho aos índios, já que as comunidades indígenas trabalhavam apenas para sua subsistência, daí a resistência à escravidão o que acabou ocasionando uma série de conflitos entre os índios e os europeus. Além desses conflitos e guerras que dizimavam populações indígenas, o homem branco trouxe consigo muitas doenças como a varíola, a gripe, o sarampo entre outras enfermidades que diminuíram consideravelmente as comunidades indígenas.

Segundo Bezerra Neto,

> "entre 1743 e 1750, já havia uma severa escassez de mão de obra causada por uma epidemia de varíola que açoitou a parte mais baixa do Amazonas com a morte de cerca de 40.000 de pessoas, particularmente a população indígena" (BEZERRA NETO, 2001, p. 25).

Segundo Bezerra Neto, nos anos de 1550-60 a base de sustentação do trabalho nos engenhos de açúcar era quase que exclusivamente indígena; escravos negros eram raros, a mão de obra indígena era responsável pelos lucros dos senhores de engenho. No entanto, como os índios adoeciam com o trabalho pesado e sua mão de obra era pouco duradoura, entre 1560 e 1570 o tráfico negreiro se intensificou e a entrada de escravos negros no Brasil cresceu (BEZERRA NETO, 2001).

Neste sentido,

> "a Câmara de Vereadores de Belém solicitava a El-Rei medidas relativas ao fornecimento de escravos africanos, uma vez que seus moradores estavam interessados na introdução de negros para o serviço de suas roças e lavouras" (BEZERRA NETO, 2001, p. 21e 22).

Pode-se dizer que a principio foram trazidos pelos colonos portugueses apenas 120 escravos. A chegada de escravos africanos no Brasil tem data oficial de 1549, quando Dom João III permitiu que a Coroa Portuguesa os trouxessem. No entanto, como o negócio se tornou rentável e o tráfico negreiro alimentava o bolso das metrópoles, os escravos vieram de diversos lugares da África e de diversas etnias: Fon, Mina, Ioruba, Haussás, Malês entre outros e foram espalhados pelo Brasil (CRUZ e MARQUES, 2005).

Dava-se inicio, então, ao maior tráfico de pessoas das Américas. Assim, quando os colonizadores chegaram a solo africano se apossaram de suas terras e de seus habitantes. Por séculos os africanos foram escravizados. Em três séculos, a África perdeu 60 milhões de habitantes devido ao tráfico de escravos. Destes, só 15 milhões chegaram vivos ao destino. Enquanto isso, na própria África, os europeus se apossavam de tudo e dominavam as populações sobreviventes (CRUZ e MARQUES, 2005).

Assim, Segundo Salles, o negro se tornava a mais nova mão de obra escrava realizando várias atividades vinculadas à produção de açúcar. Dessa forma, os negros eram escravizados e trabalhavam em atividades econômicas, rurais e urbanas, suas vidas eram baseadas exclusivamente no trabalho disciplinador e compulsório (SALLES,1988).

Salles afirma que na Região Amazônica, para a exploração econômica, a princípio foi utilizada como mão de obra escrava, a indígena. A substituição do escravo indígena pelo

escravo negro não se fez de imediato, houve grande resistência, pois para os portugueses era mais lucrativa a escravidão do gentio "o escravo negro, importado pelo estanco de 1682, custava 100 mil réis, enquanto que o indígena era vendido a 30 mil réis" (SALLES, 1988, p. 14). Apesar de lucrativa a escravidão do gentio não era duradoura, estes não eram acostumados a trabalhos forçados além do que a Igreja Católica condenava tal prática, assim,

> "o padre Antônio Vieira alcançou a promulgação não só da lei e provisão de 1º de abril de 1680, proibindo o cativeiro dos indígenas, regulando o serviço dos considerados desde então livres, e restituindo aos missionários da Companhia de Jesus o privilégio das entradas pelo sertão, anexa a plena competência temporal e espiritual" (SALLES, 1988, p. 14 e 15).

Tal afirmação evidencia como a Igreja Católica condenava essa prática, a de escravidão, para isso a lei de 1680 que proibia a escravização de índios nas terras da colônia, fez com que os portugueses após vários conflitos com as missões religiosas tivessem que substituir a mão de obra indígena pela negra. Diante disso, no ano de 1751 "Mendonça Furtado cumpriu rigorosamente as instruções e desta forma, fez executar a substituição do gentio pelo negro, como mão de obra escrava" (SALLES, 1988, p.26).

Segundo Salles, a escravidão negra na Amazônia se intensificou e se tornou mais expressiva no ano de 1755 com a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. A partir desse momento, o tráfico de escravos aumentou consideravelmente a fim de atender a demanda da economia brasileira. Nessa época a companhia trouxe mais de 25 mil escravos para a região. Pode-se dizer que no Pará os negros foram destinados as atividades do cultivo de cana de açúcar, arroz e algodão. A lavoura canavieira se estendeu por várias regiões paraenses e na região Tocantina, em Cametá somava-se 129 propriedades agrícolas sustentadas pelo trabalho escravo negro (SALLES, 1988).

Foi exatamente nesse momento que o escravo negro entrou em terras paraenses, o mesmo estava destinado a realizar as mais diversas atividades sendo elas: agrícolas, extrativistas, domésticas entre outras, principalmente, nas atividades voltadas para as lavouras e de gêneros exportáveis como a cana de açúcar, arroz, tabaco, algodão e cacau. Assim, o escravo africano passava a fazer parte da sociedade paraense. Como nos salienta Funes, "ao longo desse período, a escravidão se verificou também nas atividades domésticas. Aos poucos o africano passou a fazer parte do cotidiano da sociedade amazônica" (FUNES, 1996, p. 470).

Apesar dos negros terem sido trazidos para substituir a escravidão indígena, esta não acabou por completo, o índio continuava a ser escravizado, conforme indica Salles,

> "no Brasil, índios e negros foram submetidos ao trabalho escravo. A escravidão negra durou mais de 300 anos. Durante esse período, milhões de negros foram aprisionados na África e trazidos para o Brasil a fim de trabalhar na lavoura de exportação, nas minas de ouro, na agropecuária e nos serviços domésticos. Na região amazônica a escravidão negra não foi tão intensa, em termos quantitativos, como nas áreas de grande cultivo de cana-de-açúcar, café ou extração de minérios. Porém, a escravidão de negros africanos conviveu simultaneamente, nessa região, com a indígena" (SALLES, 1988 apud PINTO, 2006, p. 271).

Segundo Pinto, a escravidão entre índios e negros fez com que ambos fossem solidários entre si e essa interação social permitiu a troca de aprendizados, afinal foi com os índios que os negros conheceram os "segredos das matas". Tanto os negros quanto os indígenas eram nutridos pelo mesmo sentimento de ódio ao homem branco. Muitos escravos resistiram à escravidão, pois estes não queriam está sujeitos às condições desumanas de sobrevivência, além dos castigos severos que eram praticados pelos seus senhores (PINTO, 2006).

No Pará, os senhores de engenho eram conhecidos por sua rigidez e crueldade com que aplicavam os castigos em seus escravos. Os castigos e maus-tratos que os escravos sofriam variavam desde açoites, chicotadas, imobilização nos troncos, até assassinatos. Salles enfatiza que em muitos lugares existia o fantasma do *sumidouro*, lugar em que se dava sumiço aos escravos rebeldes ou merecedores da pena, um poço profundo que se acredita geralmente comunicar-se através de um túnel ao rio ou igarapé (SALLES, 1988).

Conforme afirma Funes, no revisitar da memória da escrava Santa Rita seus relatos evidenciam os maus tratos sofridos pelos escravos:

> "eu conheci pretos velhos e pretas que tinham a mão enrolada, isto por efeito da queimadura, que o trabalho causava; os brancos também tinha o costume de colocar estearina (vela) na mão dos escravos para lumiarem seus jantares. Quando um escravo errava o mandado deles, saíam com o chicote pra lambar, davam surra mesmo. Quando tavam dorminó, assim muito, aí chegavam lá onde eles tavam dorminó e cortavam as cordas da rede e eles caiam, tinha que alevantá pra trabalhá (...) tudo ali era uma sujeição ridícula, que eles não tavam acostumados mas foram obrigados a acostumá, porque eles vieram da África. Aí foi o tempo que eles resolveram fugir" (FUNES, 1996, p. 473).

Dessa forma, percebe-se nos relatos da escrava Santa Rita que a mesma descreve o que está presente em sua memória, "o lado mau dos senhores". Não bastasse trabalhar horas em situações precárias, viver como animais presos nas senzalas, muitas vezes os escravos ainda eram punidos, punições estas que aumentavam mais suas pretensões pela liberdade. Nas análises de Funes, "a intransigência, as truculências e o rompimento de acordos por parte dos senhores levavam os cativos a responderem com uma das formas mais comuns de resistência,

a fuga" (1996, p. 472). Razões como estas, faziam com os negros vissem nas fugas a sua libertação, fugas estas difíceis e bastante arriscadas, mas nela estava o desejo de reconstruir sua identidade, sua autonomia e sua liberdade (FUNES, 1996).

Portanto, na busca pela liberdade, alimentados pelo desejo de libertação muitos negros se embrenhavam matas adentro, por rios e igarapés sozinhos ou em grupos para construírem suas vidas. Assim, surgiam os quilombos, símbolo de resistência contra a escravidão, lugar onde os escravos se contrapunham diante da sociedade escravista da época, um espaço social alternativo ao mundo do senhor, onde ser livre foi à maior experiência vivida pelos escravos (FUNES, 1996).

## 1.2 - RESISTÊNCIAS À ESCRAVIDÃO: A FORMAÇÃO DE QUILOMBOS

Durante o período escravista houve várias insurgências contra a escravidão. Onde houve escravidão, houve resistência. Diante da situação de escravização, o negro era obrigado ao trabalho forçado, aos açoites e chicotadas de seus senhores, sem condições mínimas de sobrevivência. Para Salles, todos os castigos que eles sofriam faziam com que estes buscassem as mais diversas formas de resistência contra a escravidão, desde incêndios nas plantações, rebeliões, assassinatos, suicídios e fugas; estas principalmente (SALLES, 1988).

Como os negros não se submetiam passivamente a condição de escravos, muitos deles lutavam contra a escravidão. Nas fugas e rebeliões os negros fugidos de seus donos se embrenhavam nas matas e instituíam comunidades livres, vivendo do auto sustento e preservando suas origens, aí criavam seus núcleos de resistência (SALLES, 1988).

A maior representação de resistência contra a escravidão no Brasil e a mais perfeita organização de defesa foi o quilombo. Os quilombos eram sociedades formadas por escravos fugitivos que objetivavam estabelecer aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, buscava principalmente reconstruir sua identidade, com a realização de suas festas, rezas, cantorias e outras práticas (PINTO, 2006). Assim,

> "quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência dos povos africanos que se recusavam a submissão, a exploração, a violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que

> se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização socioeconômica, política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural" (NASCIMENTO, 1980, p. 32).

Desta forma, Nascimento explicita como era o modo de vida da população negra quilombola. Segundo Pinto, nesses núcleos de resistência que os negros sempre buscavam reconstituir sua identidade, tradições, valores, costumes, rituais, danças, formas organizativas de vivência familiar e social, lutavam sempre pela liberdade e em seu cotidiano tentavam levar uma vida comum, procuravam estabelecer nos quilombos laços oriundos da pátria mãe África (PINTO, 2006).

Para Abdias Nascimento, os quilombos surgiram pela recusa à submissão, a exploração, a violência e principalmente pelo desejo de libertação e pela busca de sua dignidade, através da fuga dos cativeiros para organização de uma sociedade livre, fraterna, e solidária entre seus membros (NASCIMENTO, 1980 apud RATTS, 2001).

Para Funes, os quilombos eram espaços de autonomia, pois representavam a libertação das correntes do escravismo, significava para os escravos fugidos a reafirmação de valores sociais e culturais com sua pátria, o estabelecimento de uma vida em que se almejava conservar a liberdade conquistada. Os escravos também praticavam momentos de lazer, momentos estes em que sua cultura mesclava-se com outras como dos indígenas e até mesmo com a dos brancos. Praticavam festas religiosas, cultuavam o catolicismo; os escravos rezavam, cantavam, dançavam, praticavam o curandeirismo, o xamanismo, a puçanga (feitiço) e tinham verdadeira devoção por seus santos, e estes eram esculpidos por eles em madeira do tronco das árvores da floresta (FUNES, 1996).

Como os negros não queriam se submeter passivamente a condição de ser escravizado escapavam de seus senhores e construíam nos quilombos sociedades alternativas, comunidades de escravos fugitivos com uma política própria. No Brasil inúmeros quilombos foram criados, mas o quilombo de maior destaque em nossa história foi o Quilombo de Palmares localizado entre Alagoas e Pernambuco que surgiu no final do século XVI e permaneceu até o século XVIII (SIQUEIRA, 1995).

O quilombo dos Palmares representava a esperança de libertação aos escravos, a resistência contra uma sociedade escravocrata, uma ameaça aos senhores e as autoridades legais. O grande líder dos escravos nesse quilombo foi Zumbi dos Palmares um dos maiores heróis negro da história brasileira. Para Freitas, Zumbi, cujo nome significa Deus das Armas, negro de singular valor, grande ânimo, constância admirável, e inimigo capital da dominação dos brancos. Zumbi o mentor de todos, os mais destemidos, o estorvo de nossos bons

sucessos, um líder que foi capaz de organizar a maior sociedade negra liberta em um país escravocrata porque a sua "indústria", "viço" e "constância", a nós nos serve de embaraço e aos seus de incitamento (FREITAS, 2004).

Siqueira frisa que,

> "Palmares nasceu com o perfil africano e com gentes brasis: índios, negros, brancos e mestiços. A riqueza da obra está mais no projeto social que ela oferece e menos na capacidade bélica e militar de Palmares e seus lideres, Ganza-Zumba e Zumbi. Em Alagoas, terra onde os organizadores e lideranças Palmarinas, Aqualtune, Ganza-Zumba, Zumbi e outros fixaram a capital Cacus, atual Serra da Barriga, desde os anos oitenta se presta homenagem a Zumbi e celebram as conquistas de todos os quilombolas que foram assassinados pelo comandante do exército português Bernardo Vieira de Melo e Domingos Jorge Velho (...), tendo na figura de Zumbi dos Palmares a personalidade mais emblemática da história do negro. Para Zumbi o ideal de liberdade e a capacidade de organização eram os princípios fundamentais para uma convivência com respeito às diferenças" (SIQUEIRA, 1995 apud ARAÚJO, 2004).

Nesse sentido, como os negros sempre foram perseguidos pelos brancos, os quilombos representavam a possibilidade de libertação da condição desumana, da negação a liberdade, do desrespeito e da vida escravista, a qual a população negra era submetida, diante dessa situação é que surgiram muitos núcleos de resistência e combate a escravidão, e Zumbi dos Palmares, símbolo do heroísmo negro, representava a possibilidade de libertação de sua população. O líder negro foi morto pelas tropas da Coroa Portuguesa em 20 de novembro de 1693. Este dia foi institucionalizado pelos negros brasileiros como o Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares (SIQUEIRA, 1995).

Nessa perspectiva, como a escravidão de negros ocorreu em todo Brasil, na Amazônia não foi diferente. Na Região Tocantina, nas mediações de Cametá, no século XVIII, também, surgiram vários quilombos, formados a partir da fuga de negros das senzalas de senhores proprietários de engenho e comércios. Nessas comunidades a formação social apresentava uma estrutura de poder e liderança similar a de Palmares muito importante para garantir sua sobrevivência. Nessa região, segundo Pinto, se destaca o quilombo do Mola, um dos mais expressivos da Região Tocantina, que serviu de referencial para a formação de outros quilombos e mini-quilombos (PINTO, 2007).

Assim, como em Palmares, que tinha como líder Zumbi, na Região Tocantina a destemida líder que chefiou mais de trezentos escravos chamava-se Maria Felipa Aranha. Conforme sintetiza Pinto, "estima-se que o quilombo do Mola ou do Itapocu foi formado na segunda metade do século XVIII, constituídos por mais de trezentos negros e sob a liderança de uma mulher, denominada Maria Felipa Aranha" (PINTO, 2007, p. 31).

Na busca pela liberdade, ter conhecimento do espaço físico era essencial para que as fugas fossem bem sucedidas. Os negros sempre esperavam o melhor momento para se embrenharem nas matas. E os momentos oportunos eram na época da castanha, no tempo de festas ou nas cheias dos rios, quando os capinzais cresciam dificultando e camuflando os caminhos o que era favorável aos negros escravos, que a noite adentravam nas matas e em canoas atravessavam os igarapés e rios varando de um braço a outro do rio. Assim, segundo Pinto, as comunidades quilombolas da Região Tocantina se instalavam em lugares longínquos e de difícil acesso (PINTO, 2007).

> "Os diversos quilombos que se formaram na região de Cametá são frutos da fuga de negros escravos (...). Alguns desses quilombos foram destruídos, outros jamais foram descobertos. Os quilombos, quando ameaçados tanto pela reescravidão quanto pela sobrevivência, adentravam matas, rios, igarapés e, no interior da floresta reproduziam novos mocambos" (PINTO, 2007, p. 33 e 34).

Dessa forma, os negros escravizados esperavam o momento propício para efetuarem suas escapadas. A fuga dos negros para as matas e florestas representava sua libertação, pois nas matas eles se sentiam livres e a natureza, com suas árvores gigantescas, representavam os muros de proteção que eles precisavam para se esconder das autoridades legais que saia a procura de negros fujões. Visto que os escravos sempre planejavam se estabelecerem em lugares que dificultassem o acesso das tropas legais e onde fosse fácil encontrar alimentos (PINTO, 2006).

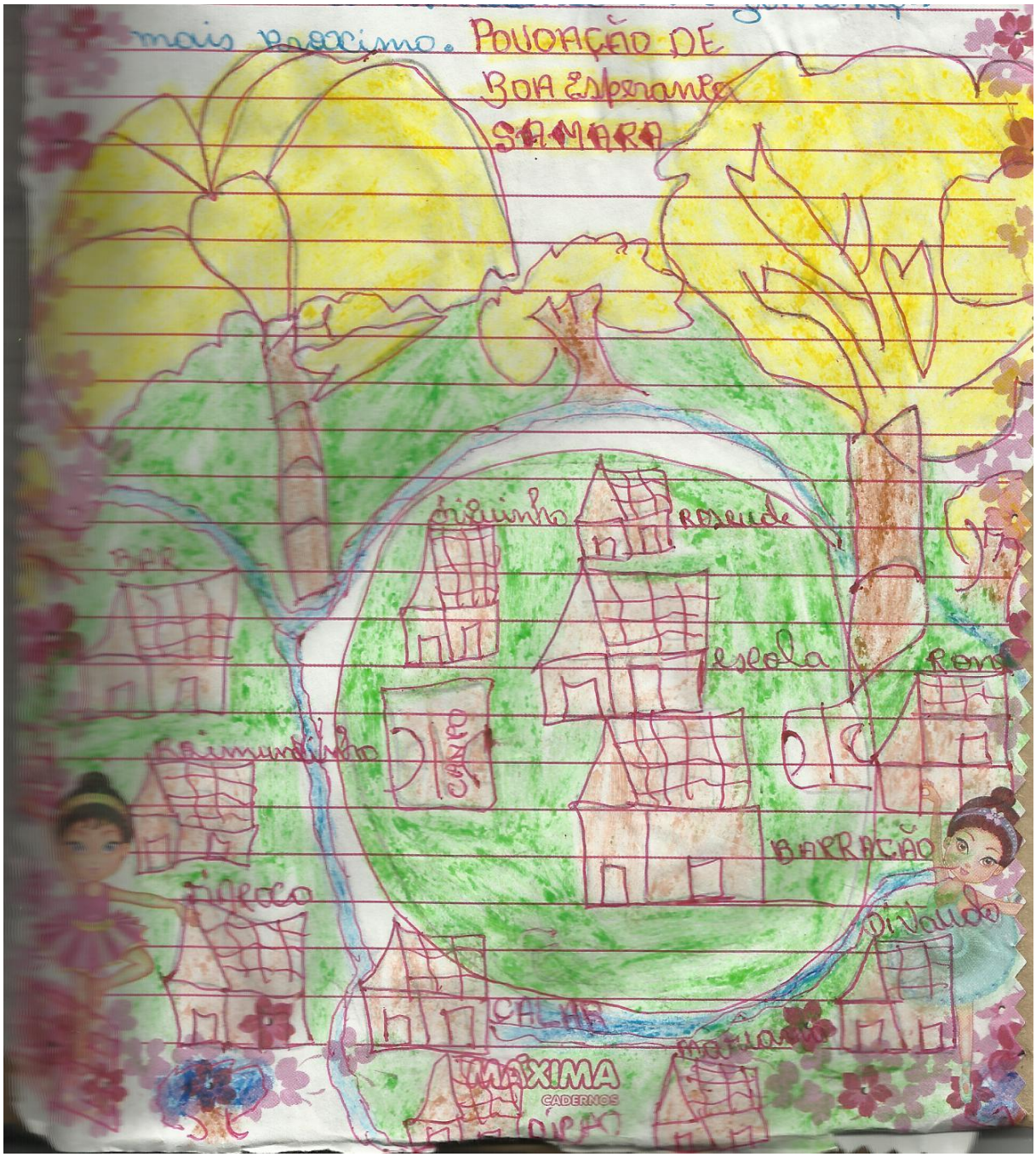
Após dias margeando rios e igarapés ou em caminhadas exaustivas por entre matos e florestas os escravos formavam as vilas de liberdade, nesse reduto eles rompiam com as correntes da escravidão e passavam a condição de negros livres. Uma vez libertos estabeleciam laços com sua cultura e com a cultura indígena ali existente. Vale ressaltar, que a relação dos negros fugitivos com o ambiente era de fundamental importância para sua sobrevivência e reprodução, pois os quilombolas sempre se fixavam em locais estratégicos, principalmente, as margens de rios e igarapés, onde era possível estabelecer uma economia. Nessas terras eles plantavam, pescavam, caçavam e realizavam transações econômicas possíveis com pequenos taberneiros e regatões. Portanto, buscando se proteger os negros constituíam os quilombos em locais de difícil acesso para se defender das forças legais, que sempre seguiam em seu encalço. Porém, segundo Pinto, não se isolavam por completo, pois o contato com marreteiros ou regatões era fundamental para a constituição de suas práticas econômicas (PINTO, 2006).

> "Nas regiões onde se formavam os redutos de negros fugidos no Brasil, tal qual em outras partes da América, como Jamaica e Suriname, a localização geográfica era um importante fator de garantia de sobrevivência e autonomia. Tal importância estava relacionada à constituição da economia dos quilombos e a sua proteção contra os permanentes ataques das expedições repressoras" (GOMES, 1994 apud PINTO, 2006, p. 273).

Na Região Tocantina durante o século XVIII as fugas se tornaram constantes, pois nessa época aflorava os ideais da Adesão do Pará, na Província do Grão-Pará. Isso se tornou muito propício aos negros que almejavam sua libertação, simultânea a isso ocorria o Movimento Cabano que reforçava ainda mais seus ideais. Assim, segundo Salles, os negros também empunharam sua bandeira de luta e juntaram-se aos revolucionários cabanos. Nessa perspectiva, "a fuga de escravos tornou-se um processo contínuo, rotineiro, incontrolável. (...) com a propagação da independência, que atraiu os escravos, os quais com suas pretensões de liberdade salientaram-se nas fugas" (SALLES, 1988, p. 208).

Assim sendo, os negros quando se sentiam ameaçados pela reescravidão fugiam cada vez mais para o embrenhado da floresta. Contudo, conforme destaca Pinto, questões relacionadas ao aumento demográfico, ausência de alimentação e o medo da reescravidão acabavam por ocasionar a formação de mini-quilombos. Visto que, a precária autonomia destes redutos era assegurada pelo extrativismo vegetal, caça, pesca e agricultura de subsistência, muitas vezes insuficiente para atender as necessidades dos seus habitantes. Muitos escravos acabavam por deixar laços de parentesco para constituir outras povoações, se embrenhavam nas matas para formarem outros espaços de liberdade. Assim, surgiram na região do Tocantins outros quilombos e mini-quilombos a partir do quilombo do Mola, como foi o caso de Itapocu, Tomásia, Bom Fim, Laguinho, Porto Alegre, Boa Esperança, além de outros (PINTO, 2006).

Croqui do Centro da Povoação de Boa Esperança feito por uma criança desta povoação que estuda na Escola de Porto Alegre. Fonte: Acervo didático da Escola da Escola do Povoado de Porto Alegre, 2012.




Croqui contendo a Escola da Povoação de Boa Esperança, de autoria de uma aluna da EMEF de Porto Alegre. Fonte: Acervo didático da Escola do Povoado de Porto Alegre, 2012.

## 1.3 - A POVOAÇÃO REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DE BOA ESPERANÇA NA FALA DE SEUS MORADORES

A povoação remanescente de quilombolas de Boa Esperança está localizada no km 55, Distrito de Juaba município de Cametá-Pará. O acesso a esta povoação se dá via transporte terrestre, através de um ônibus que faz linha de segunda a sexta-feira, chegando até a povoação de Porto Alegre. Daí, para chegar ao povoado de Boa Esperança se prossegue a pé ou de bicicleta. A distância da povoação de Porto Alegre até a povoação de Boa Esperança e de aproximadamente 7 km.

Ressalta-se que, as viagens para a povoação de Porto Alegre são bastante desconfortáveis. Pois, além das pessoas serem transportados em um ônibus, que já se encontram em péssimas condições de uso, ainda compartilham o espaço com mercadorias (arroz, feijão, café, peixe, etc.) e a farinha de mandioca, que é uma das principais produções das populações remanescentes de quilombolas, cuja comercialização acontece na feira livre de Cametá.

Além disso, as estradas que dão acesso às povoações se encontram em péssimas condições. No período do verão a terra fica fofa, surgem buracos e poeira que dificultam à visibilidade do motorista, no período do inverno as constantes chuvas transformam a estrada em um grande lamaçal e o atoleiro não oferece possibilidade de tráfego, portanto, as viagens são exaustivas e muito perigosas. Vale ressaltar a habilidade e os malabares que os motoristas fazem para realizar essas viagens.

A comunidade de Boa Esperança ocupa uma área de terra nas proximidades do campo de natureza conhecido como Anuerá. É uma comunidade formada por aproximadamente 105 pessoas, agrupadas em 24 famílias. Sendo 25 homens, 23 mulheres e 47 crianças, dividas entre 26 meninos e 21 meninas. A povoação dispõe de energia elétrica, água, porém não dispõe de um posto de saúde. Seus moradores têm como atividade produtiva a produção de farinha de mandioca. Assim sendo, a sua economia gira em torno da produção e venda de farinha e demais derivados da mandioca como, tucupi, farinha de tapioca, tapioca etc.

A farinha e outros gêneros oriundos da mandioca são processados na casa de forno, que em sua maioria fica situada nos terreiros das casas. Essa produção é comercializada, aos domingos na feira da vila de Juaba e nos demais dias da semana na feira livre de Cidade de Cametá.

Ainda sobre a principal fonte de renda da população Pinto afirma que,

> “nos dias de hoje, a principal fonte de renda dos habitantes das povoações remanescentes de quilombolas da região Tocantina é a agricultura de subsistência, através do cultivo das roças de mandioca, cujos derivados, como farinha de mandioca, farinha de tapioca, tapioca e tucupi, são comercializados, principalmente, nas cidades de Cametá, Baião e Tucuruí. Aí também efetuam-se as compras de gêneros de primeira necessidade que se consomem cotidianamente, como café, açúcar, feijão, sal, charque, carne de gado salgada, roupas, redes, ferramentas de trabalho e munição para as espingardas ou armadilhas de caça” (PINTO, 2006, p. 275 e 276).

De acordo com Pinto, nas povoações remanescentes de quilombolas da região Tocantina, toda economia gira em torno da produção de farinha de mandioca, a partir de sua comercialização é que é efetuada a compra de gêneros alimentícios de primeira necessidade de seus habitantes. Para a realização da produção de farinha de mandioca, torna-se muito comum que nas atividades da roça todos os membros da família participem do trabalho. “È muito comum ver-se executando os trabalhos das roças desde pessoas mais idosas até crianças a partir dos cinco anos de idade” (PINTO, 2006, p. 276).

**Imagens 01 e 02: Produção e comercialização da farinha de mandioca. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

Assim, observando o cotidiano da povoação e através das lembranças de seus habitantes, que no revisitar da memória dos remanescentes de quilombolas de Boa Esperança, a história deste povoado vai se reconstituindo. Percebe-se no cotidiano dos seus habitantes o quanto a lembrança herdada da escravidão e da bravura das fugas para a formação dos antigos quilombos permeiam as recordações dos moradores mais velhos dessa povoação. Conforme

evidencia Pinto “os mais velhos habitantes desses povoados ao revisitarem suas lembranças fazem alusão não só ás bravuras dos seus avós “resistentes” ou fugidos da escravidão, mas das dificuldades em se viver a ermo” (PINTO, 2006, p. 276).

Nessa perspectiva, a memória revela-se como um fator de fundamental importância para a compreensão do processo histórico-social vivido pelos negros, pois é através da reconstituição da memória, que insurgem através dos relatos orais e das histórias de vida daquela época que podemos revisitar o passado no presente. Para Funes, é a “história que está presente na memória dos mais velhos, bons narradores da saga de seus antepassados, que permitem resgatar um passado nem sempre revelado nos documentos escritos” (FUNES, 1996, p. 467).

São nas memórias, nas lembranças, nas recordações, na história vivida por seus antepassados, são nos registros da mente que os moradores dessa povoação viajam no tempo e revisitam seu passado. Segundo Funes, as histórias de tradição oral contada pelos moradores mais velhos nos dão a dimensão de todo legado trazido no navio negreiro, de toda a ancestralidade africana, de toda riqueza cultural e artística e principalmente, da importância da valorização dos negros e afrodescendentes na construção da identidade brasileira. Cujas “origens mais expressas não são apenas na cor da pele de sua gente, mas, sobretudo na memória, nas lembranças, (...) que nos remetem sempre a um outro passado: o dos mocambos (...)” (FUNES, 1996, p. 476).

Desta forma, segundo Funes, torna-se possível conhecer sua gente, sua identidade, suas danças, festas, cantorias, organização social e a maior experiência vivida pelos negros, a de ser livre em uma sociedade puramente escravista. Nesse sentido, ao abordar a escravidão negra no Pará, este mesmo autor afirma que é “uma história que está viva na memória dos remanescentes, netos e bisnetos, dos quilombolas que por muito tempo ocuparam as matas, fazendo delas seu espaço de liberdade!” (FUNES, 1996, p. 467).

É no revisitar da memória dos moradores mais velhos da comunidade de Boa Esperança, como Seu José Camilo Cantão, com 72 anos de idade, e Dona Maria Gonçalves Ribeiro, com 68 anos de idade, além de outros, que a história da povoação vai sendo reconstituída.

> “A comunidade de Boa Esperança foi fundada pelos irmãos Custódio Ribeiro e Juventino Ribeiro no ano de 1862 (o pai e o tio de D. Maria Gonçalves); eles moravam em Nova Alegria que é próxima da comunidade de Laguinho outra comunidade quilombola e vieram pra cá. A povoação recebeu esse nome porque suas terras eram boas de plantar. A primeira casa era de dona Maria do Rosário Ribeiro, mãe de Custódio e Juventino Ribeiro, e ficava lá na beira do campo, o barracão era de palha de muçu. Já queimou. As parteiras da povoação eram Velha

> Mansa e Antônia, já falecidas, agora elas (mulheres grávidas) vão pra cidade ter filhos, porque dona Maria do Lago não se compromete mais em fazer partos" (Maria Gonçalves, Povoação de Boa Esperança, 2010).

**Imagens 03 e 04: Dona Maria Gonçalves e Senhor José Camilo Cantão. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

Os relatos de dona Maria Gonçalves vêm do exercício de revisitar as lembranças, que reconstituem as origens da formação da comunidade de Boa Esperança, hoje com 150 anos que teria surgido a partir da ramificação da povoação de Nova Alegria. Cujo nome viria por conta da abundância de frutos e da qualidade de terras férteis, boas para a plantação. Suas lembranças também ressaltam o mágico trabalho que as parteiras da povoação realizavam, no entanto, devido a idade, dona Maria do Lago, que era parteira deste lugar, não realiza mais partos. Porém, de acordo com Dona Dulcinéia Gonçalves, 67 anos, "quando as mulheres estão enrascadas, a parteira Maria do Lago puxa a barriga delas, ou então, faz remédio de planta pra aliviar".

Nestas condições diante da ausência de um posto de saúde na povoação, as mulheres grávidas se deslocam até a cidade de Cametá para terem seus filhos. Outra prática bastante comum nas povoações remanescentes de quilombolas é a utilização de plantas medicinais para curar os enfermos ou para aliviar as dores até que se chegue ao hospital de Cametá. Além do que a carência da saúde pública em nosso país permite que apenas agentes de saúde apareçam esporadicamente na povoação levando apenas hipoclorito de sódio, e para preencher a ficha de visita de controle de febre amarela e dengue.

Como é típica das comunidades remanescentes de quilombolas da região Tocantina Boa Esperança não foge a regra dos demais povoados negros rurais da região. Como afirma Pinto, "a estrutura dessa povoação obedece ao formato de um semicírculo; havendo, no centro, o barracão de festas e reuniões (...). Margeando o semicírculo encontra-se a escola, ou melhor, apenas uma sala de aula" (2006, p. 290). A disposição das casas relembra os traços dos antigos quilombolas, a forma de organizar suas casas de maneira semicircular demarca a solidariedade praticada pelos moradores desses núcleos de resistência, herdada dos antigos quilombolas, que ainda se fazem presente no cotidiano das povoações remanescentes (PINTO, 2006).

Conforme a descrição feita por Pinto, em Boa Esperança, também, há um barracão, onde os habitantes deste povoado fazem suas festas e reuniões. Aliás, observou-se durante a pesquisa, que o mesmo estava sendo demolido, para a construção de um maior. Atualmente a povoação já possui seu barracão, onde realizam suas comemorações, como as festividades dos santos que são venerados na povoação e as festinhas da escola, pois a mesma não dispõe de um espaço adequado. A maioria das casas dos habitantes de Boa Esperança é coberta com telha de barro e possui assoalho e parede de madeira.

Neste povoado não há espaço físico de nenhuma igreja, contudo, o culto ao catolicismo popular ali é muito forte. Muitos santos são venerados na povoação. Segundo contam alguns moradores, o primeiro padroeiro deste lugar era São Benedito, que foi festejado durante muito tempo no mês de agosto. Enquanto, que Santo Antônio era festejado na época da Companhia Positiva[4], nesse período os moradores mais velhos realizavam os "cunvidados[5] de planta", atualmente a "geração mais nova não festeja mais". Festejavam também São Sebastião, no mês de janeiro, e a padroeira Nossa Senhora do Tempo, cujas festividades acontecem no mês de julho.

Durante as festas de santos, o barracão comunitário abriga todas as celebrações religiosas como, missas, ladainhas e romarias, além das festas dançantes. Todos os preparativos e despesas das festas são custeados pelos moradores da povoação. Neste sentido, cada morador faz algum donativo, e aos domingos realizam-se bingos para angariar fundos, e comprar algo que a comunidade esteja precisando. Outra atividade de congratulação e lazer dos moradores de Boa Esperança são as realizações de torneios de futebol entre as povoações vizinhas.

[4] Nome dado ao grupo religioso da povoação que realiza a prática do cunvidado, os participantes são somente homens.

[5] Cunvidado ou putiruns simbolizam a união de várias pessoas como uma única e grande família que indistintamente associavam trabalho e lazer (Pinto, 2006, p. 278).

Ressalta-se que durante a pesquisa se observou ser comum nas comunidades quilombolas se destinar o domingo para o lazer, assim os moradores de Boa Esperança tanto homens como mulheres, todos animados se preparavam para um torneio e um bingo na povoação de Porto Alegre. Percebi que na maioria das povoações o lazer é sempre regado ao consumo de bebidas fortes, assim os jovens de Boa Esperança bebiam São João da Barra o que é comum nos "cunvidados" e em outras ocasiões.

No que concerne à religiosidade dos habitantes da povoação, a história de Nossa Senhora do Tempo ganha destaque, pois, é permeada de causos envolto em mistérios e milagres. Segundo os moradores mais velhos, a imagem desta santa teria sido encontrada por ocasião das atividades de preparação de um roçado[6]. Dizem que parecia um pedaço de madeira preste a queimar, mas, logo perceberam que tinha o formato de uma santa, conforme afirmam, "era uma santinha bem perfeitinha, toda chamuscada pelo fogo, e ali no tempo aberto, foi milagre mesmo, a gente viu que era Nossa Senhora do Tempo". Como a encontraram no mês de julho, período de verão na região passaram a festejá-la neste mês.

Seu Camilo Cantão, contou que ainda era um menino na época, contudo diz lembrar nitidamente como a santa foi encontrada,

> "quando eu ia trabalhar na Companhia Positiva em um dos roçados encontraram um pedaço de madeira no formato de uma santa, eles deram nome de Nossa Senhora do Tempo, eu era menino quando encontraram tinha uns dez anos. A santa tem uns 62 anos agora. Ela é muito poderosa. No tempo do verão é que a encontramos, ela já ia ser queimada. O frenteiro[7] foi quem encontrou ela. Ela foi encontrada no campo. Ela foi encarnada[8] no mês de julho, tem novena em julho, dia 14 é o dia do mastro[9], dia 15 é a primeira noite e 25 é a festividade. Tem romaria pelos caminhos, dentro da povoação, e cada casa dá um donativo para o bingo, leilão tudo pra comunidade" (Camilo Cantão, 72 anos, Povoação de Boa Esperança, 2010).

Alguns anos depois, o primeiro barracão da comunidade, onde construíram uma capelinha para a santa, por ser coberto com palhas de muçu[10], pegou fogo. E mais uma vez os moradores de Boa Esperança, acreditam que o milagre se repetiu. Pois, por ocasião do incêndio todos os santos de veneração da povoação que estavam no altar da capelinha do barrão foram queimados, e Nossa Senhora do Tempo escapou do fogo.

Conforme narra D. Maria Gonçalves,

---

[6] Porção de terra em que se realizam plantações.
[7] Quem vem à frente do grupo.
[8] Pintada, restaurada.
[9] Tronco de uma árvore que é enfeitado com flores e frutos e em sua extremidade é colocado à imagem do santo (a) festejado.
[10] Folhas de uma árvore.

> "o barracão queimou e a santa, Nossa Senhora do Tempo, não queimou, ela desapareceu do altar e os outros santos ficaram e queimaram. Ela foi encontrada no terreiro, de pé. Ela não queria ser queimada de novo, foi um milagre, pois ela é de madeira" (Maria Gonçalves, 68 anos, Povoação de Boa Esperança, 2010).

Atualmente Dona Maria Gonçalves, é a guardião das imagens de santos da povoação como, São Benedito e Nossa Senhora do Tempo, os quais são esculpidos em madeira. Aliás, dona Maria Gonçalves e seu Camilo Cantão mostraram o que seria a prova dos milagres da imagem de uma santa, que aparecia e desaparecia para não ser queimada, Nossa Senhora do Tempo, cuja marca do chamusco do fogo ainda conserva em baixo do pé.

Segundo Pinto, nas comunidades remanescentes de quilombolas da região Tocantina, a identidade negra é vivenciada no cotidiano de seus habitantes, através de seus costumes, saberes, crenças rezas, cantorias e danças que são transmitidas de geração em geração (PINTO, 2007). Contudo, observa-se que todo este acervo cultural dos descendentes dos antigos resistentes da escravidão já vem passando por um processo de desvalorização.

Isso pode ser notado quando os moradores mais idosos destas povoações ao buscarem nas lembranças traços de suas raízes, tradições e costumes reclamam da falta de interesse dos mais jovens em relação às festas, as brincadeiras que se faziam nas povoações, que segundo afirma, está se perdendo, devido à juventude não valorizar sua cultura: "hoje os nossos jovens tem vergonha da nossa cultura, só querem saber de música que não é nossa" (Senhor, Camilo Cantão, morador da povoação de Boa Esperança).

A fala de seu Camilo confirma as análises de Moura, pois o espaço escolar não reflete a realidade local, as práticas pedagógicas estão desarticuladas da identidade cultural de seus moradores, o saber local e o saber formal não estão em consonância, por isso como os professores não estão capacitados em educar frente ao que prevê as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que institui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, as crianças acabam por valorizar a cultura que vem de fora dando pouca importância a sua própria cultura (MOURA, 2006).

Conforme foi evidenciado na pesquisa, pois, segundo os relatos do professor de Boa Esperança, durante a festinha do dia das mães que realizaram na escola, as meninas dançaram Calipso e os meninos Hip-Hop[11], reproduzindo aquilo que a mídia impõe nos meios de

[11]Hip-hop é um movimento cultural iniciado no final da década de 1960 na Jamaica e se expandiu pelos Estados Unidos como forma de reação aos conflitos sociais e à violência sofrida pelas classes menos favorecidas. É uma cultura das ruas, um movimento de reinvindicação traduzido nas letras questionadoras, no ritmo forte e intenso e nas imagens grafitadas pelos muros das cidades (http://www.hploco.com/letra_m/movimentohiphop/ acessado em 13/06/12). Uma cultura de origem negra, no entanto não reflete a cultura do povoado de Boa Esperança.

comunicação, fazendo com que as crianças reproduzam aquilo que é visto na televisão não valorizando a sua própria cultura. Dessa forma, a falta de capacitação profissional contribui para que as tradições quilombolas se percam, pois sem a inserção desta cultura no currículo escolar as crianças e os jovens buscam e valorizam outras culturas.

Ao revisitar suas memórias seu Camilo relembra saudoso como era boa a festa e o samba de antigamente:

> "as memórias estão se perdendo porque a juventude não quer saber de mais nada. Já não se comemora como antes. Vinha gente de toda parte, pessoas de Tucuruí, Belém, Cametá, vêm muita gente, todas essas vilas vinhá pra cá. O samba é feito na época da festa. Os jovens participavam do samba, era demais bonita a festa aqui. O samba que é repassado de pai para filho, quando tem algum cunvidado sempre tem samba e hoje a juventude não quer sabe de mais nada" (Camilo Cantão, morador da Povoação de Boa Esperança).

No revisitar da memória do senhor Camilo Cantão emergem lembranças dos festejos de antigamente, que costumavam ser muito animados, e que hoje estão se perdendo por conta da falta de interesse da juventude do povoado em não dar mais continuidade a tais festas. As festas dos santos padroeiros dos povoados negros rurais da região do Tocantins, também são descritos por Pinto, cujas narrações ressaltam os preparativos dos festejos dos santos, que eram verdadeiros momentos apoteóticos.

Nestas ocasiões haviam,

> "mastros enfeitados com flores, ervas cheirosas e frutos (...), que demarcavam o início dessas festas, (...) com os toques dos tambores rústicos do samba de cacete, cujos ecos rasgavam mata adentro avisando e convidando os negros para as festanças" (2006, p. 274).

No que diz respeito à educação formal, a escola a princípio funcionava no barracão de festa e reunião da povoação de Boa Esperança, após haver um incêndio neste barracão, a sala de aula foi improvisada na sala da casa de um morador, que posteriormente foi alugada pela prefeitura de Cametá. Observou-se durante a pesquisa que esse tipo de acordo entre a prefeitura do município e um morador da povoação é corriqueiro na zona rural, onde na maioria dos casos, não existe o espaço físico da escola. Pois, o dinheiro proveniente do aluguel funciona como uma espécie de cala boca, ou seja, faz com que o morador não reivindique a ausência da escola para os seus filhos, já que acha que está lucrando,e a própria prefeitura se acomoda não construindo a escola, com espaços de salas de aulas dignas, para as crianças porque acha que já paga aluguel de uma escola.

No entanto, após praticamente duas décadas recebendo críticas e reivindicações de outros moradores da povoação a prefeitura começou a construir a escola. A escola começou a

ser construída no ano de 1995, durante este período até o término da construção, a mesma serviu de casa de moradia, e até abrigo para animais como, como por exemplo, de bois de carga. A referida escola só foi concluída com apenas uma sala de aula no ano de 2004.

Atualmente, a escola possui uma estrutura física própria, dispondo de apenas uma sala, razoavelmente confortável, poucas carteiras, uma mesa, um quadro, banheiros sendo masculino e feminino uma sala onde são guardados os materiais das crianças e uma pequena copa, onde se encontra um pequeno fogão de duas bocas e uma caixa d'água.

No quadro de funcionários desta escola existem apenas 02 professores polivalentes[12]que executam todas as atividades da escola, são professores, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais e outros. Como nas demais escolas de áreas de remanescentes de quilombolas, o processo educacional na povoação de Boa Esperança funciona sob a forma de multissérie.

Ensina-se do jardim I até o 5º ano do ensino fundamental, sendo assim distribuídos: no turno da manhã são atendidas as crianças do jardim I até o 3º ano, e no horário da tarde fica reservado para as aulas do 4º e 5º anos. Enquanto no horário da noite acontecem as aulas de Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, foi também possível observar que esta escola não dispõe de materiais didáticos, paradidáticos, biblioteca, e outros.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu inferir que no que tange ao processo de escolarização as dificuldades para a realização de uma educação de qualidade está longe de ser atingida nesta povoação, visto que a falta de recursos didáticos e paradidáticos, de espaço físico adequado, a falta de formação dos professores para atuarem frente à inclusão das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 devido não receberem formação que deveria ser oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, além de outros fatores. Isso implica na perpetuação do currículo formal que não enfatiza a realidade local tão pouco os elementos culturais e identitário deste povoado.

[12] Segundo Hage (2010) professores polivalentes são aqueles que desempenham outras funções nas escolas multisseriadas como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, etc. Essa multiplicidade de funções que adquire é vista como negativa para a atuação profissional.

**Imagem 05 e 06: O professor e as crianças da povoação de Boa Esperança. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

# CAPÍTULO II

# A EDUCAÇÃO E OS QUILOMBOLAS NO BRASIL

## 2.1 – UM RETRATO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Historicamente, segundo Arantes, a educação tem desempenhado um papel muito importante na situação social, econômica e política de nosso país. Assim, a escola, é compreendida como um "espaço nuclear de transmissão do saber", a qual se torna essencial estudar o processo educacional a partir de várias dimensões pedagógicas. Dimensões estas que precisam ultrapassar o modelo tradicional de ensino (que valoriza somente a cultura do branco) considerando a diversidade étnica racial para que haja uma educação mais democrática (ARANTES, 2005).

Ao refletir sobre o modelo tradicional de ensino nos deparamos com o conceito de dominação que permeia o processo educacional. Quanto a esse conceito, com base nas análises de Bourdieu entende-se que a

> "dominação - um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (...) é, em larga medida, imposto. Os agentes sociais que se encontram em situação de poder acabam por estender a sua forma de ver e ler o mundo para os demais agentes, fazendo com estes percebam como sendo seus os instrumentos de apropriação e tradução da realidade dos grupos dominantes. (...) Esta cultura dominante pressupõe um trabalho de legitimação da imposição de seus valores sobre as demais culturas" (BOURDIEU, 2000 apud COELHO, 2006, p. 53).

Dessa forma, pode-se observar que o conceito de dominação explicitado por Bourdieu perpassa pela questão educacional, pois, os que estão de fato no poder acabam por transmitir como cultura a sua, através da leitura do seu mundo. Além disso, segundo Coelho, a questão educacional demonstra explicitamente a divisão de classes, já que educar-se sempre foi condição dos mais abastados, "a educação conformou-se, assim, como uma estratégia de dominação de classe" (COELHO, 2006, p. 56). Isso é evidenciado na cultura dos negros que por muitos anos não faziam parte da formação da cultura brasileira tão pouco faziam parte do currículo escolar (COELHO, 2006).

Nesse sentido, Davis discorre que "apesar da importância da contribuição africana para a sociedade, a elite brasileira sistematicamente tentou ignorar a africanidade do Brasil" (DAVIS, 2000, p. 24). Neste sentido, a cultura dominante dos brancos sempre segregou a dos negros, reproduziam-se apenas os valores da cultura dominante. Na verdade a cultura brasileira voltava seus olhos para os padrões da cultura europeia e excluía os valores dos afro-brasileiros.

Nessa perspectiva, conforme analisa Arantes, a escola acaba por reproduzir as desigualdades sociais presentes na sociedade e a prática pedagógica perpetua essa reprodução, impondo a cultura dominante. Tal exclusão também é percebida nos currículos escolares, pois a escola repassa os valores da cultura dominante e subjuga as demais culturas, dando origem a um sistema injusto que institucionaliza o privilégio ao branco (ARANTES, 2005).

Isso é evidenciado na trajetória da educação brasileira que ao longo de toda a sua história sempre desenvolveu um modelo educacional excludente. De acordo com Nemi desde a época do Brasil colônia no século XVI já se evidenciava uma educação dualista, quando os jesuítas através de suas missões religiosas objetivavam ensinar as primeiras letras, ou seja, alfabetizar os filhos dos colonos, catequizar a população indígena e aos negros, no entanto, estes nem sequer tinham um lugar nas escolas (NEMI, 1996).

Diante da situação de exclusão, na ausência de uma política democrática e desprovidos de uma política que lhes amparassem, muitos negros tentavam se organizar depois da abolição, objetivando sua integração social. Parece que tudo isso era em vão, como assinala Davis, a falta de educação, a ignorância acerca dos direitos civis, a desinformação, além de uma sociedade que dificultava e negava os direitos das camadas populares, o acesso ao sistema legal dos direitos civis dos afro-brasileiros se tornava muito difícil (DAVIS, 2000).

Nestas condições, a luta dos afro-brasileiros por seus direitos perdurou num período de mais de 100 anos, pois, na Constituição de 1824 os escravos nem eram mencionados como cidadãos brasileiros, estes eram considerados propriedade e tratados como tal, somente no século XX é possível perceber algumas mudanças em relação ao povo negro (DAVIS, 2000).

Do mesmo modo, durante um longo percurso de lutas e a partir de inúmeros debates, discussões e reflexões, que resultaram no desdobramento da Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993), começaram a aflorar no Brasil a implementação de políticas públicas antidiscriminatórias reafirmando e assegurando os direitos humanos.

Nessa perspectiva,

> “a Declaração Universal dos Direitos Humanos passa a se constituir um novo paradigma internacional contemporâneo, tendo como consequência uma relativização da soberania absoluta do Estado e a ideia do indivíduo como sujeito de direitos. Como resultado desta formulação e da disputa histórica por sua consolidação, os Direitos Humanos passam a ser concebidos como universais individuais e independentes. São universais porque a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos, sendo à dignidade humana o seu fundamento: todos os seres humanos são absolutamente iguais enquanto titulares de direitos básicos à realização de nossa condição humana. São indivisíveis, como vivemos no cotidiano de nossas vidas, com direitos individuais, civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, etc. São interdependentes porque a garantia de um direito pressupõe a articulação e a construção conjunta dos demais. Ao

> contrário do que prega o liberalismo, ninguém pode ser livre se não tem condições básicas para o exercício de liberdade" (DIREITOS HUMANOS apud PARENTE, 2005, p. 159).

Na opinião de Parente, os direitos humanos são inerentes à condição humana, entendidos como algo essencial a vida humana, pois, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos todos os seres humanos têm direito a vida, a cidadania, a liberdade, a propriedade, além de outros. Uma vez que este documento tem como objetivo colocar em pé de igualdade todos aqueles que por serem diferentes acabam por sofrerem as injustiças, as opressões e os estigmas da sociedade (PARENTE, 2005).

Nesse sentido, a educação enquanto um direito básico a condição humana, ao longo dos tempos, tem sido a principal reivindicação do povo negro, com objetivo de redimensionar o fazer pedagógico, promovendo uma educação multicultural, abarcando assim, os diferentes grupos sociais, pois, as desigualdades sociais marcam as relações entre brancos e negros (PARENTE, 2005).

Os negros, desde a educação infantil apresentam dificuldades de relacionamento no ambiente escolar e essas dificuldades são oriundas do pertencimento racial. Pois, conforme afirma Cavalleiro, "as crianças negras já apresentam uma identidade negativa. Já as crianças brancas manifestaram um sentimento de superioridade e, em algumas situações atitudes carregadas de preconceito" (CAVALLEIRO, 2010 apud OLIVEIRA, 2005, p. 29).

Na concepção de Oliveira, essa identidade negativa que a criança negra traz acaba por ser alimentada no espaço escolar, pois atitudes preconceituosas e racistas são rotineiras e os professores muitas vezes se omitem ou ignoram a situação possibilitando assim, novas manifestações discriminatórias. Essa atitude omissa ocasiona na maioria das vezes nas crianças negras o desejo em ser branca, ter os cabelos lisos negando assim, sua auto identidade (OLIVEIRA, 2005).

Dessa maneira, como as crianças entre os 4 e 6 anos de idade encontram-se no processo de desenvolvimento, as mesmas começam a internalizar essa identidade negativa estimulando assim a construção de uma imagem auto depreciativa. Isso nos leva a perceber que a escola que deveria ser um espaço socializador e acolhedor acaba por se revelar como um ambiente negativo na constituição da criança. Essa atitude é enfatizada por Afonso como,

> "um jogo de insinuações e expectativas de inferiorização do negro, em geral, pode afetar a criança em particular, quando essa criança se reconhece no espelho da representação social do negro. O processo de discriminação racial no contexto das creches comunitárias nos pareceu melhor caracterizado como auto estigmatização,

> no caso é uma discriminação não do "outro", que é negro, mas do "outro negro", que se é" (AFONSO, 1995 apud OLIVEIRA, 2005, p. 30).

Segundo Haddad, as desigualdades sofridas pela população negra no processo de escolarização, no ambiente escolar são evidenciadas pelos altos índices de analfabetismo que atingem essa população, pois, "uma pessoa negra de 25 anos possui cerca de 6,1 anos de estudo. Uma branca nas mesmas condições passou aproximadamente por 8,4 anos. A taxa de analfabetismo é três vezes maior " (HADDAD, 2002 apud ARANTES, 2005, p.14).

Pode-se dizer que os altos índices de analfabetismos da população negra são provenientes das discriminações sofridas no espaço escolar que leva a grande maioria a abandonar os estudos. Uma vez que já na infância os alunos negros internalizam que são "inferiores" em relação aos alunos brancos perpetuando assim a dominação de classes e a desigualdade social. No entanto, diante de tantas dificuldades a educação representa um papel muito importante na vida social, econômica, política e cultural da população negra que vêm nela à possibilidade de transformar sua vida (ARANTES, 2005).

No entanto, conforme defende Coelho, reeducar para as relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, inserir questões étnicas raciais em âmbito educacional não é tarefa tão fácil. Pois, introduzir conceitos e noções de uma cultura que durante séculos esteve estigmatizada, cercada de pertencimento racial e preconceitos que ainda se encontram presentes na sociedade se torna complicado. Tudo isso, por que durante séculos predominou o conceito do darwinismo racial em que o branco encontrava-se no topo da escala evolutiva (COELHO, 2006).

Dessa forma, abordar questões étnicas raciais na escola, segundo Oliveira, "significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (...) tensões entre igualdade e diferença" (OLIVEIRA, 2004, p. 01).

Nesse sentido,

> "para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores/as compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outros" (GOMES, 2001 apud SILVA, 2005, p. 97).

Diante do exposto, a escola precisa ir além de uma educação discriminatória que valoriza somente a cultura de determinado povo. A mesma deve modificar essa postura

compreendendo e inserindo novas camadas no processo educacional, permitindo a discussão de novos saberes e práticas, oportunizando a apreensão de outras experiências, culturas, religiões, saberes entre outros. Nesse sentido, os educadores precisam estar capacitados para lidar com a diversidade para que se possa dizer que existe uma educação democrática de fato (SILVA, 2005).

Sendo a educação e, consequentemente, a escola o espaço de produção dos conhecimentos, mudanças curriculares no que tange o processo educacional dos remanescentes de quilombolas precisam abordar a valorização dos saberes da cultura negra.

Nessa perspectiva, Valente afirma que,

> "a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza todos os seres humanos e, por ser histórica, transforma-se ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o processo educacional – que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar – produção cultural e 'natureza' social são experiências coincidentes. Além disso, essa educação possui duas dimensões não excludentes: uma universal (generalizada) e outra singular (diferenciada). Assim, outras experiências em curso devem ser conhecidas, que não se circunscrevem ao espaço escolar" (VALENTE, 2003 apud PINTO, 2006, p. 299).

A negação da escola acerca da valorização da identidade cultural dos afros-descendentes acarretará na exclusão e desconstrução dos alicerces fundamentais para a valorização da cultura negra. Dessa forma, como defende Pinto, repensar as relações, que envolvem as questões étnicas raciais, torna-se imprescindível, pois, sendo a escola um espaço sociocultural de interações que reflete as contradições da sociedade, é preciso que as ações pedagógicas estejam direcionadas no sentido que essas contradições não reproduzam a segregação existente (PINTO, 2006).

Por outro lado, não se pode dizer que uma ação pedagógica que valoriza a questão racial seja aquela tida nas datas comemorativas, nas feiras de ciências, nos eventos, nos trabalhos relacionados ao negro, na semana da consciência negra, conforme afirma (PINTO, 2002 apud SILVA, 2005). Pois,

> "há uma tendência entre os professores de considerarem que o tratamento da diversidade étnico racial deve ocorrer em momentos específicos, em geral, datas relativas a acontecimentos que dizem respeito a determinado segmento étnico racial ou no contexto de eventos como semana cultural, feira das nações, ou ainda, quando ocorrem situações, que de alguma maneira, acionam o tema como atos discriminatórios ou emissão de opiniões por parte dos alunos" (PINTO, 2002 apud SILVA, 2005, p. 103).

No que tange o processo educacional, a valorização da identidade dos afro descendentes está além de uma política curricular, de diretrizes voltadas para as relações

étnico-raciais e leis. Essa questão precisa ganhar novos horizontes, não pode ser relegada a segundo plano, como ainda fazem as escolas. O sistema de ensino deve ressaltar que as diferenças existem e necessitam ser valorizadas, oportunizando, assim, uma educação multicultural, onde a igualdade e o respeito a todos sejam enfatizados (SILVA, 2005).

Segundo Lopes, a escola está condicionada apenas em repassar o saber sistemático e reproduzir a cultura dominante ela precisa considerar os saberes dos outros grupos étnicos que são excluídos, deve incluir na sua prática pedagógica a diversidade existente em nosso país para que outros grupos sejam aceitos e valorizados de acordo com as suas particularidades e não tentando impor um conceito de igualdade se existe a diferença e esta deve ser valorizada (LOPES, 1997 apud LIMA, 2005, p.42).

Portanto, para que a escola se torne um espaço democrático, ela precisa desenvolver uma pedagogia multicultural (Parente, 2005, p.161)

> "A questão negra é tema central para a constituição do país enquanto nação. A permanência da discriminação do povo negro torna o Brasil uma *nação inconclusa*, perpassa todo o *problema de direitos humanos* e influencia o "tratamento" dispensado ao trabalhador brasileiro independentemente de sua origem étnica. O traço *escravista* que marca nossa história determina a visão que a sociedade tem dois *grupos diferenciados*. Propõe-se que tal postulação seja ponto basilar das reflexões, discussões, estudos e pesquisa no âmbito do Centro de Referência" (Conferência Municipal de Direitos Humanos, 2, 200, p.19).

Nestas condições, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das lutas incansáveis do movimento negro fortalecem-se no Brasil a implantação de políticas públicas de promoção da igualdade racial e com as orientações e recomendações do Plano de Ação, que foi aprovado e ratificado por mais de 150 países na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. O Brasil reconheceu a urgência de resgatar os valores civilizatórios africanos e as contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, especialmente no âmbito da educação (PARENTE, 2005).

Diante disso, pretendendo igualdade e respeito a todos, em 1997, o governo de Porto Alegre criou a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania, que em 2002, tornou-se Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, objetivando lutar contra a violência, as discriminações e as exclusões, já que dentro desta secretaria existe uma proposta de educação multicultural e de garantia dos direitos do povo negro. A partir dessas mudanças, é publicada a Lei Federal 10.639/2003 que institui à obrigatoriedade no currículo do ensino fundamental e médio, nas disciplinas de artes, história e literatura o Ensino de História e

Cultura Afro-brasileira e Africana, valorizando o papel da África na formação da humanidade e principalmente do povo afrodescendente (PARENTE, 2005).

Portanto, refletir sobre a situação de preconceito em que o negro é envolvido é fundamental para a inserção deste povo, enquanto formador da cultura brasileira, buscando pôr fim às discriminações e assegurando seus direitos, para que estes participem de uma vida ativa em todos os aspectos. O processo de implantação da lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras, modificada pela lei 11.645/2008 quando incorporou também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, sem dúvida, representa um passo importante para uma educação de qualidade, que perceba as diferenças e as respeite (SILVA, 2005).

## 2.2 – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A LEI 10.639 E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO

É notório que a educação é indispensável para o processo de desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, ela está prevista na Constituição Federal do Brasil de 1988, no capítulo III, seção I, artigo 205 que reconhece "a educação como um direito de todos" e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. De acordo com a Lei Federal nº 9.394/96 (LDB) em seu art. 2º "a educação dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (LDB, 2001).

Com isso, a educação adquire caráter universal garantindo a qualidade de ensino e acesso a cidadania e a democracia, conforme está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço social, transformador, especializado na formação humana, na construção de valores como respeito à diversidade humana, ao pluralismo cultural, a democracia, a autonomia entre outros (CAVALLEIRO, 2010).

No entanto, apesar de ser uma prática social, um direito inalienável, universal a todos os homens, em alguns momentos parece paradoxal afirmar o que está previsto na LDB. Uma vez que as práticas educativas que se pretendem ser iguais para todos acabam sendo as mais

discriminatórias, a educação e, consequentemente, a escola acaba por se tornar o palco onde impera a segregação, a desigualdade, a dualidade de ensino, quando deveria estimular a igualdade e o respeito entre todos (CAVALLEIRO, 2010).

Essa discriminação é tão grande que ao longo de toda a história educacional brasileira, a educação sempre esteve direcionada as questões de classes, pois, o acesso a educação era restrito, tinha direito a mesma os "bem nascidos", os filhos da classe dominante. Essa restrição à educação se estendeu por todo período colonial, imperial atingindo até o republicano (COELHO, 2006).

Assim, a escola desenvolveu uma educação dicotômica, dualista que sempre teve seus anseios direcionados para uma visão eurocêntrica, priorizando sempre o que vinha de fora ao invés de desenvolver uma educação de acordo com a realidade encontrada.

Conforme frisa Nemi,

> "assim, a educação (...) foi marcada pelo desejo da elite de adquirir a cultura branca europeia e diferenciar-se dos nativos e dos negros. A estes últimos reserva-se o trabalho manual e a elite, o estudo das questões do "espírito". (...) ensinavam as primeiras letras aos índios e aos filhos dos colonos. O ensino médio era reservado apenas à classe dominante, que, após os primeiros estudos seguiam para a Europa a fim de completar sua formação. (...) para os negros e homens livres pobres, entretanto, não havia lugar nas escolas. (...) os educadores estavam pouco preocupados com a realidade social e com a qualificação" (NEMI, 1996, p. 13 e 14).

Diante da situação de marginalização em que os negros se encontravam a luta dos direitos civis dos povos de ascendência africana no Brasil para a sua integração em meio à sociedade começou pós-abolição da escravatura e se estendeu por extensos séculos. Desde o ano de 1888, os afrodescendentes alcançaram ganhos significativos somente no século XX. Durante longos anos sofreram inúmeras restrições e limitações, por muito tempo continuaram subjugados na condição de escravos, de propriedade de seus senhores (NEMI, 1996).

Essas limitações e privações no que tange aos processos sociais e educacionais sofridas pelos negros são notórias na Constituição Federal. Segundo David, durante a Constituição que governou o Brasil de 1824 a 1891 os negros nem se quer eram mencionados, em seu capítulo XIII, nos artigos 173-9 "assegura aos brasileiros tanto a liberdade quanto o direito a propriedade". Vale ressaltar, que os escravos eram vistos como propriedades de seus senhores e tratados como tal. Na Constituição Federal de 16 de junho de 1934, em seu Título III, Capítulo II, assegura a igualdade dos cidadãos perante a lei, acrescentando que "não haverá privilégios, nem distinções devido a nascimento, sexo, raça, profissão pessoal ou profissão dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas". No entanto,

todos eram iguais perante a lei, mas a mobilidade dos ex-escravos continuou limitada, ou seja, estes continuavam sem direitos civis (DAVIS, 2000).

A nova Constituição de 18 de setembro de 1946, no capítulo II Artigo 141 ofereceu as bases dos direitos individuais à "vida, liberdade, segurança e propriedade pessoal", enquanto estabelecia que "todos são iguais perante a lei". Neste período com alguns direitos legitimados, os afro-brasileiros passaram a usar o voto como arma na luta por seus direitos. Porém, o golpe de 1964 freou as aspirações destes, e as tradições democráticas do país foram bloqueadas (DAVIS, 2000).

Conforme discorre Davis, foi a partir de 1979, no governo do General João Figueiredo, começou a abertura política e o retorno à democracia. Depois de difíceis processos, debates políticos e mobilização da massa civil uma nova Constituição foi elaborada a Constituição de 1988. Esta em seu Artigo III estabelece como objetivo do governo "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". O Título II, Artigo 5 que é referente aos direitos civis e liberdades, foi o mais elaborado em toda a  história da Constituição. O Parágrafo XLI ordena a punição de discriminação "a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais". Pode-se dizer que a abertura política foi o divisor de águas para o estabelecimento dos direitos civis dos afro-brasileiros (DAVIS, 2000).

Segundo Gomes, foi na luta por melhores condições de vida e ascensão social que surgiram diversos movimentos negros que reivindicavam por seus direitos. E no campo educacional a questão da identidade racial começou a provocar reivindicações, problematizando sobre a relação entre educação e sociedade, já que a escola brasileira continuava em omitir a importante contribuição do negro na formação do povo brasileiro. Contudo, "enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro como amorfo e indolente, estará contribuindo para a reprodução do racismo" (GOMES, 2003 apud LIMA, 2005, p. 41).

É nesse momento que o negro entra em cena reafirmando sua identidade na luta pela legitimação dos seus direitos. E um dos movimentos negros mais expressivos foi a Frente Negra Brasileira (FNB), de 1932, que almejava promover o tratamento igual perante a lei, o direito de trabalho livre de discriminação e total integração das pessoas negras à vida nacional (DAVIS, 2000).

Da mesma forma, o Teatro Experimental Negro (TEN), de 1964, sob a liderança de Abdias Nascimento, entre outras reivindicações, objetivava

> "ensinar aos brasileiros que não havia raça superior nem servidão natural, e eliminar o preconceito de cor; 2. Propor políticas que promoveriam as possibilidades para a educação dos afro-brasileiros; 3. Combater o racismo seguindo o código de conduta da Constituição Brasileira, que deveria definir adequadamente a discriminação racial" (DAVIS, 2000, p. 40).

Conforme afirma Oliveira, foi diante de inúmeras reivindicações que a luta dos negros, para a sua inserção social e valorização de sua cultura, começou provocar mudanças, mesmo que tardiamente. Com a Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993) e a implementação de políticas públicas antidiscriminatórias, o Brasil reconheceu a urgência de resgatar os valores civilizatórios africanos e as contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, especialmente no âmbito da educação (OLIVEIRA, 2005).

Vale ressaltar que as políticas públicas e ações afirmativas que se constituem hoje enquanto responsabilidades do Estado são devido a importante atuação do Movimento Negro. Nesse sentido, foi aprovado a Lei 3.708/01, que implementou o sistema de cotas para os estudantes negros. No ano de 2003 vários decretos foram criados para o reconhecimento e legitimidade dos afro-brasileiros:

> "O decreto s/n. de 13/05/2003: institui Grupo Interministerial (GTI) para rever as disposições contidas no decreto federal 3.912/2001, que regulamenta a matéria e propõe modificações; Decreto 4.887 de 20/11/2003: regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; Lei 10.639 de 09/02/2003: altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes públicas e privada o estudo de história e Cultura Afro-brasileira e Africana; Portaria nº 6 da Fundação Cultural Palmares, de 01/03/2004: institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades de Quilombo da Fundação Cultural de Palmares, também autodenominadas "Terras de Preto", "Comunidades Negras", "Mocambos", "Quilombos", dentre outras denominações congêneres, para efeito do que dispõe o decreto de nº 4.887/03; Portaria nº 98 da Fundação Cultural Palmares de 28 de novembro de 2007: regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos e revoga a Portaria de março de 2004" (BARBOSA, 2008, p. 15 e 16).

Contudo, segundo Barbosa, apesar de várias portarias, diretrizes e propostas voltadas para a valorização e preservação cultural, do resgate da história e da cultura dos afro-brasileiros, muito ainda precisa ser feito para pôr fim a todo preconceito, racismo e estigmas que a população negra vem sofrendo, e garantir não só os seus direitos civis, mas a efetiva participação destes em todos os âmbitos sociais (BARBOSA, 2008).

Diante de inúmeras limitações aos quais os afro-brasileiros sofreram, a educação torna-se o mecanismo essencial para a transformação de um povo na sua integridade, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano sendo que a escola é o instrumento imprescindível para tal formação social devendo estimular a reeducação de valores, hábitos e comportamentos no sentido de respeitar as diferenças e as características próprias que cada um possui e dos diversos grupos étnicos formadores da sociedade e da cultura brasileira (BARBOSA, 2008).

Nesse sentido, entendendo a educação enquanto fundamento democrático para o exercício da cidadania, "a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantindo o direito a memória e ao conhecimento de sua história" (MOURA, 2006, p. 264).

Não há dúvidas que em uma sociedade puramente racista que marginaliza a classe negra, a trajetória dos afrodescendentes sempre tenha sido marcada por incansáveis lutas por melhorias quanto aos seus direitos. E, é em alguns desses momentos de lutas que se abrem brechas para fazer falar, gritar vozes que por longos séculos foram calados, silenciados por forças opressoras. Foram nessas brechas que alguns dos direitos dos afrodescendentes foram sendo conquistados (SANTOS, 2009).

Neste sentido, com o objetivo de corrigir os danos físicos, materiais, psicológicos, políticos, educacionais e sociais sofridos pela população afro-brasileira, em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639, estabelecendo, portanto, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A referida lei alterou a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, a retomada de discussões relativas a temática racial ganhou corpo com a promulgação da Lei 10.639/2003, que recomenda o estudo da História da África e dos Africanos, a Luta dos Negros no Brasil, a Cultura Negra Brasileira e o Negro na Formação da Sociedade Nacional, garantem a efetiva execução de práticas educacionais que contemplem as necessidades específicas dos estudantes afrodescendentes (DCNERER, 2005).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana aponta para a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos bem como o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais positivas. Desse modo em seu texto está expressa que,

> "a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação [...] asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros" (DCNERER, 2004, p. 9).

Tem razão Santos ao afirmar, que dentre decretos, portarias e leis garantindo os direitos dos afrodescendentes, a Lei 10.639/2003 representa a ressonância ao eco das vozes, que gritaram e não foram silenciadas, se fizeram ouvir e conquistaram o direito de fazer parte da formação da nação brasileira e de ter a sua história e cultura ensinada em âmbito educacional. Esta lei, que passou a integrar o texto da LDB, pode ser compreendida como um dos desdobramentos do Programa de Ação deliberado na III Conferência de Durban, que também é fruto da luta do Movimento Negro. Em 2008 a Lei 10.639/2003 foi ampliada, estendendo o ensino para a valorização da cultura indígena tornando-se a Lei 11.645/2008, que preconiza o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena não só nas disciplinas de artes, história e literatura nas em todas as disciplinas do currículo escolar (SANTOS, 2009).

O texto da Lei 10.639/2003 expressa no,

> "Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura Afro-brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas da Educação Artística de Literatura e Histórias Brasileiras.
>
> [...]
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (SANTOS, 2009, p. 22 e 23).

Desta forma, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana recomenda ao currículo do ensino básico o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana valorizando o papel da África na formação da humanidade e principalmente o povo afrodescendente (SANTOS, 2009).

Na concepção de Munanga, enfatizar os estudos decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe ao povo negro, ela pertence a todos nós brasileiros e

brasileiras, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os diferentes segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo, na formação da riqueza econômica, social e da identidade nacional redimensionando para uma educação que respeita e valoriza a diferença que compreenda que a sociedade brasileira é multicultural (MUNANGA, 2010).

Portanto, educar para as relações étnico-raciais tornou-se um grande desafio para os profissionais da educação, pois, reeducar os cidadãos brasileiros que culturalmente aprenderam na escola a suposta superioridade de uma cultura em detrimento da outra, precisam adotar uma nova perspectiva educacional em que sua prática de ensino se configure em enfatizar questões referentes as identidades étnicas e de valorização ao povo negro. Essa nova perspectiva educacional voltada para educação afro-brasileira, objetiva combater o racismo e as discriminações sofridas pela população negra ao longo dos anos (DCNERER, 2005).

Nesse sentido a proposta de reformulação do ensino de história e da obrigatoriedade do ensino de História da População Negra no Brasil objetiva a valorização da história, da cultura e da identidade negra, elementos estes de suma importância para serem trabalhados pelos profissionais da educação para que estes eduquem os cidadãos brasileiros numa perspectiva multicultural em que seus educandos tenham orgulho de seu pertencimento étnico-racial (OLIVEIRA, 2005).

A partir disso faz-se necessário rediscutir o papel dos sistemas de ensino que continuam contribuindo para a perpetuação de práticas racistas e discriminatórias, desse modo "a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. O sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento" (SANTOS, 2005 apud MAGALHÃES, 2010, p. 86).

Dessa forma, a escola não pode ser compreendida apenas como um espaço de apropriação do saber sistematizado,

> "mas também o espaço de reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos (...) a escola deve deixar de ser o espaço de negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças" (LOPES, 1997, p. 25).

De acordo com o autor a prática pedagógica deve oportunizar a construção de uma proposta pedagógica que tenha como estrutura basilar a valorização da diferença para que a escola seja, de fato, um instrumento de afirmação de uma identidade pluricultural. Assim, o ensino de história deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, para que os cidadãos brasileiros se percebam enquanto pertencentes a uma sociedade pluricultural que tem em sua formação social descendentes de africanos, descendentes dos povos indígenas, descendentes dos europeus e descendentes de asiáticos e sintam orgulho de pertencer à nação brasileira (LOPES, 1997).

Assim com a implantação da Lei 10.639/03, enfim, reconheceu-se a importância da cultura negra para a formação do povo brasileiro. Políticas públicas de ações afirmativas, programas para a população afro-brasileira e outros, com o objetivo de compreender, valorizar, respeitar e preservar as tradições culturais das comunidades negras direciona para uma nova prática educativa a de educar para as relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade de formação de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, estes profissionais precisam ser sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Nessa perspectiva o currículo escolar também deve ser construído adquirindo uma nova postura, a de educar para as relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2010).

## 2.3 - EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

A estrutura do sistema educacional brasileiro aponta para práticas racistas e discriminatórias embrincadas no contexto escolar, atitudes estas destrutivas e depreciativas para autoimagem dos afrodescendentes. Dessa forma, a escola e consequentemente a ação educativa deve se caracterizar enquanto ferramenta imprescindível para a autoafirmação e revitalização dos negros consolidando assim, o respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças e outros aspectos. São estas ações que devem permear o espaço escolar (PARENTE, 2005).

Nesse sentido nas palavras de Ilma Passos,

> "se a escola reflete o modelo social na qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais, econômicas e que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, temos nela a possibilidade para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdade" (PASSOS, 2002, p. 21).

A autora Ilma Passos explicita a escola como sendo ao mesmo tempo um espaço de manifestações discriminatórias que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas também como um espaço que busca superar essas práticas racistas e discriminatórias. Nesse sentido, a instituição escolar enquanto instituição do confronto, de resistência e de proposição de inovações almeja superar as práticas desiguais que circundam o espaço escolar (PASSOS, 2002).

Nessa perspectiva, as mudanças acerca das questões étnico-raciais no que tange aos processos educacionais começaram a emergir, ainda que estas sejam cumpridas através da imposição legal, regulamentada a Lei de nº 10.639 de 2003, ampliada pela Lei de nº 11.645 de 2008, que preconiza o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas brasileiras, essa inclusão que incorporou a importância da africanidade para o Brasil, é resultante da luta dos movimentos dos afrodescendentes em defesa dos seus direitos para que estes sejam de fato legitimados (SANTOS, 2009).

Portanto, Conforme afirma Filho, com a lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História da África nos currículos escolares públicos e privados, houve o reconhecimento da importância de se valorizar a cultura de matriz africana, pois, a implementação da referida lei cria possibilidades do (re) encontro do povo brasileiro com seus ancestrais. Assim "é extremamente importante o estudo da História da África no Brasil. Conhecer o nosso passado, que tem uma vertente no passado africano, é compreender bem o nosso presente" (FILHO, 2004, p. 24).

Sobre esta questão Souza ressalta que,

> "ensinar História da África e aspectos da cultura afro-brasileira nas escolas parece ser um bom caminho para nos livrarmos de preconceitos historicamente constituídos e que ajudam a impedir que a população negra tenha igualdade de oportunidade diante da parcela mais branca, ou mais clara, dos brasileiros. Isso não tem nada a ver com estimular antagonismos entre as raças num país composto de pessoas de ascendências variadas, ou seja, mestiças. Mas, sim, com valorizar o que há de africano e consequentemente de negro, em todos nós, assim como devemos valorizar o que há de europeu, de oriental e de indígena" (SOUZA, 2009, p. 97).

Conforme as afirmações de Souza é imprescindível compreender que o ensino da História da África deve oportunizar a valorização da cultura negra na formação do povo

brasileiro, que é constituído por várias ascendências, como a branca, a negra, a indígena. Isso não significa institucionalizar o privilégio do negro em relação ao branco e sim extinguir todo o pertencimento de discriminação étnico racial que envolve os afrodescendentes (SOUZA, 2009).

Nesta perspectiva, de acordo com o Movimento Negro, faz-se necessário que haja diretrizes que orientem a formulação de projetos que assegurem a efetiva valorização da História e Cultura dos Afro-brasileiros, dos Africanos e dos Indígenas, educando, assim, para as relações étnico-raciais. Pois percebemos que, apesar da existência de uma legislação antirracista na educação e a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, só isso não garante o cumprimento das práticas educacionais que contemplem as necessidades especificas dos estudantes afrodescendentes e indígenas (SILVA, 2005).

Partindo dessa ótica, em que a questão étnica racial tem sido muito debatida em âmbito nacional, a educação para as relações raciais configura um novo perfil no currículo escolar. Perfil este que aborde a diversidade cultural para que as questões raciais sejam uma prática constante nas salas de aula. Assim, a escola precisa direcionar o seu olhar para o futuro e não para o passado, no sentido de que o currículo seja capaz de abolir o preconceito que foi trazido pelos portugueses e que permaneceu nos currículos escolares quando segregou o negro de fazer parte dele (GUIMARÃES, 2006).

Defende-se, portanto, um currículo, compreendido com o fazer pedagógico. Uma vez que nele estão presentes os rumos que a escola irá seguir quanto sua metodologia e os conteúdos que serão enfatizados no espaço escolar. Porém, quando se trata em educar para as relações étnico-raciais, ressaltar a diversidade cultural, social, étnica e religiosa ainda nos deparamos com um currículo eurocêntrico, que relegou a cultura de matriz africana de fazer parte dele e institucionalizou no interior da escola a suposta inferioridade da cultura negra. Em muitos casos a escola que deveria contribuir para colocar em pé de igualdade todos aqueles que de alguma maneira foram alvos de injustiças acaba por perpetuar essas desigualdades (SOUZA, 2010).

É preciso romper com o currículo que insiste em priorizar somente a cultura eurocêntrica que tornou válido somente aquele conhecimento que são advindos da cultura branca, as demais culturas ficam a mercê do currículo escolar. Desse modo, valorizar as culturas, os saberes, os fazeres dos diferentes segmentos sociais que constituem a formação do nosso país é produzir relações culturais entre brancos, negros e índios não institucionalizando o privilégio de um em detrimento do outro (ALVES, 2007).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais acerca da Pluralidade Cultural elucida que em seu conjunto, as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais marcam a vida social brasileira.

> "As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social" (PCNs, 2001, p. 20).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre pluralidade cultural a questão da diversidade cultural busca enfatizar a importância do respeito e da valorização as diferenças étnicas e culturais que compõe o território brasileiro. Considerando que historicamente o Brasil foi se construindo através das relações políticas, econômicas, sociais e culturais com diferentes culturas o que permitiu que a diversidade cultural marcasse a vida social brasileira. Nesse sentido, no Brasil coexistem diferentes características regionais, diferentes formas de organização social nos diferentes grupos e regiões. Assim a questão da pluralidade cultural tem como objetivo construir uma cidadania pluriétnica ao "valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira" (PCNs, 2001, p. 59).

Nessa perspectiva pensar a educação e, consequentemente, o currículo escolar com o advento de uma educação para as relações étnico-raciais requer um olhar minucioso para as diferenças e multiplicidades de identidades presentes no âmbito escolar. Pois, introduzir a questão cultural abordando acerca do conceito de raça e etnia não é tratá-los simplesmente como um tema transversal, uma vez que a questão cultural envolve conhecimento, poder e identidade (STUART HALL, 2000).

Nessa perspectiva, segundo Silva, incorporar nos currículos escolares a questão étnico-racial torna-se essencial para que as crianças e os jovens afrodescendentes se sintam pertencentes à sociedade, assim as aprendizagens não podem ser desarticuladas das práticas vivenciadas por eles. Desse modo, desenvolver um currículo que valorize o conhecimento dos afrodescendentes significa conduzir o ensino para "um currículo na perspectiva crítica, no trabalhar com a construção do conhecimento, no ato mesmo de ensinar (...) para produzir um conhecimento emergente da cultura e da realidade em que estiver inserido" (SILVA, 1990, p.16).

Referindo-se sobre a questão curricular Moura afirma que é de fundamental importância que haja articulação entre o saber formal (saber escolar) com o saber local (saber

da cultura de determinado grupo social). Uma vez que o Brasil possui matrizes culturais diversificadas que fazem parte da identidade nacional e que precisam ser ressaltadas no contexto escolar. Isso implica em não reproduzir os valores da sociedade nacional ocultando as histórias vividas e aprendidas pelos alunos afrodescendentes eliminando assim, a carga negativa de preconceitos que são gerados com base na origem étnica, nas crenças religiosas, nas práticas culturais por determinados grupos sociais (MOURA, 2006).

Do mesmo modo, o currículo escolar que ao longo dos tempos vem sofrendo mudanças deixou de ser apenas uma lista de conteúdos a serem cumpridos, passando a enfatizar conteúdos significativos que propiciem a construção de conhecimentos e aprendizagens nos educandos eliminando assim, imagens inverídicas, estereotipadas e preconceituosas sobre a história da África e dos africanos estimulando sua participação na formação do patrimônio cultural, econômico e social do povo brasileiro (SILVA, 2005).

Como é possível perceber, as histórias da África que estão presentes nos livros escolares, de acordo com as análises de Zamparoni, são sempre sobre

> "qual é a referência cultural que temos da África e dos africanos no Brasil? Qual a imagem da África e dos africanos circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam nossa identidade? A resposta é o quê que predomina não destoa muito: exótica, terra selvagem, como selvagem são animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana" (ZAMPARONI, 2004, p. 40).

Nessa perspectiva, não podemos negar tal fato, pois toda essa carga de preconceito, racismo e discriminação que foi trazido com os negros nos navios negreiros se fazem presentes nos currículos escolares. Como salienta Guimarães, e "nossos currículos, denominados "enciclopédicos", pelos mais inflamados são todos brancos, da história geral a geometria" (GUIMARÃES, 2004, p. 42 e 43).

Segundo Alves, a suposta "superioridade" do homem branco em relação aos demais reforça os mecanismos de exclusão e preconceito racial, pois o currículo conserva as marcas da herança colonial quando prioriza a identidade dominante e subjuga a identidade dominada como exótica ou folclórica. Não obstante disso, a supervalorização da cultura branca no contexto escolar, se faz presente nos livros didáticos, mais uma vez a imagem do negro é permeada de estereótipos de inferioridade em condições de submissão e servidão ao homem branco. O homem negro na maioria das vezes é lembrado assim, enquanto que o branco é sempre o herói da história da humanidade (ALVES, 2007).

Neste sentido, Silva observa que "no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas e outros, são descritos pela cor da sua pele ou gênero para registrar sua existência" (SILVA, 2005 apud ALVES, 2007, p. 31).

Guimarães destaca a necessidade de discutir a cerca da questão curricular, pois,

> "o racismo dos livros escolares é gritante e prova incontestável do autoritarismo na educação. Tingiram de branco até mesmo as populações de grandes impérios, como o Egito, situado no nordeste da África. Onde há o questionamento sobre a cor dos habitantes do Grande Império Egípcio, que 3.000 anos antes de Cristo já conhecia a escrita, a geometria, o calendário e a irrigação do solo? A dificuldade em dar ao negro uma caracterização positiva impossibilitou a aceitação da ideia de que aquele império e suas grandes descobertas pertenciam aos negros, assim como apagou da memória mundial e da história da pedagogia fatos como a produção de aços por povos da Tanzânia, a descoberta das propriedades do triângulo retângulo antes de Pitágoras, a sabedoria que conhecia os valores da constante geométrica *pi* antes de Arquimedes, o uso do bastão de Ishango, com dois sistemas de numeração, 18 mil anos mais antigo que a matemática grega, o conhecimento de fisiologia e anatomia praticadas pelo médico negro Imhotep, do Egito, 25 séculos antes de Hipócrates, a prática de cessaria com assepsia e cauterização. E sabe-se lá mais quantas descobertas e práticas perdidas no tempo" (GUIMARÃES, 2006, p. 44 e 45).

Diante do exposto e de acordo com que preconiza a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, nada mais democrático do que inserir o negro na sua própria história. Distorcendo com as imagens inverídicas que permeiam o negro e repensado um novo modelo educacional, excluído dessa maneira com os livros didáticos que são apenas brancos construindo assim uma sociedade pluricultural enfatizando o respeito as diferenças. É importante ressaltar que a questão étnico-racial seja de fato incorporada nos currículos escolares para que "a noção de igualdade racial no sistema de ensino deixe de ser letra morta da lei e passe a designar um dado da realidade" (JÚNIOR, 2002 apud SILVA, 2005, p. 233).

Deste modo, o currículo escolar deve ser pensado no sentido de priorizar aprendizagens significativas que nos permitam viver em um mundo diversificado e plural que possibilite aos afrodescendentes um sentimento de pertencimento, pois,

> "a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou (...) dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária (...) permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social" (MOURA, 2006, p. 264).

Assim torna-se de fundamental importância constituir a história do povo negro reformulando o currículo escolar adequando-os para uma realidade étnico-racial para atender

aos anseios dos diferentes segmentos sociais. Isso implica em considerar o currículo como "autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade" (SILVA, 1999, p. 150).

Dessa maneira conhecendo a importância dos currículos escolares para a inclusão da cultura afro-brasileira e africana os Parâmetros Curriculares Nacionais de História tendo como um dos seus objetivos contribuir para a construção da identidade abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento de práticas educacionais que abordem as questões étnico-raciais que são de suma importância para a construção da identidade dos afrodescendentes. Nesse sentido, encontrar-se expresso no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais a importância de:

> "conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais "(PCN`s, 2001, p. 07).

Nas afirmações de Moura, o texto supracitado expressa um dos objetivos dos PCN´s, que propõe a valorização da pluralidade social presente em nosso país, no entanto, apesar de está presente no referido documento, as práticas pedagógicas evidenciam que há um distanciamento entre teoria e prática, pois o currículo formal encontra-se aquém do currículo real as contradições entre ambos demonstram a falta de articulação entre o que é pensado por especialistas e o que é vivenciado pelos professores nas unidades ensino (MOURA, 2006).

Silva defende que o currículo é mais que uma seleção de conteúdos, o mesmo se constitui como um processo e, como tal, é sempre reformulado, se adequando a realidade vivida, priorizando nos alunos o desenvolvimento de uma consciência critica para que estes sejam capazes de intervir criticamente na estrutura social a qual estão inseridos. No entanto, é preciso romper com o currículo conservador, neutro, teórico e reprodutivista para a construção de um "currículo identificado com a realidade, resgatando a cultura de que os alunos são portadores, acaba por se inscrever como tarefa de resistência a reprodução" (SILVA, 1990, p. XIII).

Nessa perspectiva, educar para as relações raciais significa desenvolver um currículo para uma sociedade pluriétnica e multicultural desenvolvendo uma educação intercultural definida por Silva como "um processo imerso na cultura, construído desde uma perspectiva

étnico-cultural ou cosmovisão, cuja fundamentação se consolida na visão de homem e de sociedade que cada povo deseja construir" (SILVA, 2003, p. 44).

Assim sendo, o currículo escolar deve ser voltado para a cidadania, no sentido de valorizar a diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade. Pois com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, relacionados à Pluralidade Cultural, "é preciso conhecer para valorizar" e a escola enquanto espaço nuclear da transmissão do saber torna-se imprescindível o reconhecimento e valorização das culturas que compõe nossa sociedade. Isso implica em modificações profundas no processo educacional, nos currículos escolares, na postura dos professores frente às especificidades do processo de ensino capacitando-os para lidar com a diversidade cultural presente em sala de aula. É preciso que os professores estejam capacitados para educar para as relações raciais (PCN's, 2001). Nesse sentido, Moura frisa que,

> "implantar um currículo capaz de responder as especificidades (...) e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, exigiria que os futuros professores recebessem uma formação que os capacitasse a lidar com as questões educacionais para além da postura do "professor bancário" de que fala Paulo Freire, capaz tão somente de seguir as instruções contidas nos manuais. Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente às especificidades do contexto em que se conduz o processo de ensino aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação mais de acordo com a realidade sociocultural brasileira" (2006, p. 266).

Portanto, de acordo com que expressa os Parâmetros Curriculares Nacionais a educação enquanto espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura possa impulsionar reflexões das questões pedagógicas que norteiam o cotidiano escolar. Romper com o silêncio que envolve as relações étnico-raciais, significar contribuir para que se produza uma educação a serviço da diversidade cultural, promovendo não apenas o reconhecimento, mas as transformações nas relações sociais que se estabelecem dentro e fora do contexto escolar, contribuindo para que cultura negra quilombola, seja valorizada enquanto cultura nacional valorizando e respeitando suas memórias, práticas culturais, saberes, danças, rituais reconhecendo, portanto, a importância dessa cultura na formação do povo brasileiro e sentindo orgulho de pertencer a um país multicultural (PARENTE, 2005).

# CAPÍTULO III

# A EDUCAÇÃO NA POVOAÇÃO REMENESCENTE DE QUILOMBOLA DE BOA ESPERANÇA

## 3.1 – O PROCESSO EDUCACIONAL NO POVOADO REMANESCENTE DE QUILOMBOLAS DE BOA ESPERANÇA

A povoação remanescente de quilombolas de Boa Esperança está localizada no Distrito de Juaba, no Município de Cametá-Pará. Esta povoação possui uma pequena escola, cuja obra ainda não foi concluída, sua estrutura física dispõe apenas de uma sala de aula, razoavelmente ampla, isso se levar em consideração as salas de aulas de muitas povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins. No entanto, se observou poucas carteiras, uma mesa para o professor, um quadro, dois banheiros (sendo um feminino e um masculino), uma pequena copa, onde há um fogão a gás de duas bocas, uma sala onde são guardados os materiais da escola como: cadernos, lápis, borracha, alguns jogos didáticos e uma caixa d'água. Em relação às escolas das povoações remanescentes de quilombolas por onde se passou no decorrer da pesquisa, como Mola, Itapocu, Bom Fim e Tomásia, a escola de Boa Esperança é a que apresenta um melhor espaço físico.

**Imagem 07: Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Esperança. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

No primeiro momento da pesquisa o quadro de funcionários desta escola possuía apenas 02 professores polivalentes que executam todas as atividades da escola desde a limpeza até a realização das aulas. A escola atende uma clientela que vai do jardim I ao 5º ano do ensino fundamental. Seu horário de funcionamento é subdividido da seguinte forma: nos turnos da manhã e tarde, é ofertada a educação infantil, ficando sob a responsabilidade do professor Janil Moraes e no turno da noite que é ofertada a modalidade de ensino EJA - Educação de Jovens e Adultos ficando sob responsabilidade do professor Raimundo Gonçalves. Atualmente a escola dispõe de apenas um funcionário que ministra as aulas para educação infantil. Na escola não possuí auxiliar de serviços gerais uma vez por mês os moradores se reúnem para lavar a escola e, quando há merenda escolar o professor conta com a colaboração da mãe de uma das crianças para o preparo da mesma.

No ano de 2010 a Educação de Jovens e Adultos era ofertada no turno da noite, através do Programa Federal Mova-Pará [13] (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado do Pará) e atendia 18 alunos, funcionava no turno da noite por ser o horário propício para esses estudantes que pela manhã e tarde trabalham na roça, ajudando no sustento da família, porém esta modalidade está parada devido a falta de professores e o término do programa. O programa aconteceu na povoação por apenas 6 meses, causando frustrações em seus moradores, pois segundo Dona Dulcinéia " todo mundo ficou com vontade de aprender, todos velho queria estudar, todos ia lá pra escola, meu caderno, meu livro tá tudo guardado lá em cima do guarda roupa. Se tivesse escola eu tenho vontade de assinar meu nome" (Dulcinéia, 67 anos moradora da Povoação de Boa Esperança).

A fala de dona Dulcinéia expressa o desejo que os moradores mais velhos da população de Boa Esperança têm, a vontade de aprender a ler e escrever. No entanto, devido a ausência de professores que trabalharem na EJA, os moradores mais velhos em sua maioria não são alfabetizados. Percebi na pesquisa que a maioria dos estudantes de Boa Esperança concluem seus estudos no 6º ano do ensino fundamental, segundo professor as influências para que isso ocorra são devido a falta de escola na povoação que atenda até o 9º ano do fundamental, pois o fato de terem que se deslocar para a povoação de Porto Alegre todos os dias indo e voltando totalizando 14 km de caminhada, além do que no verão há muita areia e no inverno essa areia se torna um grande lamaçal dificultando ainda mais a caminhada. Fatores como esses contribuem para que muitos desistam de seus estudos, além da gravidez

[13] O Mova-Pará é uma ação de alfabetização para cidadania desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com o Governo Federal e setores da sociedade civil, num amplo movimento para superação do analfabetismo no Estado do Pará. É um programa que objetiva reduzir o número de analfabetos, por meio de ofertas de turmas de alfabetização de jovens e adultos nos municípios do Estado do Pará (Mova-Pará, 2008).

precoce, pois muitas jovens ao engravidarem abandonam os estudos e vão trabalhar na roça para sustentar os filhos. Em outros casos as jovens saem da povoação e vão morar na cidade trabalhando em casa de família ou de algum parente, no entanto, as dificuldades em conciliar os estudos e o trabalho acarretam na desistência dos estudos, ou como a família não consegue ajudar no sustento, muitas voltam para a povoação e não prosseguem nos estudos.

Nas pesquisas diagnostiquei que o nível de escolarização entre moças e rapazes é diferente, pois, como as moças em sua maioria vão morar em casa de família seus estudos costumam se estender até o nível médio, enquanto que os rapazes param no nível fundamental.

Na escola de Boa Esperança, atualmente, estudam 53 crianças que são divididas em dois turnos. No turno da manhã são atendidas 25 crianças do jardim I até o 2º ano do ensino fundamental e pelo turno da tarde são atendidas 28 crianças que estudam no 3º, 4º e o 5º ano do fundamental ambos aos moldes do ensino multisseriado. A escola possui um aluno que estuda no jardim III que tem Necessidades Educacionais Especiais – NEE – ele é mudo e ouve bem pouco. Quando perguntei ao professor acerca das metodologias e os métodos utilizados para ensinar o aluno com NEE o professor diz: "faço o que posso, mas as dificuldades são grandes, pois a escola não dispõe de recursos didáticos para esse ensino. Se na cidade falta esse material imagina aqui" (Janil Moraes, professor de Boa Esperança).

**Imagem 08: Ensino multisseriado. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

Observei durante a pesquisa que o único material didático que a escola possui são kits didáticos com alguns jogos sobre números, alfabeto, sílabas e figuras de animais que são doados pela Secretaria Municipal de Educação, assim como, livros, porém a povoação ainda não havia recebido os livros, tão pouco a merenda escolar. Somente os materiais de primeira necessidade como: giz, esponja, vassoura, cadernos, borrachas e lápis. Observando a aula do professor percebi que em relação a outros professores das povoações por onde a pesquisa perpassou, o mesmo possui uma relação autoritária com as crianças não utiliza "musiquinhas" de boas vindas para receber as crianças é pouco afetuoso com elas, não realiza atividades lúdicas e disse que só canta com as crianças, nas datas comemorativas.

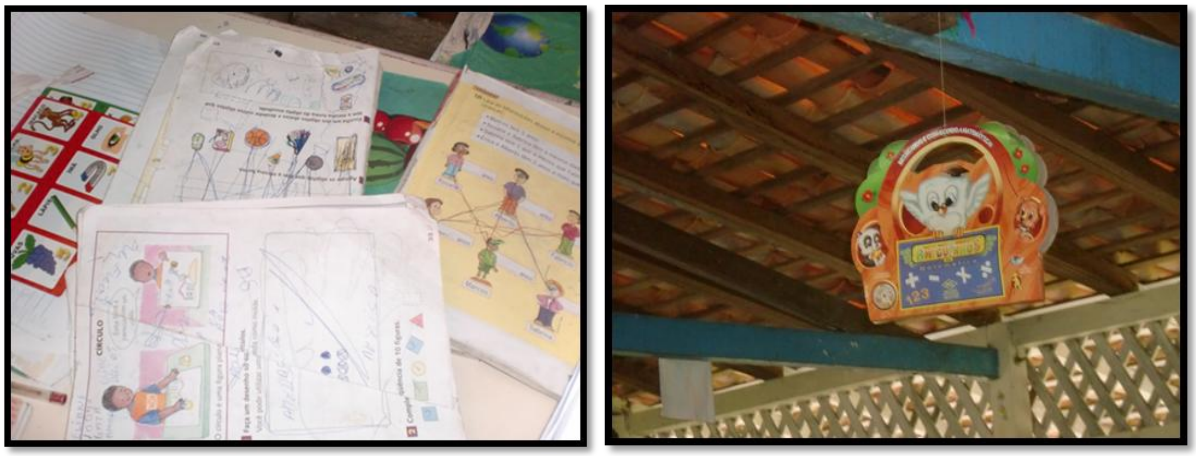


**Imagem 09 e 10: Os livros da escola e o material didático utilizado pelo professor. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

Ao perguntar sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem o professor relata que,

> "no interior as dificuldades são maiores, principalmente pelo fato de trabalhar com multisseriado, e também porque agente se reuni uma vez no ano com a Secretaria de Educação para o planejamento, daí vem a supervisora saber se a escola vai bem, se a comunidade aceita o professor, se estão gostando dele, se reuni com os pais pra saber o que a comunidade precisa" (Janil Moraes, professor de Boa Esperança).

Segundo os relatos do professor a falta de materiais didáticos e paradidáticos, de capacitação dos professores como cursos de aperfeiçoamento acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08, cursos de libras e de inclusão escolar, uma vez que o professor tem um aluno com NEE e, principalmente o fato de trabalhar com regime multisseriado aumentam as

dificuldades na aprendizagem. Percebi que muitas crianças sabem escrever, mas tem muitas dificuldades com a leitura.

Outro fato observado é a aceitação do professor pela comunidade, pois segundo os habitantes, a princípio quem trabalhava na escola de Boa Esperança eram dois moradores da povoação. No entanto, devido eles não serem concursados foram afastado da escola. Esse tipo de prática em que a função de profissional da educação é exercida por moradores das povoações, sem que estes possuam formação adequada é bastante comum nas escolas de zona rural e ribeirinhas. Os professores por questões políticas podem ser contratados através de contratos temporários ou a longo prazo conforme estes sigam a ideologia política do prefeito em gestão (PINTO, 2006).

Apesar de ser uma prática constante, constatou-se durante a pesquisa que nas comunidades quilombolas, a maioria dos professores exerce o cargo como professores concursados. Em Boa Esperança, o professor da educação infantil é concursado, e tem como formação o curso de magistério (2º grau). Este professor contou que está atuando há 6 anos na escola da povoação, e que no início do seu trabalho, por não pertencer a comunidade, encontrou certa resistência da população local, mais com o passar do tempo disse que foi conquistando a confiança dos moradores, e atualmente é morador de Boa Esperança.

Quanto ao processo de ensino aprendizagem como é característico na maioria das comunidades negras e ribeirinhas este é multisseriado. Sobre essa perspectiva Miguel Arroyo afirma que,

> "a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriada, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade" (ARROYO, 2010, p. 10).

Arroyo fala do quanto é difícil a tarefa de educar frente a tamanhas dificuldades. Pois, os profissionais são desvalorizados, não recebem apoio pedagógico e didático, são obrigados a reproduzir o currículo imposto pela Secretaria de Educação e este evidencia a ausência da identidade afro-brasileira da criança negra no espaço escolar. Ainda sim, os professores das comunidades negras reinventam os espaços, dividem as crianças em filas de acordo com suas series, separam o quadro de acordo com as series presente no interior da sala de aula contando sempre com a colaboração dos alunos mais adiantados nos estudos para ajudarem os outros, além disso, a escola não dispõe de materiais didáticos que favoreçam as aprendizagens. Mesmo assim, os professores polivalentes em face ao acúmulo de funções se desdobram para

educar diante das dificuldades. Neste modelo de ensino aprendizagem os estudantes são os mais prejudicados pelo pouco aproveitamento nos estudos, motivados pelas condições precárias de vida dos sujeitos que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, uma triste realidade brasileira presente nas comunidades negras rurais. O trabalho infantil e infanto-juvenil prejudica a frequência na escola, colaborando no aumento dos índices de repetência e evasão escolar (ARROYO, 2010).

Esta também é uma das realidades vividas pelas crianças e jovens das comunidades remanescentes de antigos quilombolas da Região Tocantina, onde o ensino ainda acontece pelo sistema multisseriado. Neste molde de ensino convivem alunos de idade e séries diferentes em uma única sala de aula. E um único professor tem que se desdobrar em vários professores, tentando desenvolver as mais variadas estratégias para vencer cada dia de aula. Isso, sem levar em consideração que este mesmo professor também pode ser o merendeiro e o auxiliar de serviços gerais da escola, e faz todas estas atividades no mesmo horário em que ministra as aulas para a sua turma multisseriada (ARROYO, 2010).

Neste malabarismo circense do professor polivalente e artista do quase improvável, os mais prejudicados são os seus alunos, que apresentam muitas dificuldades de aprendizagens, independente da idade. Pois, nas turmas multisseriadas da região Tocantina, existem crianças com a partir de 04 anos de idade e jovens com 15 anos de idade, todos apresentam algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem. Essa situação se agrava ainda mais devido a ausência de espaço da sala de aula ou da precária estrutura física das escolas. Sem falar da falta de transporte escolar, merenda entre outros aspectos. Neste sentido, Pinto ressalta que,

> "a ausência de merenda escolar representa mais uma das várias dificuldades enfrentadas por todos os alunos da rede escolar da região em estudo. Porém, para os alunos da zona rural, principalmente, para aqueles que moram longe das suas escolas, tal fato pode implicar desde o rareamento na frequência as aulas até o abandono definitivo da escola. Isso porque, em muitos casos, devido as dificuldades financeiras da família, há casos de alunos que frequentam assiduamente as aulas, conforme um dos pais entrevistados, "quando existe merenda na escola ele se alimenta, e muitas vezes leva para o irmão ou irmãzinha que ficou em casa" (PINTO, 2006, p. 287).

No tocante a sala de aula da escola de Boa Esperança, esta é razoavelmente ampla, no entanto, não consegue abrigar todos os alunos, pois além de frequentarem os alunos que estão regularmente matriculados ainda frequentam aqueles que, pela ausência dos documentos necessários acabam por não se matricularem além de crianças que ainda não têm a idade adequada para o estudo, que são denominados pelos professores como "os encostados".

Conforme sinaliza Pinto,

> "um dado interessante detectado durante a pesquisa foi o caso dos chamados alunos 'encostados', ou seja, crianças que não eram matriculadas oficialmente por falta de registro de nascimento, ou então, se tratavam de crianças que estavam temporariamente na povoação, acompanhando os pais, os quais se mudaram da comunidade, mas retornam vez por outra para trabalhar nas suas roças. Esses alunos ficam fora da folha de frequência apresentada á Secretaria Municipal de Educação. Mas frequentam a escola com os demais colegas, na situação de "encostados", sem direito a qualquer tipo de documentação escolar" (PINTO, 2006, p. 287 e 288).

Desta forma, nota-se a ausência de concretização da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, que pode ser refletida nas atividades realizadas com as crianças em sala de aula. Pois, os textos, as gravuras e os desenhos trabalhos nas aulas não fazem referência alguma à cultura afro-brasileira, tão pouco reflete o contexto sociocultural no qual as crianças estão inseridas. A partir disso se observa, conforme afirma Pinto, que "o currículo adotado nas escolas dessas povoações ainda segue os mesmos padrões estabelecidos pelo sistema formal de ensino. Não considera o modo de vida e as experiências cotidianas dos alunos" (PINTO, 2006, p. 283).

Por outro lado, além da ausência de um currículo que retrate a cultura negra, soma-se a falta de recursos didáticos e paradidáticos, que vislumbre a identidade afro-brasileira, uma vez que há poucos livros para as crianças e os que são utilizados já estão defasados, além do que ainda apresentam o negro na sua condição de escravo e submisso ao homem branco, o que sem dúvida, é muito prejudicial para a autoafirmação das crianças. Com exceção do material didático, que estão sendo produzido dentro da pesquisa *Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins, no Pará* (coordenada pela Professora B. Celeste de M. Pinto) juntamente com os grupos de pesquisa Quilombolas e Mocambeira: história da resistência negra na Amazônia (GP QUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA)[14]. Cujos conteúdos são textualizados e contextualizados conforme

[14] Como resultados desta pesquisa pode-se destacar a obra de caráter infanto-juvenil, "**O Livro que vó Madá escreveu na memória": histórias do antigo quilombo do Mola, de autoria de Benedita Celeste de Moraes Pinto, que ilustrado com figuras feitas por crianças de povoações remanescentes de quilombolas da região Tocantina,** narra de forma clara e sucinta, tanto a história de constituição do antigo quilombo do Mola, quanto a vida cotidiana, modos de trabalhar e se divertir através das festas dos seus santos padroeiros. A obra em questão além de destacar os problemas enfrentados pelos habitantes das povoações remanescentes de quilombolas contribui para que os mesmos possam ver a importância de se organizar em associações, para juntos buscar financiamento de projetos para custear plantios e criações; melhorar a produção e reivindicar direitos, como melhores escolas com professores qualificados, posto de saúde, abastecimento regular de água potável, energia elétrica, e principalmente o direito á posse legal da terra dos remanescentes de quilombolas. Da mesma forma, a **Cartilha de Alfabetização das Povoações Negras Rurais da Região do Tocantins, de** PINTO, B. Celeste de M. Pinto; SOUZA, Susana, MARQUES, Crísley Maria & SOUSA, Crisna Talita. No prelo. Além de "**Tomásia Nasceu com Mãe Juvita e Mãe Mariazinha": os mais velhos guardam na memória as histórias da sua gente**, PINTO, B. Celeste de M. Pinto Cametá: BCMP Editora. No prelo.

a realidade das povoações quilombolas da região Tocantina como é o caso da Cartilha de Alfabetização das Povoações Negras Rurais do Tocantins, que está sendo desenvolvida durante as visitas nas povoações através das atividades de pesquisa.

Tais atividades são compostas de dinâmicas recreativas e lúdicas que desenvolvemos pela manhã com as crianças das povoações. Dentre estas se destaca as cessões de desenhos e pintura, na qual ilustram a povoação onde vivem e expressam seus desejos em ter uma escola de qualidade. Nas brincadeiras utilizamos cantigas de roda, brincadeiras que exigem agilidade e rapidez, como na brincadeira da toca do coelho[15]e a brincadeira da Adoleta, em que as crianças falam palavras que compõe o seu cotidiano, que são essências para a composição do universo vocabular da cartilha, além de outras atividades.

**Imagem 11, 12, 13 e 14: Atividades de pesquisa nas povoações. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

[15] Toca de Coelho: Os brincantes formam grupos de três. Dois deles dão as mãos imitando uma "**toca**", o outro fica no meio e será o coelho. Um brincante ficará no centro sem "**toca**". Ao sinal do animador "**troca-se de coelho**". Os coelhos tem que sair e trocar de toca; o brincante do meio tentará ocupar uma toca vazia e o brincante que ficar sem toca vai para o centro dar continuidade a brincadeira.

Nessa perspectiva, recordo-me que meu desejo em realizar a pesquisa em comunidades remanescentes de quilombolas surgiu a partir da fala da professora Celeste Pinto, no II Encontro de História, realizado no Campus Universitário do Tocantins, em 2009, que precisava de alunos dos cursos de História, Pedagogia e Letras para reconstituir o processo histórico de povoações negras rurais da região do Tocantins, além de manifestar a vontade de produzir materiais didáticos contextualizados conforme a realidade destas povoações, entre os quais se destaca uma cartilha de alfabetização quilombola. Contudo, como não dependia de recursos financeiros, precisava de pesquisadores voluntários. Desta forma, me apresentei a professora e manifestei o desejo de fazer parte do seu grupo de pesquisa.

Lembro que a primeira visita realizada a povoação de Boa Esperança foi no dia 16 de outubro de 2010, estava ansiosa em conhecer a povoação que era o foco de minha pesquisa. Diferente das povoações do Mola e Itapocu, no qual seu acesso se dá margeando rios e igarapés, a viagem para Boa Esperança se dá via transporte terrestre, através de um ônibus que faz linha até a povoação de Porto Alegre. Essas viagens costumam ser bastante desconfortáveis, pois o ônibus encontra-se em péssimas condições de uso. A viagem até a povoação de Porto Alegre dura em média duas horas e meia, e para que se chegar até Boa Esperança tem-se uma caminhada de mais ou menos 7 km, que em caminhada a pé, como faz a maioria da população desta povoação, se gasta em torno de duas horas. Porém, se o trajeto for feito de bicicleta a viagem dura aproximadamente quarenta minutos.

Ao chegar à povoação de Porto Alegre o grupo de pesquisa ficava alojado na casa do senhor Silvano Meireles Soares, onde fazíamos o almoço para depois seguir viagem até comunidade de Boa Esperança. As casas da povoação de Porto Alegre são organizadas de maneira semicircular, dispostas da seguinte forma: o barracão de festa no meio da povoação, uma igreja, uma pequena escola e as casas dos moradores, cujas portas de entrada estão voltadas para o centro da povoação ou em direção ao igarapé Anuerá. Onde, os componentes do grupo de pesquisa adoravam banhar-se, pois, conforme falava a professora Celeste Pinto, **"*suas águas são benditas*"** curam todo o cansaço e as dores causadas pela viagem.

A povoação de Porto Alegre tem como padroeira Nossa Senhora da Conceição, que é festejada todos os anos, no dia 8 de dezembro. Ao entrar na igreja, fiquei maravilhada com a riqueza de detalhes e perfeição com quais os santos que estavam no altar, são confeccionados de maneira artesanal com pedaços de madeira, que é colida e escolhida na mata pelo próprio artesão. Na primeira viagem ao povoado de Boa Esperança, contamos com solidariedade de

alguns jovens moradores desta referida povoação que vieram jogar futebol em Porto Alegre, e abreviaram nossa viagem oferecendo carona nas suas bicicletas.

Assim, os "bicicleteiros" Adamildo, Adenildo, Danilson, Ronaldo e Vadinaldo nos conduziram nas garupas das suas bicicletas através da estrada arenosa, que leva a povoação de Boa Esperança.

**Imagem 15 e 16: Estrada de acesso a povoação de Boa Esperança, e as bicicletas, o principal meio de transporte dos habitantes desta povoação. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

Na povoação, logo se vê a escola e as casas de alguns de seus moradores. Aliás, receberam muito bem o grupo de pesquisa. Notei que a principio as crianças estavam um pouco tímidas se escondendo umas atrás das outras ou por trás das árvores. Mas, após um pouco de conversa, e de pousarem para as máquinas fotográficas ou se tornarem fotógrafos estreantes, logo se familiarizaram com os componentes do grupo de pesquisa, e algumas crianças bastante entusiasmadas mostraram a escola, as casas e falavam a respeito dos moradores.

Observando o cotidiano da povoação, percebi que as brincadeiras infantis não refletem tanto a cultura dos remanescentes de quilombolas da região. Contudo, brincam como as demais crianças, jogam bola, improvisam casinhas, correm, sobem em árvores. E fazem isso, na maioria das vezes, no terreiro ou na casa do forno, onde seus pais estão preparando a farinha de mandioca. E, é assim que muitas aprendem o oficio, pois desde muitas pequenas acompanham os pais na labuta da produção de farinha.

**Imagem 17 e 18: O cotidiano da povoação de Boa Esperança. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2010.**

Vale ressaltar que durante a pesquisa, percebi que os professores das povoações negras rurais do Tocantins não recebem nenhum tipo de formação para atuarem frente aos anseios das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, eles só se reúnem com a Secretaria de Educação uma vez por ano para a realização do planejamento escolar. A maioria dos professores possui apenas o magistério, aqueles que tentam fazer o curso superior como é o caso do professor da povoação de Bom Fim, o fazem pagando a universidade com o seu próprio salário. Apesar das inúmeras tentativas de ingressarem no ensino superior através do Plano Nacional de Formação do Professor da Educação Básica–PAFOR[16].

Quando perguntei ao professor de Boa Esperança de que forma ele utiliza os princípios normativos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na sala de aula, ele respondeu que os faz "através das danças, das brincadeiras, do samba, que é trabalhado na semana de consciência negra. Essas coisas são feitas nas datas comemorativas, porém na festa das mães as meninas dançaram calipso e os meninos hip-hop".

[16]O Plano Nacional de Formação do Professor da Educação Básica-PARFOR é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor acessado em 13/06/12.

O relato deste professor evidencia exatamente o que os moradores mais velhos dizem, ao serem entrevistados: “a juventude não quer saber da cultura dos velhos”. Tal desinteresse é percebido nas atividades de pesquisa, quando se realiza a catalogação de palavras que fazem parte do cotidiano das crianças das povoações remanescentes de quilombolas do Tocantins, quando muitas palavras que fazem parte do diálogo dos mais velhos estão ausentes do vocabulário das crianças.

Portanto, a cultura local não está sendo enfatizada no contexto escolar, uma vez que as crianças da povoação de Boa Esperança e nem o professor conheciam a história de origem da formação de seu povoado, muito latente nas lembranças dos mais velhos, são livros e livros escritos na memória, que não estão sendo lidos ou levados em consideração no cotidiano escolar desta povoação.

Nessa perspectiva, a escola enquanto instituição construtora da identidade das crianças deveria transmitir os valores da cultura local, uma vez que dispõe de elementos fundamentais para a aprendizagem das crianças que estão presentes no cotidiano das mesmas como: a constituição da povoação, as festas, a religiosidade, o lazer, o trabalho, as músicas e outros.

Uma mudança de postura na educação das comunidades quilombolas ocasionaria em

> “compreender a contribuição das festas dos quilombos contemporâneos como fator formador e re-criador de identidade, analisando-as como vínculo de transmissão de valores que possibilitam a afirmação e a expressão da alteridade é uma forma de perceber como se dá a negociação dos termos de inserção das comunidades rurais negras na sociedade inclusiva. As crianças aprendem por que participam das atividades: nas danças, nos cânticos, na arrumação do ambiente, na seleção das roupas, na preparação do altar (...). Todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade” (MOURA, 2006, p. 261).

A fala de Moura expressa o rol de possibilidades de inserção da cultura quilombola nas práticas pedagógicas, favorecendo dessa forma, aos alunos das povoações criarem um sentimento de pertencimento da cultura herdada, estimulando a autoafirmação, valorização e o respeito para que as raízes, os costumes e tradições dessa cultura seja um legado de reconhecimento do valor do negro na construção da identidade cultural brasileira (MOURA, 2006).

Percebe-se, portanto, o grande desafio ainda a ser enfrentado no processo educacional, face às mudanças previstas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Nas comunidades remanescentes de quilombolas a situação não é diferente, as povoações negras rurais da Região Tocantina

como na comunidade de Boa Esperança, os problemas que permeiam o processo educativo são ainda maiores.

Como enfatiza Pinto "a falta de um espaço físico e o conteúdo ministrado em sala de aula dão pouca importância às histórias dos antigos quilombolas, suas resistências e as formas de constituição desses povoados" (PINTO, 2006, p. 279). Outro grande problema verificado nas comunidades remanescentes de quilombolas da região, além do espaço físico da escola, é a falta de um lugar adequado para as aulas de Educação Física, pois, as crianças não contam ao menos com uma quadra de esporte, em nenhum povoado onde se realizou atividades de pesquisa.

As aulas desta disciplina costumam acontecer em um campo de futebol. No entanto, durante o verão, como sol é muito forte, as aulas acontecem sob a sombra das árvores. E no inverno devido às chuvas, que deixam o campo lamacento, com risco da presença de animais peçonhentos, como cobras e aranhas, as aulas de educação física não acontecem.

**Imagens 19 e 20: Campos de futebol improvisados é o lugar onde acontecem as aulas de Educação Física. Fonte Pinto, Acervo de Pesquisa, 2011.**

De modo geral nas escolas quilombolas da Região Tocantina o ensino costuma atender as crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental. Pois, sob a alegação de que "os alunos que concluem a 4ª serie, originários de turmas multisseriada, não somam número suficiente para a formação de turmas subsequentes na localidade" (PINTO, 2006, p. 300). No entanto, após longas lutas reivindicatórias, atualmente, nas povoações de Itapocu e Porto Alegre o ensino já

se estende até o 9º ano do Ensino Fundamental. Nessas condições, devido na povoação de Boa Esperança, o ensino só atender até 5º ano do Ensino Fundamental, para que as crianças prossigam seus estudos são obrigadas a caminhar a pé ou de bicicleta para a comunidade de Porto Alegre, com distância de aproximadamente 7 km. Após, concluírem o Ensino Fundamental os alunos das povoações de Boa Esperança, Porto Alegre, Itapocu, Mola, Bom Fim, Laguinho e Tomásia, quando a situação financeira da família permite, vão estudar na cidade de Cametá. E, é neste momento que muitos estudantes abandonam seus estudos diante das inúmeras dificuldades que enfrentam, dentre elas se destaca a falta de transporte escolar, além das péssimas condições das estradas, que no período de inverno na região ficam praticamente inacessíveis.

Diante disso, repensar o processo educativo frente às multiplicidades identitárias que se inscrevem no contexto escolar, requer a necessidade de se considerar e respeitar as experiências dos alunos seus comportamentos, rituais, tradições, heranças e todo contexto histórico, pois, este contribui para a construção da identidade étnico-racial no espaço escolar, assim como há a necessidade de formação de professores multiculturais para atuarem nessas comunidades bem como na educação de modo geral (GOMES, 2006).

## 3.2- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

No que tange ao processo educacional, os negros desde o período colonial não dispunham de políticas públicas que lhes assegurassem o direito de frequentar os bancos escolares, tão pouco acesso e garantia de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, os professores tiveram sua formação profissional agregada a uma concepção de educação homogeneizadora e linear (PINTO, 2006).

Assim, a educação se desenvolvia privilegiando a cultura branca europeia, valorizando um currículo eurocêntrico que ignorava a composição pluriétnica do Brasil. Ao priorizar a cultura branca, as demais culturas negras, indígenas, foram subjugadas a condição de culturas inferiores em nossa sociedade. Essa realidade permitiu aos negros que,

> "desde a primeira reivindicação dos negros por educação formal, esta não era vista como um dos meios para a superação das desigualdades raciais e a pobreza entre os negros, mas também como um instrumento para evitar uma provável violência dos

> excluídos racialmente da sociedade brasileira contra os brancos, como já havia alertado, em 1889, uma comissão de libertos do Vale da Paraíba ao jornalista Rui Barbosa. Em carta ao então futuro ministro da justiça, essa comissão reivindicava educação para os filhos dos ex-escravos, exigindo o cumprimento da Lei do Ventre Livre" (SANTOS, 2007 apud SOUZA, 2010, p. 142).

Santos ressalta as lutas reivindicatórias dos negros pelo direito a educação para seus filhos, reivindicações que foram pronunciadas a mais de cem anos e que evidenciam a forma de organização e a busca pelo direito a escola, conhecimentos e a inclusão dos negros e negras no ensino formal. Uma vez que a escola era entendida como a ferramenta indispensável para a superação das desigualdades raciais, marginalização e exclusão sofridas pela população negra (SOUZA, 2010).

As lutas e resistências das populações negras pelo direito a educação demonstram que as questões pedagógicas e o conteúdo ministrado em sala de aula invisibilizam a verdadeira história do nosso país, além disso, mascaram o preconceito e as discriminações em relação a este segmento social "a escola que formou os (as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa" (MONTEIRO, 2010, p. 125).

Desse modo, para que a educação se configure em uma perspectiva antirracista é preciso que a formação docente reconheça a diversidade e a diferença, para transformar sua prática diante das mudanças educacionais estabelecidas pela legislação, oferecendo elementos que favoreçam a valorização das diferenças étnicas e culturais presentes no Brasil. Assim de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais "a necessidade imperiosa da formação de professores no tema pluralidade cultural. Provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania" (PCNs, 2001, p. 24).

Da mesma forma, Munanga argumenta sobre a formação docente que,

> "a partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que esta acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos" (MUNANGA apud MONTEIRO, 2010, p. 125).

Nas argumentações de Munanga, a ideia de que o Brasil vivia em uma democracia racial, em que todos os segmentos sociais brancos e negros viviam harmoniosamente era

falsa, pois isso é evidenciado nas desigualdades sociais e econômicas, na situação de marginalidade, preconceito e discriminação, e no baixo nível de escolaridade na qual a população negra é submetida. Para Davis, "os brasileiros celebravam a miscigenação como uma forma de as pessoas brancas absorverem o elemento negro, e não necessariamente como uma indicação de igualdade social" (DAVIS, 2000, p. 37).

Como se demonstrou, vários aspectos apontam para o redimensionamento da educação numa perspectiva multicultural. A discussão acerca do respeito à diferença tem reforçado estudos a cerca da formação de professores para atuar frente à diversidade presente em sala de aula. Visto que "na escola muitos valores sociais e morais são reforçados e nela também a questão étnico-racial, o *racismo*, o *preconceito*, e a *discriminação racial* presentes na sociedade são, em grande parte, silenciados" (COELHO, GONÇALVES e BELÚCIO, 2011, p. 21).

Assim a alteração nos currículos escolares trazida pela Lei 10.639/03 requer que os profissionais da educação adote uma nova postura, a de professor multicultural, para que a educação das relações étnico-raciais seja de fato consolidada. Da mesma forma, que nós os professores fazemos

> "parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-las, se não assumirmos, nos manteremos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra o preconceito que nos leva a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação das pessoas que não admitem como são, e tentam ser imitando o que não são" (GONÇALVES e SILVA apud GONÇALVES e SOLIGO, p. 11).

Em vista disso, modificar a prática educativa diante de um novo currículo que se propõe ser intercultural não é tarefa tão fácil de ser executada pelos professores. No entanto, o mesmo não pode adotar uma postura reacionária. Reacionário, segundo dicionário Aurélio, é aquele que se opõe a quaisquer inovações no campo das atividades humanas. Assim, o professor não pode se opor diante das mudanças que ocorrem na educação. É preciso ter clareza dos objetivos e metas que se deseja cumprir no sentido de corresponder aos anseios propostos na nova legislação educacional no tocante da lei 10.639/03 (ALVES, 2007).

Para educar frente à diversidade cultural que se inscreve no espaço escolar, a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares da Educação Básica, pressupõe a formação de professores que estejam qualificados

para o ensino das relações étnico-raciais com objetivo de superar posturas, atitudes e palavras preconceituosas que permearam o espaço escolar por cinco séculos (DCNERER, 2005).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana assevera que,

> "o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada" (DCNERER, 2005, p. 10).

Diante de tais orientações, o processo educacional teve que se adequar para educar para as relações étnico-raciais, assim os professores devem estar capacitados para esse novo processo, buscando novas práticas pedagógicas que valorizem agora a heterogeneidade da sala de aula, propiciando o respeito, a autonomia e a construção de conhecimentos historicamente acumulados sem excluir ninguém da formação da sociedade brasileira (DCNERER, 2005).

É importante ressaltar que não se trata de valorizar os estudos pertinentes a História da África e dos negros, mas de rever os currículos escolares e ampliar a diversidade cultural, social e econômica brasileira. Daí a necessidade de os professores investirem não só na sua formação específica, mas de se aperfeiçoarem também para atuarem frente à diversidade étnico-raciais no sentido de serem capazes de criar estratégias pedagógicas para reeducação numa perspectiva multicultural (COELHO e SOARES, 2011).

Nessa perspectiva, discutir, problematizar e trabalhar pedagogicamente as questões étnico-raciais implica em,

> "a escola brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento. E ter que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente – e não só ideologicamente – contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana" (GOMES, 2002 apud COELHO, GONÇALVES e BELÚCIO, 2011, p. 24).

Vale destacar que na maioria das vezes, os cursos de formação de professores não enfatizam para a questão crucial das relações étnico-raciais, não apenas na formação identitária, mas na construção de conhecimentos, atitudes e valores que favoreçam o reconhecimento dos afrodescendentes. Da mesma forma, em sua formação profissional "as teorias pedagógicas [...] não são utilizadas para se pensar a questão étnico-racial e para se problematizar o quanto que essa questão serve para a reflexão sobre o lugar da escola, [...] mas como um lugar de reprodução" (COELHO e SOARES, 2011, p. 11).

Dessa maneira, para superar danos físicos e psicológicos sofridos pela população afrodescendente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana propõe "a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidos para aprendizagens, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas" (2005, p. 17).

Isso não que dizer privilegiar o currículo afrocêntrico e ignorar o currículo eurocêntrico como já nos alertou Petronilha Gonçalves e Silva (2005), mas o de valorizar a construção da identidade negra compreendendo o Brasil como um país multiétnico e pluricultural não omitindo assim suas raízes africanas. Essa atitude é de suma importância para a valorização e autoafirmação do povo afrodescendente, além do que oportuniza pensar a escola como um caminho para a superação de práticas racistas e discriminatórias (COELHO e SOARES, 2011).

Do mesmo modo, tomando por base as análises do tema transversal Pluralidade Cultural referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a superação de práticas racistas e discriminatórias e a construção de uma sociedade justa e pluriétnica o processo educacional e a postura do profissional da educação deve

> "mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela" (PCN's, 2001, p. 23 e 24).

Dessa forma, a reflexão volta-se para o papel do professor enquanto sujeito provedor de aprendizagens significativas, daí a necessária mudança na prática educativa reconhecendo a importância social e cultural da educação das relações raciais no âmbito escolar conduzindo o conhecimento para a compreensão de uma sociedade formada por diferentes segmentos sociais que possuem culturas e histórias próprias que em conjunto formam a nação brasileira (DCNERER, 2005).

Nesse sentido, o professor deve preocupar-se com a formação da cidadania de seus educandos, assim como a construção intelectual e cultural de cada um, respeitando todos, pois cada um apresenta suas especificidades. Dessa forma, ao falar sobre a formação de professores faz-se necessário enfatizar as contribuições de Freire acerca dos saberes necessários a prática docente. Assim, Paulo Freire diz

> "ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com educandos" (FREIRE, 1996, p. 71).

Como salienta Freire, o professor deve respeitar a autonomia do educando bem como sua identidade cultural e proporcionar a mediação das relações educacionais entre os indivíduos de diferentes classes e grupos sociais, assim o contexto educacional se coloca claramente como mediador das relações sociais, culturais e raciais e, a educação por sua vez como provedora das relações de respeito entre as diferenças sociais e culturais. Da mesma forma, o professor é responsável em promover a igualdade nas relações que se estabelecem no âmbito escolar para que todos sejam reconhecidos e valorizados pelas suas histórias e pela cultura a qual pertence (FREIRE, 1996).

Por isso, compreender a dinâmica cultural que se estabelece no espaço escolar envolve um processo de construção da identidade negra em nosso país, logo a prática educativa influencia de forma significativa para a formação do aluno, pois são através dessas relações que podemos superar as injustiças, preconceitos e discriminações que as populações negras sofreram (PCNs, 2001).

Diante do exposto, o material referente às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino, estabelece que os conteúdos de

ensino, as unidades de estudos, os projetos e programas possam abranger os diferentes componentes curriculares visando à valorização das histórias de matriz africana bem como fortalecer o processo de afirmação da identidade afro-brasileira (DCNERER,2005).

Nessa perspectiva faz-se necessário que os estabelecimentos de ensino nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior implantem ações tais como,

> **"-** Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africanos.
> - Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docente no Ensino Superior.
> - Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra" (DCNERER, 2005, p. 23 e 24).

Tal abordagem aponta medidas necessárias à formação do profissional da educação com objetivo de incluir nos cursos de formação o debate acerca das relações étnico-raciais e a promoção de uma educação antirracista que favoreça a igualdade racial, independentemente do pertencimento étnico-racial de cada professor, pois de acordo com Monteiro "as reformas educacionais ocorridas no final dos anos de 1980 e principalmente em meados dos anos 1990, após a Lei de nº 9394/1996, ainda há muito a ser feito em relação ás questões étnico-raciais e a formação de profissionais da educação" (MONTEIRO, 2010, p. 130). Por isso, o processo de formação dos educadores precisa ser uma prática que ocorra constantemente (DCNERER, 2005).

O mesmo dispositivo ressalta que a educação antirracista se concretizará mediante as ações individuais, coletivas, de grupos organizados e principalmente de políticas públicas assim como a Lei de nº 10.639/03, a Lei de nº 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a Resolução CNE/CP1/ 2004, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Nesse sentido, é preciso refletir acerca das questões étnico-raciais para que os debates nos cursos de formação de professores não fiquem apenas nos discursos para que de fato eles

possam chegar à escola e a sala de aula. Do mesmo modo, o professor em suas práticas cotidianas precisa valorizar as aprendizagens dos educandos conforme nos explicita Freire "(...) desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22).

Entende-se, portanto, conforme afirma Freire, que o professor precisa direcionar sua prática educativa colocando-se como criador da construção dos saberes e esses saberes precisam ser recíprocos, pois, ao passo que o professor ensina ele possa aprender com os alunos, pois quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Neste sentido, Freire considera o ser humano enquanto ser que produz a sua própria história, a sua própria cultura, nessa perspectiva,

> "para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ele ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível" (FREIRE, 1996, p. 64).

Se a história começa a ser feita desde que nascemos, pode-se então pensar a educação para as relações raciais de forma positiva, isso significa valorizar a identidade negra como construção social, histórica e cultural, que implica em afirmação das origens africanas presente em nosso país. Nessa perspectiva, para que o sonho de Martim Luther King seja realizado, em que os brasileiros negros não sejam julgados pela cor da sua pele, mas pelo seu caráter, o Brasil tem que se despir de todo preconceito, racismo e discriminação não podendo mais ser tingindo de branco, se ele é constituído de diferentes grupos étnicos. Conforme destaca Freire, a educação é compreendida como um ato permanente, contínuo e a escola e os professores são imprescindíveis para a construção de uma sociedade multicultural e antirracista (FREIRE, 1996).

## 3.3 - A LEI 10.639 E SUA CONCRETIZAÇÃO NA POVOAÇÃO PESQUISADA

Com a promulgação da Lei 10.636/2003, os conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileira deveriam compreender todo o currículo escolar do ensino fundamental ao médio, esta mesma Lei foi ampliada pela Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no contexto escolar. Nesse aspecto as autoras Nascimento e Jesus dialogando com Meyer ponderam que "este enfoque aponta para a necessidade de compreender e problematizar o processo educacional, assim como currículo escolar para além da escola, considerando os processos de construção da cultura local" (NASCIMENTO e JESUS, 2005, p. 259).

A partir daí vale repensar a escola e consequentemente a prática educativa nas comunidades remanescentes de quilombolas enquanto agentes possibilitadores de uma educação democrática e multicultural, dando ênfase às tradições culturais e as histórias das populações negras, ressaltando assim a importância dessa cultura esta presente no contexto escolar não só para os membros dessas comunidades como também para a sociedade brasileira como um todo (FERREIRA, 2006).

No entanto, a realidade das comunidades remanescentes de quilombolas da Região Tocantina revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais, uma vez que as dificuldades que se inscrevem no processo educacional estão relacionadas principalmente com a falta de políticas públicas direcionadas para as comunidades negras, indígenas e ribeirinhas, como a ausência de escolas de qualidade, como a má formação dos professores, como as dificuldades frente ao modelo multisseriado, como um currículo desvinculado da realidade local, como o fazer pedagógico fragilizado pela ausência de capacitação profissional e de acompanhamento das secretarias de educação, além do acúmulo de funções que os professores desempenham nessas áreas (BARROS, HAGE, CORRÊA e MORAES, 2010).

Assim as escolas das comunidades negras precisam urgentemente de propostas educacionais que contemplem a sua realidade e sua identidade, para que haja uma mudança radical no fazer pedagógico dos professores, para que os mesmos possam estabelecer uma nova linguagem dentro da escola e adotem a tradição cultural dos remanescentes de quilombolas da Região Tocantina (SOUZA, 2005).

Há necessidade de construção de uma nova proposta educacional que alcance as comunidades negras, pois se as leis forem colocadas em prática a escola construirá

referenciais educacionais para uma educação multicultural nas povoações quilombolas. No entanto, durante a pesquisa percebi que muitos professores desconhecem ou pouco sabem dos preceitos das Leis, muitos deles alegam que não recebem nenhum tipo de capacitação que seja oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, só participam de um projeto denominado Escola Ativa[17] que funciona através de módulos, no qual são apresentadas metodologias para se trabalhar frente as classes multisseriada nas comunidades quilombolas. Conforme nos fala a professora "o programa é muito bom, através dele consigo trabalhar com metodologias que antes eu não pensava que existisse, mas sinto falta de projetos pedagógicos que fale da cultura negra" (Professora Fátima de Nazaré Borges, Povoação do Itapocu).

Nos relatos da professora do Itapocu percebe-se o grande desafio que perpassa a consolidação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 uma vez que a falta de capacitação dos professores é o entrave que dificulta que o fazer pedagógico e as práticas curriculares abordem a cultura negra associando ela ao saber sistematizado e possibilitando a inclusão da cultura local no âmbito escolar. Dessa forma, ao perguntar sobre qual era o entendimento da professora acerca das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a mesma relatou que,

> "ainda não sei muito sobre essa lei, mas o que já ouvi falar sobre a mesma me dá o direito de comentar a cultura afro-brasileira e a indígena, isso não era pra falar agora e sim já era para estarem inseridas no contexto escolar desde sempre. Sou negra e fico muito revoltada em saber que negros e índios precisem ainda de espaço para que essa lei aconteça, e que nossos direitos são limitados como se fossemos de um país diferente ou de outro planeta" (Fátima de Nazaré Borges, Professora da povoação de Itapocu, habitante do povoado de Mola).

A fala da professora denuncia a falta de preparação dos profissionais da educação e de certa forma, um desabafo quando expressa que, "sou negra e fico muito revoltada em saber que negros e índios precisem ainda de espaço para que essa lei aconteça, e que nossos direitos são limitados como se fossemos de um país diferente ou de outro planeta". Seu desabafo evidencia o que muitos negros sentem em relação ao surgimento de ações afirmativas direcionada para os afro-brasileiros, pois, somente agora a população negra está tendo vez e voz no cenário educacional através de políticas públicas e ações afirmativas que começaram a emergir no Brasil mesmo que tardiamente objetivando uma educação de qualidade para esse segmento social (PARENTE, 2005).

[17] O Projeto Escola Ativa constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Escola Ativa inspira-se na experiência da Escuela Nueva desenvolvida nos anos de 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina da década de 1980. Voltadas exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica (HAGE, 2010).

Nas análises teóricas acerca do processo educacional para os afro-brasileiros, a educação é vista como ferramenta indispensável para a busca de melhorias de vida e, acesso a uma educação de qualidade conforme afirma Pinto, a educação sempre foi vista pelos negros como um elemento de acesso para sua penetração no "mundo dos brancos". No entanto, esse espaço reflete as mazelas da educação, pois é comum nos povoados remanescentes de quilombolas, os negros que já dominavam a leitura e a escrita ensinarem seus irmãos a rabiscarem seus nomes, essa prática era muito importante para as transações comerciais que eles praticavam. Porém, isso evidencia a precariedade e o abandono do ensino nos redutos negros (PINTO, 2005).

Nessa perspectiva, ter uma escola de qualidade para as comunidades remanescentes de quilombolas significa,

> "aspirações dos descendentes de quilombolas da região Tocantina, os quais entre ausências, protestos e reivindicações, lutam pela valorização e preservação de suas raízes culturais no âmbito da escola formal, e que o estudo obtido através dessa escola lhes proporcione vivenciar realidades, inclusões e descobertas para além de suas comunidades" (PINTO, 2006, p. 284).

Na fala de Pinto, não há duvidas a cerca da importância de políticas públicas de valorização das populações negras. Uma vez que os membros dessas comunidades lutam por melhorias na qualidade da educação escolar e do ensino, além do que objetivam, que no âmbito escolar, seja enfatizado todo o legado cultural dos seus antepassados, contemplando, assim, seus saberes, práticas culturais, rituais, e as histórias vivenciadas por eles. Propiciando dessa maneira uma aprendizagem formal em consonância com a realidade vivida por eles (PINTO, 2006).

No entanto, no que concerne à concretização das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na povoação de Boa Esperança, foco deste trabalho e nas demais povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins, como Mola, Itapocu, Tomásia, Bom Fim, além de outros a implementação da referida Lei, no sentido de valorizar os elementos da cultura local, ainda está muito distante, pois o currículo pedagógico das escolas existentes em áreas quilombolas ainda está a mercê do processo de escolarização formal e das suas práticas pedagógicas. O currículo adotado nas escolas ainda é aquele oferecido pela Secretaria de Educação do Município que é desvinculado da realidade vivida pelas crianças afrodescendentes. Nesse sentido, é de suma importância que o currículo escolar e as práticas pedagógicas estabeleçam uma conexão com as práticas culturais da comunidade e os processos de educação formal (PINTO, 2006).

Nessa perspectiva, nos últimos anos, conforme afirma Pinto, no que tange aos processos educativos destinados aos remanescentes de quilombolas, muito tem se discutido por uma educação de qualidade ao povo negro, no entanto, a falta de espaço físico da escola, a ausência de currículo pedagógico que valorize suas festas, costumes e tradições e até mesmo capacitação de profissionais que atuem em redutos negros ainda é uma realidade distante (PINTO, 2005).

Durante a pesquisa nas comunidades remanescentes de quilombolas observei que na maioria das escolas das povoações negras não há conhecimento acerca da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. Ao perguntar ao professor da povoação de Boa Esperança sobre seu entendimento no que diz respeito a lei, o mesmo respondeu que,

> "eu sei dessa lei, já ouvi falar sobre ela, mas não houve nada que orientasse agente né, que falasse da lei. A Secretaria de Educação não falou nada. Por isso trabalho por conta própria, tento mostra a cultura do local mesmo por que eles já convivem aqui, sabem como é o ambiente e as dificuldades pra ensinar " (Professor Janil Moraes, Povoação de Boa Esperança).

A falta de capacitação dos profissionais que atuam nas comunidades remanescentes de quilombolas é evidente nas falas de vários professores das povoações por onde se desenvolveu esta pesquisa, pois, o único momento em que esses professores se encontram com o responsável pela educação do Município é uma vez ao ano quando recebem orientações acerca do planejamento e calendário escolar. Muitas vezes a supervisora da localidade de Boa Esperança aparece na escola, se reuni com os pais e com o professor, no entanto, não discute sobre a valorização da cultura negra no espaço conforme explicita as leis.

Em decorrência disso, os professores ensinam aos moldes do currículo oficial, seu ensino caracteriza-se pela reprodução do sistema de ensino formal conforme nos esclarece Pinto "não considera o modo de vida e as experiências cotidianas dos alunos e demais habitantes das povoações quilombolas" (PINTO, 2006, p. 283).

Outro relato do professor quanto ao seu entendimento de um currículo intercultural proposto pelas Leis o mesmo respondeu que, "o currículo que eu trabalho, é através das danças, dos desenhos, das brincadeiras, essas coisas que são trabalhadas nas datas comemorativas" (Professor de Boa Esperança). A fala do professor confirma o que a autora Silva aborda quanto ao tratamento que envolve a questão étnico-racial ser relegado a segundo plano, pois esta é enfatiza nas salas de aulas em momentos específicos como nas datas comemorativas, nas feiras dos estudantes ou na semana da consciência negra (SILVA, 2005).

Verifica-se que muitos professores abordam a questão racial somente em datas comemorativas, no entanto o descaso da juventude em relação a sua própria cultura dificulta as possibilidades de ensino da cultura negra, pois nos relatos do professor de Boa Esperança evidenciam que,

> "a juventude não quer resgatar a cultura, eles querem saber como diz o caso do que é moderno, já querem saber de balada por que eles vêm o que passa na televisão e querem. Eles acham que é bobagem essa cultura dos velhos e tem vergonha, assim eles querem outra cultura" (Professor Janil Moraes, Boa Esperança).

Nas atividades de pesquisa essa questão de recusar a sua própria cultura ficou bastante evidente, pois durante a realização da atividade de desenho e pintura muitos garotos cantavam e dançavam Hip-Hop ou outras músicas que a mídia colocou em bastante evidencia na televisão como "ai se eu te pego" em momento algum se ouviu no contexto escolar algum toque ou música que retratasse o samba de cacete. Num evento realizado pela escola no barracão da comunidade, as crianças junto aos moradores mais velhos dançaram o samba, no entanto quanto isso proposto aos pré-adolescentes eles não se envolveram alegando que essa dança é "só dos adultos e dos velhos, o samba é bobagem" (fala de uma criança da povoação).

De modo geral, os professores das povoações negras não estão preparados em educar frente a diversidade étnico-racial, um grande entrave é a falta de formação e informação a respeito da educação étnico-racial, de acordo com o que reflete o depoimento do professor da povoação do Bom Fim acerca do que sabe sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 o mesmo relata que, "conhecer agente conhece, mas não sabe aplicar, não sabe o conteúdo dela. Acho que a lei tem como objetivo trabalhar a realidade do povo negro e da sociedade indígena que antes não eram trabalhados nas escolas" (PINTO, 2006).

Em outras palavras os professores não receberam uma formação adequada sobre as leis, por isso é que muitos continuam atrelados a um ensino tradicional ensinando apenas o que o currículo oficial lhes transmite dessa forma, a articulação ensino formal e o cotidiano local não é evidenciado nas práticas pedagógicas assim como nos afirma Pinto "os currículos pedagógicos destas escolas, além de praticamente segregarem suas histórias e tradições culturais, também esbarram em deficiências como a má formação de professores, ausência ou péssimas condições dos espaços físicos destinados á escola" (PINTO, 2005, p. 290).

As dificuldades encontradas no processo educacional nas povoações quilombolas da Região Tocantina como a ausência de capacitação profissional ou a falta de estrutura física adequada são percebidas na fala do professor do Bom Fim, quando perguntei sobre a escola

em que trabalha ele respondeu, “escola nós não temos, mais eu como educador me sinto feliz no ambiente que trabalho, apesar do espaço não ser de boa qualidade para a educação das crianças”. De fato a fala é de um verdadeiro educador que, diante das dificuldades de ensinar enfrentando uma serie de entraves como ausência de um prédio escolar adequado as crianças, a falta de material didático, merenda escolar, transporte e outros, ainda encontramos depoimentos como desse professor que leciona mesmo na ausência de uma escola e ainda sim é feliz no lugar onde trabalha.

Na verdade as principais reivindicações das populações remanescentes de quilombolas são entre outras, a busca por melhorias na educação para seus filhos, no entanto, neste século XXI em que se comemoram os marcos legais relativos à diversidade cultural como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei nº 11.645/2008 e o Estatuto da Igualdade Racial que apontam para a reeducação, direcionada agora para as relações raciais e o respeito à diferença, porém pesquisas como esta denunciam que em muitos lugares quilombolas ou ribeirinhos seus moradores ainda sofrem devido a ausência de escolas (COELHO e SOARES, 2010).

Neste século XXI onde também que se discute a questão da inclusão social, o respeito á diversidade e a inserção desses povoados ao sistema educacional, no entanto apesar de ganhos significativos no que tange a questão étnico-racial a exclusão social é bastante evidente em nossa sociedade. Pois, ainda faltam Políticas Públicas, e praticamente inexistem Projetos Educacionais nas comunidades quilombolas dificultando de certa forma o acesso e a continuidade de alunos na escola (PINTO, 2006).

Como enfatiza Pinto,

> “se assegurar o direito pelas terras tem sido uma árdua luta empreendida pelos descentes de quilombolas (...) pode-se imaginar a escola, ou melhor, de poder contar com uma educação de qualidade, que leve em conta a história dos seus ancestrais, seu modo de vida, suas experiências culturais e formas organizativas (...) as escolas existentes nesses povoados, assim como o nível de formação do quadro de professores que as compõem, estão aquém das aspirações das populações locais” (PINTO, 2006, p. 281 e 282).

As afirmações de Pinto evidenciam a realidade da maioria das comunidades quilombolas da Região Tocantina, pois, ainda não existe um currículo voltado para o ensino de suas crenças e costumes, este ainda se encontra desvinculado da realidade dessas povoações. O currículo utilizado nas escolas destas povoações ainda é o currículo oficial, aquele estabelecido pelo sistema formal de ensino, o qual não enfatiza as práticas cotidianas das populações negras (PINTO, 2006).

Além dessas dificuldades soma-se o fato de o ensino ser oferecido na povoação de Boa esperança até o 5º ano do ensino fundamental fazendo com que muitos estudantes dessa localidade desistam de seus estudos, pois nos relatos do professor de Boa Esperança "a falta de oportunidade de educação faz eles (os alunos) abandonem os estudos, mas se tivesse escola que fosse até o último ano do fundamental eles iam estudar".

Segundo, Moura a escola que é compreendida como um espaço social transformador, especializado na formação humana, na construção de valores como o respeito á diversidade humana, ao pluralismo cultural, a democracia, a autonomia entre outros, também é compreendida como espaço para a valorização e reconhecimento do ser negro. Neste sentido, "a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença (...) do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito a memória e ao conhecimento de sua história" (MOURA, 2006, p. 264).

Portanto, a presente pesquisa propiciou compreender a necessidade de formação de educadores que estejam preparados em lidar com a diversidade cultural principalmente em consonância com os marcos legais e constitucionais proposto pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 visto que o fazer pedagógico dos professores não reflete a identidade da Povoação de Boa Esperança assim como das demais povoações pesquisadas. O fato é que não podemos mais excluir os negros, verdadeiros heróis da história brasileira de fazer parte do currículo escolar (SANTOS, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa buscou-se demonstrar a importância da valorização da cultura negra em todos os aspectos, políticos, sociais, econômicos e culturais, pois ao refletirmos sobre a questão educacional do negro no Brasil, é possível percebê-lo, estigmatizado, cercado de preconceitos, discriminações e pertencimento racial. Apesar de inúmeras discussões a respeito dos processos de exclusão social e da diversidade que circundam o espaço escolar, muito ainda precisa ser feito para que se possa dizer que existe uma educação que valoriza a diversidade étnica racial (PARENTE, 2005).

O fato é, que quando pensamos na história do negro nos remetemos à figura de escravo que sempre esteve marginalizado da vida social, sem direitos civis, visto como propriedade, como um objeto de troca, essa ideia foi histórica e socialmente introduzida em nossas cabeças, e não podemos mais nos acomodar, fecharmos os olhos diante de uma sociedade, que se diz democrática, mas pratica a exclusão quando relega a segundo plano a questão racial. A escola entendida enquanto instituição que oportuniza as aprendizagens e a construção de identidades, também se torna o lugar onde impera as exclusões (SILVA, 2005).

Nesta perspectiva, o presente trabalho me possibilitou tecer algumas considerações acerca dos desdobramentos educacionais referentes a consolidação da Lei 10.639/2003 na povoação remanescente de quilombolas de Boa Esperança. A povoação emerge do exercício da memória dos moradores mais velhos que, através de seus relatos, relembram a formação do povoado. Seus moradores ainda vivem como seus antepassados tendo como base de sustentação econômica a produção e venda de farinha e dos derivados oriundos da mesma. Na comunidade ainda é perceptível alguns elementos culturais herdados de seus antepassados tais como: organização espacial, os festejos aos santos venerados, a solidariedade praticada entre seus moradores, a economia que gira em torno da produção e venda da farinha de mandioca e de seus derivados e o samba que são elementos que remetem a cultura negra quilombola.

No entanto, quanto ao processo educacional, muito ainda precisa ser feito para que os anseios da lei sejam efetivados, uma vez que muitos professores em seus relatos enfatizam acerca das dificuldades enfrentadas na educação, devido a falta de escolas de qualidade, a má formação dos professores, as dificuldades do ensino multisseriado, o currículo desvinculado da realidade local, e a falta de assessoramento da secretaria de educação, invisibilizam a identidade cultural dos moradores da povoação de Boa Esperança.

Dessa forma, é imprescindível pensar a escola como construtora de identidades pensando em uma educação que ensine a cultura negra, que proponha as crianças viverem na diferença e na igualdade numa sociedade antirracista. No entanto, são muitos os problemas que envolvem a questão racial, e a disparidade educacional existente entre brancos e negros, é imensa, pois a escola muitas vezes perpetua o racismo em suas classes com seus livros didáticos que privilegiam a cultura do branco (OLIVEIRA, 2005).

Embora possamos reconhecer que algumas mudanças no processo educacional já se fazem presente, como a promulgação da Lei 10.639/2003 que implementou nos currículos escolares da rede oficial de ensino a inclusão do Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana, objetivando valorizar a contribuição do povo negro na construção da identidade de nosso país, muito ainda precisa ser feito, pois a partir das análises realizadas na pesquisa é possível refletir que, apesar da regulamentação da Lei 10.639/2003 e de sua obrigatoriedade nos currículos escolares, nas comunidades remanescentes de quilombolas da região Tocantina a citada Lei é desconhecida para a maioria de seus professores. O que nos permite refletir que os elementos da cultura negra quilombola não se inserem no espaço escolar tão pouco faz parte da prática pedagógica de seus educadores (GATINHO, 2009).

Diante disso, evidenciou-se que não há uma articulação entre as práticas culturais das comunidades de Boa Esperança, Bom Fim, Laguinho, Porto Alegre, Tomásia, Itapocu e Mola e os processos de escolarização formal, além do que a falta de materiais didáticos e paradidáticos que favoreçam a aprendizagem não contemplam a realidade das comunidades, ocasionando a perpetuação do currículo oferecido pelas secretarias de educação pelos professores na povoação.

Nessa perspectiva, considerar a Africanidade no Brasil é contribuir com o povo negro, tanto no que concerne a luta por uma educação mais inclusiva, quanto na preservação, reconhecimento de sua identidade cultural, como fazendo parte de nossa identidade nacional. Para que possamos demostrar outras realidades vivenciadas pelos professores das povoações negras da região Tocantina e não mais relatos como o da professora do Itapocu que pouco sabe sobre a Lei 10.639/03 e 11.645/08, no entanto entende que "a mesma me dá o direito de comentar a cultura afro-brasileira e a indígena, isso não era pra falar agora e sim já era para estarem inseridas no contexto escolar desde sempre. Sou negra e fico muito revoltada em saber que negros e índios precisem ainda de espaço para que essa lei aconteça, e que nossos direitos são limitados como se fossemos de um país diferente ou de outro planeta". Evidenciando o que o Silva (2005) nos alertou acerca das políticas afirmativas ao serem tratadas no currículo escolar a partir da obrigatoriedade e imposição legal.

Enfim, perceber a diversidade na educação significa redimensionarmos a noção de conhecimento no sentido de ensinar e aprender nas diferenças, assim sendo é necessário que a transmissão da construção do saber seja compreendida a partir da percepção de que vários homens construíram a história do povo brasileiro, e o homem negro faz parte dessa construção (DAVIS, 2000).

## FONTES DA PESQUISA

1. RELATOS ORAIS

Agnelo Batista Rodrigues, morador da povoação do Itapocu.
Benedito Coelho, morador da povoação do Mola.
Benedito do Carmo Rodrigues Miranda, morador da povoação do Itapocu.
Camilo Cantão, morador da povoação de Boa Esperança.
Catarina da Silva Franco, moradora da povoação de Bom Fim.
Dulcinéia Goncalves, moradora da povoação de Boa Esperança.
Erondina Meireles Soares, moradora da povoação de Porto Alegre.
Fátima de Nazaré Borges de Souza, professora do Itapocu, moradora do Mola.
Fátima Rodrigues, Moradora da povoação de Itapocu.
Izabel da Trindade Corrêa, moradora da povoação do Mola.
Janil Moraes, professor de Boa Esperança, morador da povoação de Boa Esperança.
Jocelino Meireles Soares, morador da povoação de Porto Alegre.
José da Paixão do Espírito Santo com 66 anos, morador da povoação do Itapocu.
Luís Batista Pinto, morador da povoação de Bom Fim.
Marciano do Espírito Santo, morador da povoação do Itapocu.
Maria Arnourd Rodrigues, morador da povoação do Itapocu.
Maria de Nazaré Coelho, moradora da povoação do Itapocu.
Maria Gonçalves, moradora da povoação de Boa Esperança.
Raimundo Borges, professor da Escola de Bom Fim, morador da povoação de Tomásia.
Raimundo Gonçalves, morador da povoação de Boa Esperança.
Silvano Meireles Soares, morador da povoação de Porto Alegre.
Zolima Rodrigues Franco, moradora da povoação de Bom Fim.

2. FONTES DOCUMENTAIS ESCRITAS

- Certidão de Nascimento;
- Certidão de Batismo;
- Certidão de Casamento;
- Declaração de Posse de Terra;
- Regimento da Associação de Remanescente de Quilombola;
- Diário de Classe do Professor

3. FONTES DOCUMENTAIS IMAGÉTICAS

- Desenhos dos alunos da escola da povoação de Boa Esperança;
- Fotografias de acervos familiares das povoações de Boa Esperança, Bom Fim, Itapocu, Mola, Porto Alegre e Tomásia;
- Fotografias que foram feitas durante as atividades de pesquisa nas povoações de Boa Esperança, Bom Fim, Itapocu, Mola, Porto Alegre e Tomásia.

4. FONTES BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo 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" nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, outubro de 2004.

DAVIS, Darien J.. **Afro-brasileiros hoje.** São Paulo: Summus, 2000.

FUNES, Eurípedes A.. "Nasci nas matas, nunca tive senhor". Histórias e memórias dos mocambos do baixo amazonas. In: Reis, João José dos, Gomes, Flávio dos Santos (orgs). **Liberdade por um fio:** histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 467- 493.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: 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.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes,1980.

PARENTE, Regina Marques. A invenção do cidadão negro. In: Oliveira, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação:** escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico**. Cametá: B. Celeste de M. Pinto Editora, 2007

PINTO, Benedita Celeste de Moraes Pinto. **Os Remanescentes de Quilombolas na Região do Tocantins (PA):** História, Cultura, Educação e Lutas por melhores condições de vida. In: 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, pp. 271-302.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará:** sob o regime da escravidão. Belém: SECULT, 1988.

SILVA, Marilena da. O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia. In: Oliveira, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação:** escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:** da lei ao cotidiano escolar. Unesp-Bauru, 2007.

ARANTES, Adlene Silva. A colônia orfanológica Isabel de Pernambuco (1875-1887). In: OLIVEIRA, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

ARAÚJO, Zezito. Contribuição de Décio Freitas ao entendimento da epópeia palmarina e sua importância na formação da sociedade brasileira. In: FREITAS, Décio. **República de palmares**: pesquisa e comentários históricos do século XVIII. Maceió: EDUFAL, Ideário, 2004.

ARROYO, Miguel G.. Escola: terra de direito. In: Rocha, Maria Isabel Antunes, Hage, Salomão Mufarrej. (orgs). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARBOSA, Paulo Corrêa, SCHUMA, Schumaher. **Minas dos Quilombos.** Brasília: MEC / SECAD, 2008.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra na Amazônia (Sécs XVII - XIX).** Belém: Paka-Tatu, 2001.

BRASIL. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: historia e geografia / Ministério da educação. Secretaria da educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: 2001.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural: orientação sexual / Ministério da educação. Secretaria da educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: 2001.

BARROS, Oscar Ferreira, HAGE, Salomão Mufarrej, CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes e MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: Rocha, Maria Isabel Antunes, Hage, Salomão Mufarrej. (orgs). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista.** Ministério da educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a educação das relações Étnico-raciais, Brasília: SECAD, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SOARES, NicelmaJosenila Brito. **Visibilidades e desafios:** estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, GONÇALVES, Josemere Serrão e BELÚCIO, Maria Angélica de Lima. **Visibilidades e desafios:** estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

CRUZ, Ana Cristina J. e MARQUES Andréia Kelly. **Uma história sobre o negro no Brasil.** In: Mundo Jovem: Um jornal de ideias. Porto Alegre. Ano XLIII. Nº 359. Agosto, 2005.

FERREIRA, Cristina dos Santos. Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú, e Quartel do Indaiá. In: 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.

FILHO, Wilson Trajano. História da África – Para quê?**.** In: Rocha, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). **Rompendo silêncios:** história da África nos currículos escolares. Brasília: DP Comunicações Ltda. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FREITAS, Décio. **República de palmares**: pesquisa e comentários históricos do século XVIII. Maceió: EDUFAL, Ideário, 2004.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico – raciais.** 2008. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias e SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das relações étnico-raciais:** o desafio da formação docente. Acessado em 05/08/10 as 14:43.

GUIMARÃES, Marilene. **O ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.** Revista Pátio, 2006, p.43,44 e 45.

LIMA, Ivan Costa. Pedagogia interétnica: uma proposta do movimento negro em Salvador (1974-1990). In: Oliveira, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação:** escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

LUDKE, Menga.Pesquisa em educação: **Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Leila de Lima. A Lei 10.639/03 na educação do campo: garantindo o direito às populações do campo. In: Rocha, Maria Isabel Antunes, Hage, Salomão Mufarrej. (orgs).

**Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Licenciaturas.** Ministério da educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a educação das relações Étnico-raciais, Brasília: SECAD, 2010.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Caminhos da civilização**. São Paulo: Atual, 1998.

NEMI, Ana Lúcia Lana, MARTINS, João Carlos. **Didática de história:** o tempo vivido: uma outra história. São Paulo: FTD, 1996.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação formal e informal. o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: 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.

OLIVEIRA, Fabiana de. Relações raciais na creche. In: Oliveira, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação:** escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

PASSOS, Ilma. **Inovações e projetos políticos pedagógicos**: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, 2003.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das Matas**: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina. Belém: EditoraAçaí, 2010.

PINTO,Benedita Celeste de Moraes. **O Livro que Vó Madá Escreveu na Memória**: histórias do antigo quilombo do Mola. Cametá: BCMP Editora, 2009.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Parteiras, "Experientes" e Poções: o dom que se apura pelo encanto da floresta**. PUC/São Paulo, março de 2004 (Tese de doutorado em História).

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos**. Paka Tatu: Belém, 2004.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **"O Fazer-se" das Mulheres Rurais: a construção da memória e de símbolos de poder feminino em Comunidades Rurais Negras do Tocantins**. In: Desafios de Identidade: Espaço – Tempo de Mulher (org. Maria Luzia Miranda Alves e Eunice Ferreira Santos). Belém: CEJUP, 1997.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Quilombo do Mola: local de ramificação e ponto de partida para uma reconstrução Historiográfica**. XVIII Simpósio Nacional de História-História e Identidade- ANPHU, Recife\ Pernambuco, julho de 1995.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **"Etnicidade, Gênero e Memória em Comunidades Remanescentes de Quilombos**: o caso da região do Tocantins-Pa". XIX Simpósio Nacional de História da ANPUH: Belo Horizonte/FAFICH/UFMG – MG- julho de 1997.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Parteira **"Curiosa": "o dom de fazer vim ao mundo as pessoas".** In: Revista Ágora Brasil, Ano 2 – nº 2 – PUC – SP, 1998.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Parteiras e "Poções" Vindas das Matas e "Ribanceiras" dos Rios**. IN: Revista Projeto História nº 23- Natureza e Poder- PUC/São Paulo, 2001.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Escravidão, Fuga e a memória de Quilombos na Região do Tocantins – Pará**. In Revista Projeto História nº 22 – História e Oralidade- PUC/São Paulo, 2001.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes**. "Vivências Cotidianas de Parteiras e 'Experientes' do Tocantins**". In: Revista Estudos Feministas. (Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas) CFH/CCE/UFSC, Vol. 10 N. 2/2002, Florianópolis, 2002.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **As herdeiras "dos fugidos" e seus quilombos**: memória, gênero e escravidão na Região do Tocantins, norte daAmazônia (no prelo In: GOMES, Flavio dos Santos (organizador) obra em elaboração: Rio de Janeiro – R.J.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. ***Inclusão, Diversidade e Educação****: meandros da pesquisa realizada na região do Tocantins, Estado do Pará, norte da Amazônia, texto da* comunicação apresentada no II Encontro de Pesquisadores do MEC - Auditório Belmar Hotéis, Salvador -Bahia, 11/01/ 2005.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. ***"Perfil Educacional de Povoações Remanescentes de Quilombolas da Região do Tocantins, no Pará****: notas de pesquisa",* texto da comunicação apresentada no I Encontro de Pesquisadores do MEC - Conselho Nacional de Educação, Brasília- DF, 29/12/2004.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Manifestações Culturais da Vila de Juaba**: o mínimo que restou de uma raça. Cametá: UFPA, 1995 (Monografia de Conclusão de Curso).

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **As Guardiãs do Ritual do "Bom Nascer"**. (no preloIn: Revista Projeto História - *PUC/São Paulo).*

PINTO, Benedita Celeste de Moraes.*"****Terra de Quilombo e porque conquistar seu Título definitivo****"(texto base da Palestra Ministrada no* Barracão Comunitário da Povoação de Umarizal/Baião-Pará, no dia 06 de setembro de 2001).

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. "A Ritualização do Trabalho pelas Regras do Putirum": cotidiano e luta de ex-quilombolas da Região do Tocantins- Norte da Amazônia.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais:** o negro na geografia do brasil.2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: Fleuri, Reinaldo Matias (orgs.). **Educação Intercultural:** mediações necessárias. DP&A, 2003.

SILVA, Rosangela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: Oliveira, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto,

Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação:** escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

SILVA, Marilena da. O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia. In: Oliveira, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação:** escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Educação, trabalho e currículo na era pós-trabalho e da pós politica.**In:FERRETI, Celso J., SILVA Jr., João Reis e OLIVEIRA, Maria R. N. S. (orgs.) Trabalho, formação e currículo. São Paulo: Xamã, 1999.

SILVA, Terezinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula:** o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes; CARDOSO, Marcos. **Zumbi dos Palmares**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. **.** Ministério da educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a educação das relações Étnico-raciais, Brasília: SECAD, 2010.

SOUZA, Edileuza Penha de. Professoras negras – a escola como tessituras da territorialidade ancestral. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia e MAGALHES, Ana Del Tabor Vasconcelos (orgs.). **Educação para a diversidade**: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SOUZA, Edileuza Penha de. Tamborizar: a formação de crianças e adolescentes negros. In: Oliveira, Iolanda de, Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Pinto, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação:** escola, identidade, cultura e políticas públicas – São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005.

SOUZA, Marina de Melo. **A descoberta da África.** In. Figueiredo, Luciano. (org.). Raízes africanas – Rio de Janeiro: Sabin, 2009.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 4. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RATTS, Alecsandro J. P.(Re)conhecer quilombos em território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZAMPORINI, Valdemir. A África, os africanos e a identidade brasileira. In: Rocha, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). **Rompendo silêncios:** história da África nos currículos escolares. Brasília: DP Comunicações Ltda. 2004.

# ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 10.639, de janeiro de 2003.

Senado Federal
Subsecretaria de Informações

**LEI N° 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

*Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art**. 1° A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos ıintesarts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares,
torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da
História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas
social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito
de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3° (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2° Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182° da Independência e 115° da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B – Lei nº 11.645, de março de 2008.

# Presidência da República
## Casa Civil
### Subchefia para Assuntos Jurídicos

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

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".

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**
*Fernando Haddad*

ANEXO C – Questionário aplicado na povoação

- ***Quanto ao histórico da povoação***

1) Em que Km está localizado a povoação de Boa Esperança? Qual distrito?
2) Em que ano foi fundada a povoação remanescente de quilombola de Boa Esperança?
3) Quem foram os fundadores?
4) Quais os motivos para que ocorresse a fundação dessa povoação?
5) Por que a povoação recebeu este nome?
6) Quando fundada, quantas casas tinham?
7) Como era a estrutura dessas casas? Palha, madeira?
8) Quantos hectares de terras a povoação possui?
9) Qual era a principal fonte de renda?
10) Atualmente a economia gira em torno de quê?
11) Além da farinha de mandioca o quê mais é produzido na povoação?
12) Onde a produção de farinha é comercializada?
13) Que produtos são comprados com a venda da farinha de mandioca?
14) A comunidade é assistida com serviços de energia elétrica, saúde e agua tratada?
15) Em que ano esses serviços chegaram à povoação?
16) Quem realizava os partos na povoação?
17) Quem foi à primeira parteira?
18) Quem é o padroeiro da povoação?
19) Quantos santos são venerados na povoação?
20) Como eram realizadas as festividades? E agora como está?
21) O que é a Companhia Positiva?
22) Quem são os integrantes desse grupo religioso?
23) A povoação foi descoberta pelas tropas oficiais?
24) A povoação possui algum documento que regulamente o titulo de “remanescentes de quilombolas”?
25) Que costumes ainda são praticados pelos moradores da povoação para preservar suas raízes?
26) Quantas famílias possuem?
27) Qual é o número total de habitantes da povoação?
28) Quantas mulheres homens e crianças?

- ***Quanto ao processo educacional***

1) Como era a educação naquela época? Tinha escola?
2) Quem foi o primeiro (a) professor (a) da povoação?
3) Este professor (a) possuía alguma formação acadêmica?
4) Em que ano a escola começou a ser construída?
5) Em que ano a escola foi concluída?
6) Por quanto tempo a escola serviu de moradia de bois?
7) A escola dispõe de merenda escolar, livros didáticos, recursos didáticos?
8) Os professores participam da seleção do livro didático para queeste seja adequado aos alunos da povoação?
9) O atual professor (a) participa de algum curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação do Município?
10) Qual é a formação do (a) professor (a) da escola?
11) Como você ministra aulas em uma turma multisseriada?
12) Como você avalia diante do ensino multisseriado?
13) Que métodos você utiliza para ensinar o aluno com NEE (Necessidades Educacionais Especiais)?
14) Você fez algum curso para trabalhar com crianças com NEE?
15) Por que a EJA- Educação de Jovens e Adultos está parada?
16) Como você avalia a EJA?
17) Na povoação possui algum aluno que esta cursando o nível médio? E o superior?
18) Existe evasão escolar? Quais os motivos?
19) Os pais acompanham os estudos de seus filhos?
20) O currículo escolar é adaptado de acordo com a realidade da comunidade?
21) O que vocês pais acham da escola?
22) O que você entende pela Lei 10.639/2003? E a 11.645/2008?
23) Os professores da povoação receberam alguma orientação para a implantação da referida Lei?
24) que elementos da cultura da povoação você utiliza em suas aulas?