

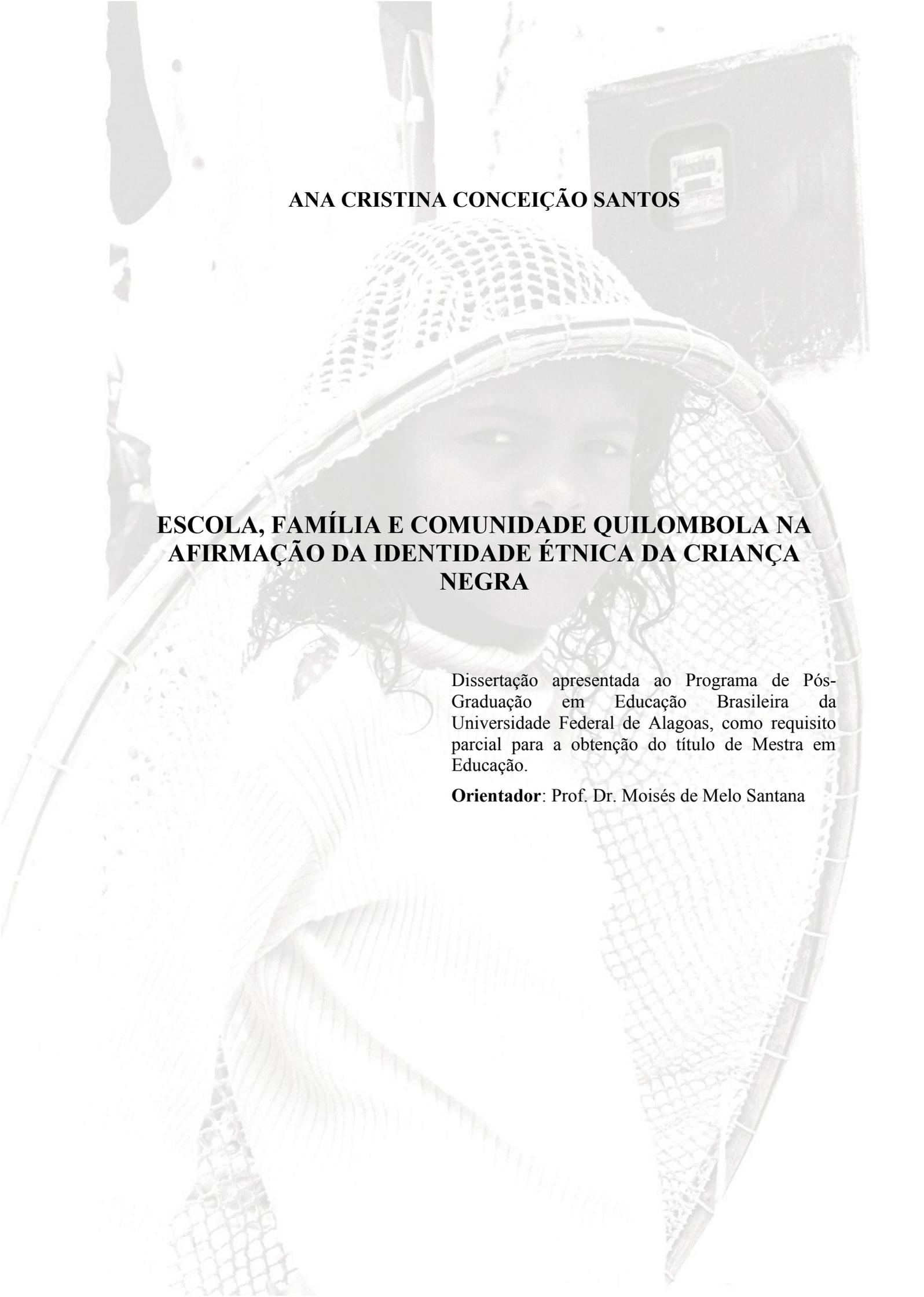
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANA CRISTINA CONCEIÇÃO SANTOS

**ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE QUILOMBOLA NA
AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA CRIANÇA
NEGRA**

MACEIÓ

2008



ANA CRISTINA CONCEIÇÃO SANTOS

**ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE QUILOMBOLA NA
AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA CRIANÇA
NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moisés de Melo Santana

MACEIÓ
2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S237e Santos, Ana Cristina Conceição.
Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra / Ana Cristina Conceição Santos. – Maceió, 2008.
122 f. : il.

Orientadora: Moisés de Melo Santana.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 188-122.
Inclui anexos.

1. Negros – Identidade racial – Brasil. 2. Negros – Educação – Brasil.
3. Quilombos – Brasil. 4. Crianças negras. I.Título.

CDU: 376.74(81=96)

Ana Cristina Conceição Santos

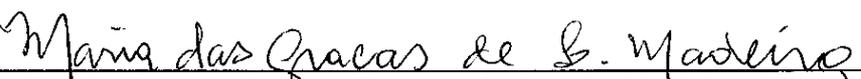
**“ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE QUILOMBOLA NA
AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DA CRIANÇA NEGRA”**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA



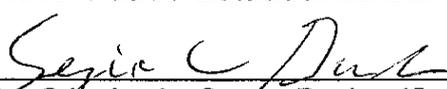
Prof. Dr. Moisés de Melo Santana (orientador)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof.ª Dr.ª Maria das Graças de Lóiola Madeira (Titular)
Universidade Federal de Alagoas



Prof.ª Dr.ª Ana Célia da Silva (Titular)
Universidade Estadual da Bahia



Prof. Dr. Sérgio da Costa Borba (Suplente)
Universidade Federal de Alagoas

A minha avó Judith, meu pai Geraldo e minha irmã Raquel, pela convivência aqui no AIYÊ. A saudade é grande, porém, a energia, a crença e a luta de vocês em prol do coletivo é maior!

A Ângela Cristina (minha irmãzinha) e a Elizabete (ABAYNEH), que ainda crianças foram para o ORUN. A passagem rápida de vocês no AIYÊ me incentiva a continuar na nossa negra luta!

AGRADECIMENTOS

A Olorun por iluminar os caminhos percorridos e os que ainda irei percorrer.

A minha família, em especial a minha mãe Maria, pelo incentivo, solidariedade, conselhos e amor incondicional; e a minha irmã Sara Regina que auxiliou nas transcrições, contribuiu com as fotografias e compartilhou das minhas reflexões.

Ao meu tio Sérgio Luiz por sempre ter sido referência de pessoa humana.

À comunidade quilombola de Muquém pela receptividade, me fazendo sentir “em casa” e entre os meus.

Às crianças quilombolas de Muquém pelas conversas, andanças e banhos de rio.

À professora da escola pesquisada e à Secretaria Municipal de Educação do município de União dos Palmares por permitirem a realização desse estudo.

Ao corpo docente, discente e funcionários da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Em particular, aos amigos Nadeje, Mônica, Thiago e Carlos que se tornaram mais que colegas de turma.

Ao meu orientador, professor Moisés de Melo Santana, pelo modo que conduziu as orientações e pela afetividade fazendo com que eu superasse todos os desafios.

Às professoras Ana Célia da Silva, referência para mim enquanto mulher, pesquisadora e militante negra, e Maria das Graças de Loiola Madeira, que deram contribuições significativas na qualificação.

À professora Clara Suassuna, pelas orientações na construção do banco de dados dessa pesquisa.

À Fundação de Amparo a Pesquisa de Estado de Alagoas (FAPEAL) pela bolsa concedida e que muito auxiliou para a realização desta pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC), e à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Salvador (SMEC) pela liberação para aperfeiçoamento profissional.

A Maria Aparecida, que chegou no momento certo na minha trajetória de vida e que pelos nossos planos e sonhos continuará caminhando lado a lado sempre.

A todos os amigos/irmãos agradeço nas pessoas de: Flávia, Suzete, Mel, Guellwaar, Bernadete, Ana Rita, Lica, Iula, Francineide, Conceição, Bárbara, pelas palavras de incentivo, pelos momentos de escuta, pelas horas de lazer e pelo fato mais importante: serem meus amigos.

Aos amigos de militância do AJOBÍ e RENAF por sonharem comigo a possibilidade de um mundo menos desigual.

A Teresita Pietro pelas traduções do resumo em inglês e espanhol.

Às famílias e crianças do ABAYNEH – “Você está acima de tudo”.

Às crianças Laísa, Mariana, Geovana, Paulinho, David, Ryan, João e os que estão para chegar... Creio em um mundo mais solidário e menos desigual para vocês e com vocês.

*Mais uma vez, invoco James Baldwin em seu olhar profundo...
Repetidamente, chamo o espírito bom de Paulo da Portela
Para que tomem conta dos meus versos, versos
com a mesma coragem da Rainha de Matamba, do guerreiro Camoanga
que ao contrário dos vampiros dos portos de Ajudá, Aladá, Forte da Mina
e tantos outros pontos de desencontro e maldade,
não selaram pacto com a desumanização,
com o projeto branco, com os traficantes de corpos, sonhos e almas,
com as empresas sanguinárias européias,
com os devastadores brancos das Américas do Sul, do Norte e Central.
Evoco os espíritos das paisagens guerreiras de Osenga, Subupira e Amaro;
Que a coragem de Zumbi, Dambrabanga e Alto Magano
nos faça mais leais e alheios as crocodilagens
a la Antonio Soares e tantos outros cúmplices do antiquilombo;
Acotirene, Curiva e Andalaquituche toquem nossas atitudes,
possuam nossos quereres e mantenham viva nossa Negra esperança – nosso maior diamante,
nosso maior segredo;
Faça de nossos passos e pássaros verdadeiras catanas, espadas e machados
em direção ao ponto vital do racismo;
Consolidem em nossa postura grandes escudos palmarinos contra a tentação do
individualismo, do niilismo, do micro-poder mesquinho-nossa maior tentação;
Quero a fortaleza dos mocambos do Macaco e de Tabocas
fazendo arte de guerra em nosso Negro cotidiano, em nosso peito, em nosso jeito de andar,
de ser e de amar;
Quero o barro vermelho de Muquém moldando um negro futuro para as nossas vidas, para
as nossas crianças, para as nossas avós, para nossos avós – negros, verdadeiramente Negros
e Negras, todos eles, todas elas;
Que a energia de Palmares desvie as balas da polícia, protegendo nossa negra juventude...
Foram 30.000 almas palmarinas na guerra do mato;
O Capitão do Mato permanece ativo, vivo em sua missão assassina, sanguinária – a invasão
de nossos modernos quilombos, tratados como favelas – Negra comunidades – é perene e
cruel.
Diariamente corremos perigo – Corra, Negro cidadão, a polícia chegou!
Reedição dos seguidores do Egun de Domingos Jorge Velho
Reedição dos quilombolas de Zumbi, de Acotirene, Mãe Zeferina, Maria Felipa, Mestre
Pastinha.
São 30.000 almas palmarinas na terra do ato anegrado de nosso dia a dia, rogando para que
sejam honrados os caminhos da República de Palmares e tantas outras negras fortificações
anti-racistas...
Que assim seja!*

(Guellwaar Adún)

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra”, realizado na comunidade quilombola de Muquém, no Estado de Alagoas, teve como objetivo geral identificar como se constrói e se afirma a identidade étnica da criança negra na inter-relação escola, família e comunidade quilombola. A abordagem foi qualitativa, tendo como metodologia a observação participante e apresentamos como técnicas de coleta de dados: entrevistas não padronizadas com oito crianças e suas mães, com a professora e quilombolas de Muquém; fizemos a análise da disciplina Cultura Palmarina e de quatro atividades ministradas em sala de aula. Na análise e sistematização dos dados podemos perceber como as facetas do racismo e sua reprodução em todo âmbito social (família, escola, comunidade) dificulta a construção identitária positiva das crianças negras quilombolas da comunidade pesquisada.

Palavras-chave: Identidade étnica – criança negra – comunidade quilombola – educação.

ABSTRACT

This dissertation entitled “School, Family and the Quilombola Community in the Affirmation of the Ethnic Identity of Black Children,” carried out in the Quilombo community of Muquém, in the State of Alagoas, had as a general objective to identify how the ethnic identity of Black children is constructed and asserted in the interrelationship of school, family and of the Quilombola community. The approach of the study was qualitative, having as a methodology participant observation and informal interviews with eight children, their mothers, their teacher, and Quilombolas of Muquém. We conducted an analysis of the discipline of *Palmarina Culture* and of four activities administered in the classroom. In the analysis and systematization of the data we were able to perceive how the facets of racism and its reproduction in every social field (family, school, community) challenges the positive identity construction of Quilombo Black children in the researched community.

Key words: Ethnic identity – Black children/child – Quilombola community – education.

RESUMEN

Esta disertación llamada “Escuela, familia y la comunidad quilombola en la afirmación de la identidad étnica de niños negros,” realizada en la comunidad quilombola de Muquém, en el estado de Alagoas, tuvo como objetivo general identificar cómo se construye y se afirma la identidad étnica de los niños negros en la interrelación entre escuela, familia y comunidad quilombola. El acercamiento fue cualitativo, empleando como metodología la participación observante, e introduciendo como técnicas de recolección de datos: entrevistas informales con ocho niños y sus madres, con la maestra y quilombolas de Muquém. Hicimos un análisis de la disciplina de la Cultura Palmarina y de cuatro actividades administradas en el salón de clase. En el análisis y sistematización de los datos pudimos percibir cómo las facetas de racismo y su reproducción en todo campo social (familia, escuela, comunidad) dificultan la construcción identitaria positiva de los niños quilombolos de la comunidad estudiada.

Palabras clave: identidad étnica – niño/s negro/s – comunidad quilombola – educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quilombola retirando barro em um barreiro (Ana Cristina C. Santos, 2006)	45
Figura 2 – Porco em um barreiro (Ana Cristina C. Santos, 2006)	45
Figura 3 – Vista da Serra da Barriga (Ana Cristina C. Santos, 2006)	61
Figura 4 – Sinalização na entrada da Serra da Barriga (Ana Cristina C. Santos, 2006)	61
Figura 5 – Rua principal da comunidade de Muquém (Ana Cristina C. Santos, 2006)	67
Figura 6 – Placa de sinalização indicando a entrada ao povoado de Muquém (Sara Regina C. Santos, 2007)	68
Figura 7 – Casas do Muquém de Cima (Ana Cristina C. Santos, 2006)	68
Figura 8 – Caminho do Zimbó (Ana Cristina C. Santos, 2006)	69
Figura 9 – Rio Mundaú (Ana Cristina C. Santos, 2006)	69
Figura 10 – Marca do “pé de Nossa Senhora” (Ana Cristina C. Santos, 2006)	70
Figura 11 – Marca do “pé do Satanás ou de Zumbi” (Ana Cristina C. Santos, 2006)	70
Figura 12 – Quilombola no corte da cana em usina próxima a comunidade de Muquém (I) (Sara Regina C. Santos, 2007)	75
Figura 13 – Quilombola no corte da cana em usina próxima a comunidade de Muquém (II) (Sara Regina C. Santos, 2007)	75
Figura 14 – Rezadeira (I) (Sara Regina C. Santos, 2007)	75
Figura 15 – Rezadeira (II) (Sara Regina C. Santos, 2007)	75
Figura 16 – Estrada que dá acesso à comunidade no período de chuva (Ana Cristina C. Santos, 2006)	79
Figura 17 – Quilombolas pescando no rio (Ana Cristina C. Santos, 2006)	79
Figura 18 – Quilombolas pescando no barreiro (Ana Cristina C. Santos, 2006)	79
Figura 19 – Sala de aula. Detalhe: carteiras (Ana Cristina C. Santos, 2006)	80
Figura 20 – Sala de aula. Detalhe: quadro negro (Ana Cristina C. Santos, 2006)	80
Figura 21 – Cartaz confeccionado referente à Serra da Barriga (I) (Ana Cristina C. Santos, 2006)	85
Figura 22 – Cartaz confeccionado referente à Serra da Barriga (II) (Ana Cristina C. Santos, 2006)	85
Figura 23 – Cartaz confeccionado referente à Serra da Barriga (III) (Ana Cristina C. Santos, 2006)	85
Figura 24 – Cerâmicas expostas (Sara Regina C. Santos, 2007)	96
Figura 25 – Cerâmicas sendo colocadas no forno para “queimar” (Sara Regina C. Santos, 2007)	96
Figura 26 – Crianças “brincando” com barro com o qual se confeccionam as cerâmicas (Sara Regina C. Santos, 2007)	99

Figura 27 – Artesã e criança confeccionando objetos com o barro (Sara Regina C. Santos, 2007).....	99
Figura 28 – Quilombola pisando grãos de café (Sara Regina C. Santos, 2007).....	100
Figura 29 – Idoso e criança quilombola descascando mandioca para confecção da farinha (Sara Regina C. Santos, 2007).....	100
Figura 30 – Crianças quilombolas tomando banho de rio (I) (Ana Cristina C. Santos, 2006).....	100
Figura 31 – Crianças quilombolas tomando banho de rio (II) (Ana Cristina C. Santos, 2006).....	100
Figura 32 – Capa do livro Menina bonita do laço de fita.....	103
Figura 33 – Desenhos de Sentwali sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	103
Figura 34 – Desenhos de Yerodin sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	103
Figura 35 – Desenhos de Lisha sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	104
Figura 36 – Desenhos de Zuri sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	104
Figura 37 – Desenhos de Raha sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	104
Figura 38 – Desenhos de Makena sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	104
Figura 39 – Desenhos de Salama sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	105
Figura 40 – Desenhos de Tupac sobre a história Menina bonita do laço de fita.....	105
Figura 41 – Capa do livro Chuva de manga.....	106
Figura 42 – Capa do livro Amigo do Rei.....	108
Figura 43 – Desenhos de Sentwali sobre a história Amigo do Rei.....	109
Figura 44 – Desenhos de Lisha sobre a história Amigo do Rei.....	109
Figura 45 – Desenhos de Zuri sobre a história Amigo do Rei.....	109
Figura 46 – Desenhos de Raha sobre a história Amigo do Rei.....	109
Figura 47 – Desenhos de Makena sobre a história Amigo do Rei.....	109
Figura 48 – Desenhos de Salama sobre a história Amigo do Rei.....	109
Figura 49 – Desenho de Tupac sobre a história Amigo do Rei.....	110

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>21</u>
<u>A pesquisa como desejo e o desejo da pesquisa.....</u>	<u>21</u>
<u>O lócus da pesquisa.....</u>	<u>26</u>
<u>Objetivos e caminho metodológico escolhido.....</u>	<u>29</u>
<u>1 IDENTIDADE ÉTNICA.....</u>	<u>34</u>
<u>1.1 As teorias raciais e suas influências na formação identitária.....</u>	<u>34</u>
<u>1.2 A construção da identidade étnica.....</u>	<u>41</u>
<u>1.3 A criança negra e os estereótipos negativos em torno da identidade étnica.....</u>	<u>48</u>
<u>1.4 Reeducar as relações educativas em sala de aula: repensando o racismo e o multiculturalismo.....</u>	<u>51</u>
<u>2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....</u>	<u>58</u>
<u>2.1 Palmares: quilombo maior da diáspora negro-africana.....</u>	<u>58</u>
<u>2.2 Comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, especificamente em Alagoas: o caso de Muquém em União dos Palmares.....</u>	<u>65</u>
<u>3 RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE.....</u>	<u>78</u>
<u>3.1 A escola como local de afirmação de identidades: relendo as tramas e os labirintos do cotidiano escolar.....</u>	<u>80</u>
<u>3.1.1 Registrando algumas atividades em sala de aula.....</u>	<u>81</u>
<u>3.1.2 Analisando algumas entrevistas.....</u>	<u>87</u>
<u>3.2 Disciplina “Cultura Palmarina”: limites e possibilidades.....</u>	<u>94</u>
<u>3.3 Família, preservação da cultura e valores da comunidade.....</u>	<u>96</u>
<u>3.4 Crianças quilombolas de Muquém: identidade étnica em construção.....</u>	<u>101</u>
<u>3.4.1 Contação de histórias.....</u>	<u>101</u>
<u>3.4.2 Entrevistas com as crianças.....</u>	<u>110</u>
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>119</u>
<u>ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL?</u>	<u>119</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>123</u>
<u>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Disponível em:</u> <u>http://www.cpis.org.br/comunidades/html/oque/home_oque.html. Acesso em: 20 dez. 2007.</u>	<u>123</u>

INTRODUÇÃO

Exu
tu que és o senhor dos
caminhos da libertação do teu povo
sabes daqueles que empunharam
teus ferros em brasa
contra a injustiça e a opressão
Zumbi, Luíza Mahin, Luiz Gama
Cosme, Isidoro, João Cândido
sabes que em cada coração de negro
há um quilombo pulsando
em cada barraco
outro palmares crepita
os fogos de Xangô
iluminando nossa luta
atual e passada.
Ofereço-te Exu
o ebó das minhas palavras
neste padê que te consagra
não eu
porém os meus e teus
irmãos e irmãs em
Olorum
nosso Pai
que está
no Orum
Laroiê!

(Abdias Nascimento)

➤ A pesquisa como desejo e o desejo da pesquisa

O despertar em realizar essa pesquisa foi impulsionado em nível acadêmico, tendo como objeto a construção e afirmação da identidade étnica de crianças negras, a partir das angústias e inquietações pelas quais eu e outras pessoas negras passamos e passam desde a infância até a fase adulta no reconhecer e assumir-se negra(o)¹. Essa dificuldade pode ser compreendida através da historiografia brasileira em que negras e negros africanos raptados e trazidos para o Brasil como mão-de-obra escrava, foram tratados como objetos, desprovidos de alma e de humanidade. Tal pensamento conseguiu se perpetuar e continuar a ser reproduzido em grande parte das famílias, escolas, enfim, no meio social como um todo.

¹ O termo negra/o é usado como junção das categorias preto e pardo utilizadas pelo IBGE.

Quando criança, morava em uma comunidade urbana periférica da cidade mais negra na diáspora africana, Salvador, localizada no Estado da Bahia, encontrei dificuldades na construção e afirmação da minha identidade étnica, pois mesmo sendo descendente de africanas e africanos, e morando em um bairro de população majoritariamente negra, a convivência na família, na escola, nas relações sociais tanto com os colegas de rua quanto na igreja (meus pais são católicos e me deram formação católico-cristã), nos programas de televisão que assistia, nas músicas e as histórias que escutava tinham e têm uma visão pré-concebida do que é ser negra – visão esta inculcada por uma ideologia raciológica imposta a partir dos referenciais racistas europeus e absorvidas pela elite brasileira a qual perdura até hoje.

Durante a adolescência muita coisa não mudou. Sempre fui incentivada para os estudos, pois minha mãe falava que “quem não é o maior, tem que ser o melhor”. Para ela, por não possuir os atributos físicos (cabelo liso, pele clara, corpo magro) e econômicos considerados como ideal, então teria que investir em algo que só dependeria dos meus “esforços pessoais”: os estudos. Era a meritocracia² se fazendo presente na minha vida a partir de minha família, já que meus pais não percebiam que as práticas escolares podem ser reprodutoras de uma ideologia racista, fazendo com que a criança negra ou de outra etnia não se veja como agente de sua própria história, podendo este fato repercutir negativamente na sua aprendizagem.

Mesmo partindo de uma visão distorcida por um processo sócio-histórico da escravização negra no Brasil, tal incentivo contribuiu e contribui nos caminhos que consegui e ainda pretendo percorrer na formação acadêmica, pois mesmo a família a qual pertenço tendo alguns valores forçosamente construídos a partir de valores europeus, o cuidar, a segurança, a afetividade positiva, a compreensão, o incentivo, a solidariedade e o amor sempre pautaram e pautam as nossas relações.

A minha inteligência e sucesso nos estudos não me privaram que eu fosse vítima de racismo durante a escolarização. Um dos momentos que ficaram marcados e hoje serve como reflexão, ocorreu quando eu entrei para o antigo ginásio. Era a primeira vez que estudaria em uma escola de grande porte, fora da minha comunidade e com mais de uma professora dando aula para a mesma turma. Um universo novo para quem estava acostumada a atravessar a rua

² Uma das definições para meritocracia é: “[...] conjunto de valores que postula que as posições sociais dos indivíduos na sociedade devem ser resultado do mérito de cada um, ou seja, das suas realizações individuais”. Entrevista com a Prof^a. Livia Barbosa. Disponível em: <http://talentoseresultados.com/materiac.htm>. Acesso em: 1º set. 2006.

todos os dias para ir à escola, encontrar colegas que eram minhas vizinhas e a professora também moradora do bairro.

No primeiro ano ginásial aconteceu um problema na escola em que eu estudava. Alguns colegas durante o intervalo entraram na sala de Técnicas Industriais e trocaram alguns objetos de seus respectivos lugares. Ao reiniciar a aula, a professora desta sala percebeu que os objetos não estavam do mesmo jeito que ela havia deixado, e nesse momento ela entrou na nossa sala de aula, interrompendo a aula de Matemática, e começou a gritar que tinham sido nós, estudantes daquela turma, que tínhamos ido a “sua” sala fazer aquela desordem. Situação nova para mim, pois eu nunca tinha visto uma professora gritar tanto e aquilo me deixou apavorada. Sentada na primeira fila comecei a olhar para aquela professora com os olhos de espanto e nesse momento ela voltou-se para mim e perguntou por que eu a estava olhando com aqueles olhos de EXU³.

Na minha formação católica e no preconceito existente em relação às religiões de matriz africana, EXU representa o diabo. Então, dentro de uma lógica hegemônica branco-ocidental aquela professora tinha me chamado de diabo e eu sabia que não era, pois era batizada, ia à missa com meus pais, freqüentava a catequese e acreditava que estava no caminho correto para merecer ir para o céu cristão. Ser chamada de EXÚ injustamente diante da turma e da professora de matemática foi tão dolorido que eu comecei a chorar. Durante o choro eu olhava para a professora da nossa turma e esperava que ao menos ela fizesse um gesto que me confortasse; porém, a outra professora saiu da sala e a que estava dando aula continuou o que estava fazendo, como se nada tivesse acontecido. Minha mãe foi à escola no outro dia saber o porquê do comportamento da professora e a direção explicou que a mesma estava passando por vários problemas e pediu desculpas. Assim, esse episódio que nunca saiu da minha mente foi encerrado e depois daquele dia passei a sentar na última fila dando mais atenção às conversas interessantes das colegas do que ao que era ensinado.

Essa situação ilustra o quanto o racismo se desdobra em várias facetas, inclusive no currículo no qual foram silenciadas a história e cultura afro-brasileiras, pois se desde o início da minha escolarização fosse mostrada que há uma diversidade histórico-cultural, mesmo não sendo de religião da matriz africana, saberia que EXÚ não representa o satanás cristão, pois é o ORIXÁ da comunicação que primeiramente recebe as oferendas e garante a comunicação entre o Aiyê (mundo material) e o Orun (mundo espiritual). Caso eu tivesse esse

³ Palavra de origem iorubá que é a língua nativa da Nigéria.

conhecimento pensaria que estava recebendo um elogio ao invés de estar sendo vítima de racismo.

No início dos anos 90, fui aprovada no concurso público para professores da rede Estadual da Bahia e Municipal de Salvador, iniciando minhas atividades profissionais na área da Educação.

A partir do contato, enquanto professora, com crianças da camada menos privilegiada economicamente, e notando serem majoritariamente de descendência africana, percebi que elas sentiam dificuldades em se reconhecerem como negras – a mesma dificuldade experimentada por mim durante muito tempo.

Essa percepção revelava a importância da identidade étnica como parte da formação do cidadão. Percebia que os principais problemas para a realização de uma cidadania plena tem sido a baixa auto-estima, dificuldade de aprendizagem, autonegação do seu pertencimento étnico o que leva a uma rejeição de seus semelhantes. Creio que isso é decorrente da introjeção negativa da imagem do negro e do racismo existente que promove a discriminação e o preconceito.

Durante as minhas atividades profissionais junto às crianças das séries iniciais das escolas estaduais e municipais de Salvador, pude observar e registrar atitudes e falas na interação entre os estudantes recalcados por uma lógica racista: “não me chame de preto que eu não sou escravo”, “ela não é bonita nada, ela é preta”, “minha tia tem medo de negro”, “preto é pobre”, “diga que é moreno porque é *mais melhor*”, “eu sou turista (como forma de negar a origem étnica)”, “eu sou preta, mas nunca vou namorar preto”, “sou preto, mas não gosto de preto”, “vou me pintar de loira porque estou muito preta”, “preto não gosta de tomar banho”, “minha mãe disse que se eu tomar muito sol e ficar preto, ela não vai me querer mais”. Essas falas expressam a visão que essas crianças têm do ser negro – visão construída no espaço escolar, familiar e comunitário.

Nas reuniões de professores notava que minhas colegas de profissão se referiam às crianças “indisciplinadas” com adjetivos tipo: “peste”, “endiabrado”, “neguinho”, entre outros. Essas crianças não tinham nomes. Eram identificadas pelo suposto mau comportamento e pela cor da pele. É bom frisar que na sua maioria eram crianças negras.

Muitas vezes silencieiei em sala de aula porque não sabia como intervir; sabia também que dizer que “somos todos iguais”, “todos têm sangue vermelho” e que “somos filhos de Deus”, não eram respostas adequadas, pois nos momentos em que fui vítima de racismo e

tentavam me confortar com tais frases, eu continuava a sentir a diferença entre ser negra e não-negra.

Nessa época inicio a minha aproximação com ativistas negras e negros através de um *chat* da Revista Raça⁴. Nessa sala de bate-papo conheço pessoas que me indicam livros, me fazem refletir sobre algumas questões e estabeleço vínculos afetivos. A partir desses vínculos conheci de forma presencial mulheres e homens negros que tenho como referência no que tange à discussão das relações raciais no Brasil.

Foi nesse período em que também fazia a minha graduação, que decidi pesquisar o currículo como pré-requisito para conclusão do curso de Pedagogia. Então, eu e mais quatro colegas, decidimos que o tema da nossa monografia seria “A valorização do afrodescendente no currículo de duas escolas municipais: Eugênia Anna dos Santos e Murilo Celestino Costa”, sendo nossa orientadora a doutora em Educação, Ana Célia da Silva. O contato com Ana Célia foi decisivo para que eu entendesse os problemas raciais no Brasil. Ela nos emprestava livros sobre a questão racial e educação e nos incentivava a fazer uma pesquisa de qualidade, tanto é que recebemos nota máxima nesse trabalho.

Dos livros que Ana Célia nos emprestou os que me fascinaram foram: *A discriminação do negro no livro didático* (1995) e *A mulher negra que vi de perto* (1995). Na leitura desses livros entendi o meu silenciamento nos casos de racismo nas turmas que lecionava e compreendi que a minha formação no antigo 2º grau, curso de magistério, não abordava as diferenças sócio-histórico-culturais existentes e não estimulava a formação crítica das novas professoras. Percebi que há uma ideologia por trás dos currículos escolares e que esta se reflete nos livros didáticos, onde o personagem negro é invisibilizado ou caricaturado.

Saber que sou mulher negra não foi suficiente para intervir positivamente nos casos de preconceito e discriminação racial que aconteciam na sala em que eu lecionava, foi preciso conhecer a real história afro-brasileira, ampliar minhas leituras a partir de pesquisadores negros e não-negros que entendem que a questão da desigualdade e exclusão da população de descendência africana não se limita a uma explicação de cunho social e assumir minha negritude como identidade política de modo a buscar a equidade tão desejada pelos “diferentes”.

⁴ <http://www.uol.com.br>

➤ O lócus da pesquisa

A minha trajetória de vida fez com que eu elaborasse o projeto para seleção no mestrado que a princípio tinha como lócus a periferia de Salvador; todavia, ao ser selecionada no mestrado da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e mudar-me para a cidade de Maceió, tive a oportunidade de conhecer a comunidade de Muquém (recentemente reconhecida como remanescente de quilombo), localizada próximo à Serra da Barriga, local onde existiu o maior e mais importante quilombo do Brasil, o quilombo de Palmares, que teve como líder o herói negro Zumbi, sendo tombado como patrimônio histórico nacional.

O primeiro contato com a comunidade foi proporcionado por uma amiga que mora no município de União dos Palmares e que havia me convidado para relatar a experiência do projeto⁵ que desenvolvo em Salvador, no I Fórum Municipal de Cultura de União de Palmares: *Redescobrimo Raízes*, realizado no período de 29 de abril a 1º de maio de 2005.

Essa amiga levou-me para conhecer a Serra da Barriga e a comunidade de Muquém. A emoção foi tanta que compartilhei tal sentimento por e-mail com minhas amigas e amigos. Reproduzo o texto que escrevi abaixo:

Serra da Barriga... sete horas da manhã e eu fui bater cabeça para Aqualtune, Zumbi, Dandara e outras e outros que a história não guardou o nome, mas sabemos que estavam lá.

Nunca acreditei no acaso e ter ido a serra, local de liberdade, pela primeira vez no dia em que se comemora o dia do trabalho, para mim foi muito significativo. Foi ter por compromisso nunca esquecer dos meus antepassados que foram seqüestrados em África e trazidos para o Brasil na condição de escravizados e saber que ainda continua, com nova roupagem, a escravidão de negras e negros em trabalhos aqui nos canaviais das Alagoas, pelo Brasil e mundo afora...

Emoção indescritível andar descalça pelo quilombo de Palmares, desejar que o tempo voltasse atrás e poder participar do dia-a-dia daquele lugar... Lugar de resistência, de felicidade guerreira, mas a presença dos meus era tão evidente, sentia que sorriam para mim, que me abençoavam e pediam para eu continuar acreditando na minha luta enquanto mulher e militante negra pois a equidade está para chegar... Não agüentava mais conter a emoção.

Fui levada à lagoa do negro onde existe uma gameleira antiqüíssima e quem chega pela primeira vez tem que pegar nessa árvore e fazer um pedido... Não tinha o que pedir, só a agradecer, agradecer a minha existência, a existência de muitas e muitos que como eu, têm ideais e persistem neles. Agradecer pela minha família, em especial pelo pai que tive nesse mundo, pelos amigos

⁵ Projeto ABAYNEH que tem como objetivo ampliar e intensificar a socialização de crianças de 3 a 6 anos de idade, buscando assegurar a presença dos diversos aspectos que são fundamentais para a educação infantil: afetivo, percepto-motor, cognitivo, social e racial.

que vou encontrando no caminhar da minha existência, pelas crianças, agradecer por poder estar naquele lugar sagrado.

Mesmo agradecendo, ainda podia fazer o pedido e comigo estavam dois amigos, Márcia e Jéferson, que estiveram outras vezes ali e não o tinha feito. Então, coloquei-me em frente à Gameleira e tocando, sentindo seu caule, sua energia, fiz o pedido pelos que estavam ali próximo a mim, pelos que já estiveram, pelos que ainda estarão e por aqueles que nunca chegarão naquele lugar. Após o pedido, fizemos um círculo para agradecer o momento, nos energizar com o axé da natureza em nossa volta e tendo a certeza da presença dos nossos antepassados. Foi nessa hora que não era mais possível conter as lágrimas e me senti uma menina, querendo ver com os olhos o que só podia ver com o coração. Não era possível ver os que não tinham mais o corpo físico, porém era possível senti-los. E eu os senti!

Após a Serra da Barriga, Márcia me presenteou mais uma vez me levando para uma visita rápida a uma comunidade remanescente de quilombo, a comunidade de Muquém. Lá, pude conhecer dona Marinalva e dona Irineia, beijar suas mãos e me espelhar nas suas vidas. A ida a Muquém foi rápida, mas o bastante para saber que em breve retornarei lá.

Depois dessa experiência fui participar do fórum, na cidade de União de Palmares, onde aconteceria uma mesa em que eu seria a palestrante. Estava suficientemente preparada para falar e assim o fiz.

Essa vivência de hoje quero compartilhar com o mundo, quero musicá-la, recitá-la, contar a todas e a todos; quero revivê-la, reviver com vocês.

Obrigada por compartilhar esse momento, mesmo que seja virtualmente, comigo.

Palmares vive. Vive dentro de mim, de você, de pretas, pretos, não preta e não pretos que acreditam que outra sociedade é possível.

Axé e paz! (SANTOS, 2005, s/pág.)

Ao ir embora, desejei mudar o local da pesquisa, continuar com o mesmo objeto, porém com viés diferenciado, com foco em uma comunidade predominante negra e rural. Dias depois conversei com o meu orientador sobre a possibilidade da mudança e ele me incentivou a reescrever meu projeto de pesquisa, tendo como lócus a comunidade quilombola de Muquém.

Nessa comunidade há um número significativo de crianças negras, o que me levou a questionar se essas crianças encontram dificuldades na afirmação da identidade étnica através da inter-relação família, escola e comunidade, pois acreditava que a identidade étnica dessas crianças estava construída devido às especificidades que as comunidades quilombolas possuem e que as diferem de outras comunidades de maioria negra; mas a construção por si só, não garante uma consolidação identitária, visto a influência exercida pela escola e variáveis (como a mídia) que permeiam a família e a comunidade.

Diante disto, o lócus da pesquisa foi transferido para a comunidade quilombola de Muquém, município de União dos Palmares – Estado de Alagoas, pois percebi a importância de uma pesquisa que aprofundasse essa temática no campo da Educação.

Quero evidenciar que a autobiografia que dá início a este trabalho coloca, a princípio, sob suspeita o caráter científico do mesmo. Geralmente a pesquisa é iniciada por uma problemática existente e a busca de compreensão dos fatos. Perceber tal problemática a partir do local que ocupo foi a motivação para determinar o objeto de estudo; todavia, isso não é indicativo de que eu não mantive o meu distanciamento enquanto pesquisadora, o estranhamento do que me parecia familiar e busquei seguir os critérios e rigor que exige uma pesquisa de nível acadêmico.

Iniciar esta investigação, tendo minha história de vida como entrada não foi um processo penoso, pois tenho como referências pesquisadoras como: Gomes (1995; 1996; 2001; 2003; 2006), Moura (1997; 2004) e Santana (2000) que em seus trabalhos passaram pela mesma situação e inquietaram-se diante desse comportamento subjetivo, porém encontraram a resposta a partir do comprometimento com a pesquisa, descobrindo estratégias que diferenciam o sujeito pesquisador do sujeito pesquisado.

Gomes (2006, p. 19) diz que:

A visão, as análises e a subjetividade da pesquisadora estarão presentes no texto sob a forma de diferentes camadas que se desdobram e se superpõem na construção da escrita. Tentarei, na medida do possível, não negá-las, mas demonstrá-las ou, pelo menos, assumi-las como constituintes do fazer de uma educadora/antropóloga.

Em outro momento a autora comenta que “[...] se o fato de ser mulher negra que pesquisa as relações raciais já era motivo para a desconfiança de alguns sobre a impossibilidade de separar a subjetividade da pesquisadora da objetividade da pesquisa, esta tornou-se ainda maior quando do presente trabalho.” (Ibidem, p. 34).

Moura (1997, p. 28-29) faz o seguinte relato em sua tese de doutorado:

Uma palavra final se faz necessária sobre a inclusão como parte desta tese da minha história de vida e também de meu envolvimento com o tema. Até algum tempo atrás, a postura acadêmica exigia que o observador fosse rigorosamente imparcial e tivesse completa objetividade em suas colocações e na transmissão do saber. Fui inclusive cobrada quanto a assumir uma postura subjetiva em relação ao meu objeto de estudo, mas considerava ser impossível para mim, com minha história de mulher mestiça, manter o distanciamento requerido, na medida em que buscava minha identidade incessantemente [...] No entanto, hoje não tenho dúvidas sobre a importância dessas referências, pois o envolvimento do pesquisador com seu tema de estudo tem sido motivo recentemente de muita discussão nas Ciências Sociais acarretando inclusive, na Antropologia, uma mudança no paradigma da própria disciplina.

Santana (2000) também se refere ao objeto de estudo e a ligação que o mesmo tem com a sua história pessoal. Para ele, escolher como elemento para análise a ação educativa do Grupo Cultural Olodum teve uma grandeza existencial no qual o autor foi tentado a realizar um diálogo intenso com a sua história de vida e lembranças marcantes como a do pai negro que se casou com sua mãe branca e as questões racistas, sutis e não sutis, evidenciadas.

Compreendendo que a academia é o lugar de apreender, pensar e o lócus da pesquisa o local a partir do qual se busca entender a realidade através de conceitos concretos, de pensamentos e interpretações. Portanto, a meu ver, estar no meio acadêmico fazendo pesquisa é contribuir na quebra e construção de novos paradigmas a partir das minhas referências enquanto pesquisadora negra.

➤ **Objetivos e caminho metodológico escolhido**

O objetivo geral desse estudo é identificar como se constrói e se afirma a identidade étnica da criança negra na inter-relação escola, família e comunidade quilombola de Muquém.

Trago como objetivos específicos: identificar as percepções de auto-imagem das crianças negras que estudam no primeiro turno na escola localizada na comunidade; compreender como as famílias contribuem, ou não, com essa afirmação identitária; perceber se existem propostas de afirmação étnica que são efetivadas na escola; e avaliar como a comunidade tem contribuído junto as famílias e a escola na construção e afirmação da identidade étnica.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*.

Na *Introdução* trago minhas vivências enquanto criança e professora negra. O quanto as minhas experiências motivaram para a realização dessa pesquisa em nível acadêmico, de modo a aprofundar questões referentes à construção identitária de crianças negras; comento ainda sobre as motivações que me levaram a realizar este trabalho, o lócus da pesquisa, os objetivos e a metodologia utilizada.

No primeiro capítulo faço uma breve revisão histórica da influência que as teorias raciais tiveram na formação identitária do povo negro que constituem a população brasileira.

Apresento também como se dá a construção da identidade étnica; a criança negra e os estereótipos negativos construídos em torno dessa identidade e como repensar o racismo e o multiculturalismo nas relações educativas em sala de aula. A partir deste primeiro capítulo inicio a análise das falas dos entrevistados de modo a relacionar teoria e prática.

No segundo capítulo traço um percurso histórico sobre o maior quilombo da diáspora negro-africana (Quilombo de Palmares), e apresento a comunidade quilombola de Muquém localizada no município de União dos Palmares – Estado de Alagoas.

No terceiro capítulo faço a inter-relação entre escola, família e comunidade quilombola de Muquém através da análise da escola como local de afirmação de identidades; a família como espaço de preservação da cultura e valores da comunidade e como as crianças de Muquém constroem a identidade étnica a partir da relação família, escola e comunidade.

No perpassar dos capítulos irei revelando e analisando os dados das entrevistas, e no terceiro capítulo apresento de modo aprofundado a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Nas considerações finais reflito em torno do estudo realizado, se há uma interação possível entre escola, família e comunidade e o que essa pesquisa representa para a comunidade acadêmica e não acadêmica.

Quero ressaltar que o meu referencial teórico não se restringe a uma única abordagem, e sim a um intercruzamento de teóricos e teóricas no campo da pedagogia crítica, anti-racista e anti-sexista e que vem fazendo análises através do contexto sócio-histórico-cultural em que o racismo, exclusão e desigualdades se fazem presentes.

Essa dissertação tem uma abordagem qualitativa, pois minha preocupação é de aproximar-me dos fatos cotidianos, porque estes possuem o mesmo valor dos fatos que são considerados excepcionais. Reconheço que tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa são responsáveis pela interpretação dos fatos observados. Chizzotti (1991, p. 79) faz o seguinte comentário sobre esse assunto:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A metodologia utilizada foi a observação participante no intuito de incorporar-me ao grupo pesquisado e poder experimentar as vivências trabalhando dentro do sistema de

referência do mesmo, visto que na observação participante “[...] os aspectos principais do método consistem no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro [...]” (FLICK, 2004, p. 152). A observação participante possibilitou o contato pessoal com o fenômeno pesquisado.

Ludke e André (1986) ressaltam que a observação deve ser controlada e ordenada, através de um planejamento, além de ter delimitado o objeto de estudo, a fim de observar “o que e como”. As autoras lembram também que o planejamento da observação deve prever o treinamento do observador no que tange: fazer registros descritivos, separar detalhes relevantes dos triviais, fazer anotações organizadas, e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Essas considerações foram de suma importância no meu percurso metodológico.

A condução metodológica deste trabalho aconteceu em períodos distintos:

- Revisão da literatura – fiz leituras de publicações referentes ao tema;
- Pesquisa de campo com a observação exploratória nos meses de março e abril de 2006, além da observação participante na escola, comunidade e na casa das crianças selecionadas para a pesquisa nos meses de maio, julho, setembro, outubro e novembro de 2006;
- Sistematização e análise dos dados, escrita da dissertação no final do ano de 2006 e no primeiro e segundo semestres de 2007.

As técnicas de coleta de dados foram:

- Análise do conteúdo da disciplina implementada pela Secretaria Municipal de União dos Palmares, denominada Cultura Palmarina, e algumas atividades desenvolvidas pela professora que leciona na turma multisseriada que corresponde a 1ª e 2ª séries (turno matutino);
- Entrevistas não padronizadas com a professora; com 8 crianças, sendo 4 meninas e 4 meninos; com as mães dessas crianças; com 3 artesãos da comunidade; 1 quilombola idosa e com a presidente da associação de moradores, pois “[...] a relevância geral dessa abordagem é que os diferentes tipos de questões permitem ao pesquisador lidar de forma mais explícita com as pressuposições que ele traz a entrevista em relação aos aspectos do entrevistado.” (FLICK, 2004, p. 99).

A escolha das crianças deu-se através da paridade entre sexos (4 meninas e 4 meninos) e as várias nuances da cor de pele. O recorte a partir do sexo (parâmetro biológico) é por entender que o ser feminino e o masculino têm atribuições sociais e culturais que conferem papéis na sociedade e que essa relação de gênero poderia surgir durante a pesquisa e seria interessante pontuá-la para um próximo estudo. A opção por uma variedade de tom de pele, é por saber que no Brasil o preconceito racial é de marca, diferentemente dos Estados Unidos que é de origem (NOGUEIRA, 1979), e essa implicação será vista no transcórre deste trabalho.

A princípio, o número de entrevistadas seria menor do que o apresentado; contudo, a partir do maior contato com os sujeitos fui percebendo a necessidade de escutar outras pessoas e obter informações que fossem complementando/compreendendo outras informações já obtidas.

Duarte (2002, s/pág.⁶) discorre sobre essa posição:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Como recursos foram utilizados:

- Bloco de notas para registro do que ocorria em sala de aula e na comunidade, e também minhas percepções em relação aos fatos e cotidiano;
- Gravador digital que pelo seu pequeno tamanho, não intimidava a maioria das entrevistadas, contudo, despertava o interesse em escutar a gravação;
- Máquina fotográfica digital através das quais as fotos eram capturadas, revelando detalhes do ambiente/espço que poderiam não ser percebidos durante as observações. Antes de tirar as fotos em que apareceriam as pessoas, sempre pedia permissão e evidenciava que não as publicaria. Revelei as fotos das pessoas que foram sujeitos na minha pesquisa e as presenteei. Os comentários ao se verem nas fotos eram “como estou velha”, “ficou bonita”, entre outros. Também havia muito sorriso e deboche em relação às fotografias;

⁶ Por se tratar de um artigo capturado na internet, não consta página. Em casos como este, colocarei a expressão “s/ pág.” para indicar a mesma ocorrência.

- Livros infantis em que a figura do(a) negro(a) aparece positivamente. O uso desse recurso serviu como um dispositivo da pesquisa que fez realçar o objeto em estudo, de forma que proporcionou uma maior aproximação com as crianças para o momento da entrevista. A princípio, não iria fazer a análise das produções referentes à contação de história, contudo, resolvi fazer a análise ao perceber que as atividades foram significativas e que enriqueceriam a investigação.

Foram três as histórias utilizadas: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *Chuva de manga*, de James Rumford, e *O amigo do rei*, de Ruth Rocha. Aproveitei a proximidade do Dia da Criança e combinei com a professora da turma para que, durante três dias, eu contasse histórias para as crianças como parte da comemoração desta data.

O planejamento para a contação das histórias previu o uso de desenho e pintura a partir das histórias contadas e para isso presenteei cada criança com uma caixa de lápis de cor porque elas só tinham disponíveis os da escola – que são insuficientes para toda a turma.

1 IDENTIDADE ÉTNICA

Nós não podemos mudar a cor da nossa pele. O que podemos mudar é como nós a sentimos. Nós não podemos mudar a dor do passado. O que podemos mudar é como isso nos afeta. Nós não podemos mudar o que provavelmente as outras pessoas sentem sobre o que somos e o que tenhamos sido. O que nós podemos mudar é como nós vemos isso, como nós usamos isso e como os outros usam isso em nosso benefício ou detrimento. O passado já foi escrito, mas nós temos o poder de escrever o futuro, baseados no que somos e no que estamos fazendo agora [...].

(Iyanla Vazant – *Daily Meditations for People of Color*)

Neste capítulo tratarei primeiramente, da influência das teorias raciais na constituição identitária da população negra brasileira. Em seguida, conceituarei identidade étnica e realizarei algumas análises a partir dos dados das entrevistas realizadas na comunidade onde ocorreu a pesquisa. Será visto como estereótipos são construídos em torno da identidade negra e como é possível repensar as relações educativas a partir de uma releitura do racismo e multiculturalismo, destacando a sanção da lei nº 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e dispõe sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica e ensino médio de escolas públicas e particulares.

1.1 As teorias raciais e suas influências na formação identitária

Para discorrer sobre a construção da identidade étnica de negras e negros brasileiros é necessário, mesmo de forma sucinta, uma revisão histórica a partir de teorias raciais surgidas no continente europeu no final do século XIX. Essas teorias de evidência racista afirmavam que não havia raça superior à raça branca, classificando as raças através de uma escala hierárquica que decrescia da seguinte forma: brancos, ameríndios⁷ e negros.

⁷ O termo ameríndio é utilizado como sinônimo de indígena. A escolha de usar um termo em substituição ao outro é para lembrarmos que antes da chegada de outros povos no continente americano, aqui já existiam pessoas que foram desconsiderados como legítimos donos desse continente.

Os principais teóricos dessas doutrinas foram Lineu, Cuvier, Lyell, Agassiz, Morton, Darwin, entre outros, e suas teorias serviram para justificar os interesses de dominação européia através das “desigualdades raciais”. Não me deterei nesses autores⁸, será feita uma releitura deles para o contexto brasileiro a partir das contribuições de Santos (2002) e Schwarcz (1993; 2001).

Santos (op. cit.) mostra que a cor negra, antes mesmo da noção da categoria raça, já era empregada pejorativamente nas línguas indo-europeias através da dicotomia branco/negro. A brancura representando a pureza, o belo, enquanto a cor negra representava o oposto.

Aqui no Brasil, os termos “preto”, “negro” e “pardo” eram utilizados em referência aos africanos, seus descendentes e descendentes com o cruzamento com o brancos. Os ameríndios também entravam nessa classificação:

Na verdade, durante todo o período colonial, e mesmo até bem avançado o século XIX, os termos “negro” e “preto” foram usados exclusivamente para designar escravos e forros. Em muitas áreas e períodos, “preto” foi sinônimo de africano, e os índios escravizados eram chamados de “negros da terra”. “Pardo” foi inicialmente utilizado para designar a cor mais clara de alguns escravos, especialmente sinalizando para a ascendência européia de alguns deles, mas ampliou sua significação quando se teve que dar conta de uma crescente população para a qual não mais era cabível a classificação de “preto” ou de “crioulo”, na medida em que estas tendiam a congelar socialmente a condição de escravo ou ex-escravo. A emergência de uma população livre de ascendência africana – não necessariamente mestiça, mas necessariamente dissociada, já por algumas gerações, da experiência mais direta do cativo – consolidou a categoria “pardo livre” como condição lingüística necessária para expressar a nova realidade, sem que recaísse sobre ela o estigma da escravidão, mas também sem que perdesse a memória dela e das restrições civis que implicava. (MATTOS, 2000, p. 17).

Vimos o quanto a condição racial impõe um lugar determinado e naturalizado na sociedade. A maioria da população oprimida socioeconômica e historicamente tem cor e descendência africana e ameríndia.

A categoria raça, utilizada como constituição ideológica e social é empregada a partir do século XIX, através das teorias raciais que provam a suposta inferioridade da população oprimida (descendentes de africanas e africanos).

Santos (2002, p. 51) explica como o desenvolvimento das idéias darwinistas cria uma hierarquia em torno da categoria racial:

⁸ Para aprofundamento sobre os teóricos das doutrinas raciais recomendo a seguinte leitura: Gould (1991).

Entretanto, foi com a evolução do darwinismo e sua aplicação no mundo antropológico-social que a questão da raça ganhou um enfoque mais radical. Baseados nos princípios da evolução da espécie e da seleção natural, os darwinistas acreditavam numa raça pura, mais forte e sábia que eliminaria as raças mais fracas e menos sábias, desenvolvendo, portanto, a eugenia.

A eugenia que incidia, entre outros pontos, na “limpeza” racial, estava inserida no discurso de construção de uma identidade nacional:

O movimento eugênico brasileiro é um caso particularmente interessante de estudo de ciência e ideologia social. De um lado, a eugenia foi profundamente estruturada pela composição racial e pelas preocupações raciais do país. Em um sentido bem fundamental, a eugenia referia-se à raça e aprimoramento racial, não à classe. Isto porque concentrava suas atenções nas doenças que eram vistas como particularmente prevalentes entre os pobres, vale dizer, entre a população principalmente negra ou mestiça. Esta população era percebida como ignorante, doente e cheia de vícios, com altas taxas de alcoolismo, imoralidade, mortalidade e morbidade. Se na cena pública a literatura eugênica utilizava a palavra raça invariavelmente, no singular, para referir-se ao “povo brasileiro”, na esfera privada ela significava a “raça negra”. (STEPAN, 2003, p. 29-30).

As teorias raciais foram difundidas e ganharam espaço entre a intelectualidade brasileira passando por modificações que justificassem a suposta inferioridade da população africana e ameríndia. Em nenhum momento tais hipóteses de que o sujeito de origem europeia era superior aos demais, foram questionadas quanto a sua validade, elas serviram ideologicamente para a classe dominante (homens brancos, latifundiários).

A entrada de teorias de análise de cunho racial no Brasil data de 1870, com a aceitação e divulgação do ideário positivo-evolucionista, que estabeleceu critérios de análise da realidade outorgando uma base científica para a perpetuação do domínio dos senhores. (SCHWARCZ, 1993, p. 14).

Mesmo considerados inferiores, os ameríndios possuíam atributos que dentro de uma escala hierárquica os colocavam em um patamar acima dos negros. Podemos comprovar isso através desta afirmação de Santos (2002, p. 54): “O tratamento dos europeus para com os africanos diferencia-se do oferecido aos índios da América que, apesar de serem vistos como primitivos, eram dotados de pureza, algo que não se aplicava aos negros.”

Esse pensamento que inferioriza negros e negras é delineado desde a época do Brasil Colônia quando, em 1549, D. João III, rei de Portugal, mandou os primeiros jesuítas da Companhia de Jesus para, dentre outros objetivos, promover a aculturação dos ameríndios e convertê-los à fé cristã. Nesse processo educacional o acesso dos negros foi quase nula.

Bittar e Ferreira (1999) trazem registros de que as crianças negras que tiveram acesso à educação jesuítica eram os filhos dos escravizados que trabalhavam nas “propriedades dos missionários-fazendeiros”, portanto, consiste em um dado pontual a educação dispensada aos negros no período colonial.

Para o jesuíta Padre Antonio Vieira, a escravidão era justificada pela bíblia. De acordo com ele, sendo os africanos descendentes de Cam, filho de Noé e expulso pelo pai após o dilúvio, a partir daí dá-se início a sua descendência no continente africano. A situação de escravizado era, portanto natural.

[...] deviam andar todos despidos [os escravos], visto que a servidão e cativo teve sua primeira origem do ludíbrio, que fez Cam, da desnudez de Noé seu pai. Sabido é, que dormindo este Patriarca com menos decência descoberto, vendo Cam, e escarnecendo desta desnudez, a foi publicar logo a seus irmãos; e em castigo deste abominável atrevimento foi amaldiçoada do Pai toda a sua descendência, que no sentir de muitos é a mesma geração de pretos que nos servem; e aprovando Deus esta maldição, foi condenada à escravidão e cativo [...]. Justo era logo, que tivessem os escravos, e singularmente os pretos, em lugar do vestido a desnudez, para ludíbrio seu e exemplar castigo da culpa cometido por seu primeiro Pai. (BENCI, 1977, p. 65).

O pensamento Liberal, em sua teoria, foi o pensamento político que conduziu a época do Império no Brasil e este argumentava que todos os homens são livres e iguais, nascem com direitos naturais (estado de natureza) e têm o direito à propriedade. Esse direito era garantido pelo esforço e conquista do seu trabalho. No entanto, esse Liberalismo não poderia ter a mesma forma que tinha na Europa, visto que o sistema escravagista se apresentava como contradição ao sistema Liberal.

Da mesma forma como a questão da liberdade, propriedade e utilidade são indissociáveis quando se trata da construção do Estado brasileiro como nação liberal, a questão da emancipação soma-se à da inferioridade dos negros quando se trata do desenvolvimento e do aperfeiçoamento dos cidadãos brasileiros. (SANTOS, 2002, p. 81).

As teorias raciais impregnavam assim o discurso liberal. “Ao lado de um discurso de cunho liberal, tomava força, em finais do século passado, um modelo racial de análise, respaldado por uma percepção bastante consensual”. (SCHWARCZ, 1993, p. 13).

Os estudos de Schwarcz (1993; 2001) revelam uma originalidade no pensamento racial brasileiro. A autora mostra que as teorias raciais se juntam ao pensamento liberal como meio de explicar a escravização e uma hierarquia social na qual a população negra é

considerada inferior em relação a outros povos, justificando a sua utilização como mão-de-obra escrava.

A escravidão, em primeiro lugar, enquanto regime que supõe a posse de um homem por outro, legitimou com sua vigência a hierarquia social, naturalizou o arbítrio e inibiu toda discussão sobre cidadania. Além disso, o trabalho manual acabou ficando limitado exclusivamente aos escravos, e a violência se disseminou nessa sociedade de desigualdades, onde se acreditava, como dizia o provérbio colonial, “que os escravos eram os pés e as mãos do Brasil”. (Idem, 2001, p. 38-39).

A luta pela abolição, encampada pelos intelectuais abolicionistas, demonstram que a maioria desses, apesar de combaterem a escravização, expressavam pensamentos que não eram isentos de preconceitos e em certos pontos assemelhavam-se ao pensamento dos escravagistas (ao que se refere à inferioridade do negro). Existia a preocupação em não alterar a relação de classes, ou seja, que negros e negras continuassem a serem subordinados. “De modo geral, o teor dos discursos abolicionistas priorizou uma mudança marcada pela conciliação, pelo processo gradual, sem provocar grandes abalos na estrutura social ao se retirar um dos seus alicerces.” (REIS, 2004).

Joaquim Nabuco (1863, p. 1), famoso abolicionista, evidencia a visão etnocêntrica em relação ao povo negro ao escrever:

Muitas das influências da escravidão podem ser atribuídas à raça negra, ao seu desenvolvimento mental atrasado, aos seus instintos bárbaros ainda, às suas superstições grosseiras. A fusão do catolicismo, tal como o apresentava ao nosso povo o fanatismo dos missionários, com a feitiçaria africana, influência ativa e extensa nas camadas inferiores, intelectualmente falando, da nossa população, e que pela ama-de-leite, pelos contatos da escravidão doméstica, chegou até aos mais notáveis dos nossos homens; a ação de doenças africanas sobre a constituição física de parte do nosso povo; a corrupção da língua, das maneiras sociais. Da educação e outros tantos efeitos resultantes do cruzamento com uma raça num período mais atrasado de desenvolvimento; podem ser consideradas isoladamente do cativo [...].

Nabuco (op. cit., p. 1) continua com sua imagem evolucionista ao concluir que:

Mas, ainda mesmo no que seja mais característico dos africanos importados, pode afirmar-se que, introduzidos no Brasil, em um período no qual não se desse o fanatismo religioso, a cobiça, independente das leis, a escassez da população aclimada, e sobretudo a escravidão, doméstica e pessoal, o cruzamento entre brancos e negros não teria sido acompanhado do abastardamento da raça mais adiantada pela mais atrasada, mas de gradual elevação da última.

Após a abolição da escravatura, a população negra não teve garantida uma assistência para que pudesse se manter dignamente e exercer uma cidadania plena. Foram libertos sem um mínimo para que pudessem recomeçar suas vidas, tanto que alguns escravizados, por não ter opções de sobrevivência, continuavam a trabalhar para os escravocratas.

O Brasil, para ser aceito como nação pelos países europeus, teria que ter uma imagem que fosse reflexo daquele povo, por isso os negros recém-libertos representavam ameaça à representação que o país pretendia “vender” para fora das nossas fronteiras e as teorias raciológicas ofereciam os argumentos.

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final de escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo a conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

Portanto, várias tentativas de tornar negras e negros invisibilizados foram feitas pelos dirigentes da nação, entre as tentativas destaca-se a imigração europeia que substituiu as mão-de-obra negra escravizada, que tinha sua justificação na “incompetência” dos povos africanos e pretendia tornar a mestiçagem mais freqüente até embranquecer o país.

No Brasil do século XIX, a questão da imigração era fundamental. A promessa da abolição, deflagrada após a Lei Rio Branco, de 1871, colocava intelectuais e políticos diante do problema de o que fazer com o negro ex-escravo e futuro cidadão, e como integrá-lo adequadamente a sociedade brasileira. (SANTOS, 2002, p. 83).

A idéia de nação brasileira e a identidade nacional tinham seus entraves na diversidade étnica e esse se agravou a partir da Independência do Brasil, pois a elite brasileira não sabia o que fazer juridicamente com a população negra diante da sociedade. A hierarquia racial continuava sendo a opção mais viável.

Para abandonar o cunho essencialmente racista, na década de 1930 as teorias raciológicas tiveram novas interpretações através das obras de Gilberto Freyre que disseminou a visão de que o Brasil era uma democracia racial. Freyre (1933) faz o deslocamento do termo raça para cultura, porém essa condução não traz mudanças nas relações raciais.

[...] através do mito da democracia racial, o Brasil consegue manter, em grande parte, o segmento negro subordinado socialmente, inferiorizado e sem oportunidade de se articular politicamente, sem o grau de tensão de sociedades abertamente racistas. (SILVA, 2004, p. 40).

A viabilidade da nação brasileira passa a ser real, pois o que antes se apresentava como um problema (a inferioridade em não ser branco) passa a ser vista como positivo, surgindo a ideologia da mestiçagem. Essa ideologia tinha dois aportes: a mestiçagem biológica a qual acreditava que a sociedade se tornaria branca; e a mestiçagem cultural em que elementos culturais da população negra tornam-se elementos nacionais.

Munanga (2004, p. 97) explicita tal pensamento:

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos *stocks* raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural.

Percebemos que a mestiçagem serve ideologicamente para sufocar outras possibilidades de identificação e criar uma idéia de positividade a partir da identidade branca e negatividade a partir da outra identidade. A ideologia da mestiçagem faz um discurso em que pretos e pardos, que juntos formam o grupo negro, sejam desconsiderados como um único grupo.

O fracionamento da identidade, a auto-rejeição, a rejeição ao seu povo, a negação do racismo aqui existente e a ausência de participação na luta pela sua destruição, significam um efetivo prejuízo para a luta por direitos de cidadania e respeito à alteridade. (SILVA, op. cit., p. 34).

A ideologia da mestiçagem fragmenta a tal ponto a construção do pertencimento étnico da população negra, tornando a cor da pele uma questão de marca, pois quanto mais clara a tonalidade, mais próximo do grupo branco e de seus benefícios.

1.2 A construção da identidade étnica

No item anterior foi possível observar como a hierarquia racial estabelecida pelo racismo científico influenciou e influencia negativamente a população negra brasileira. Agora, me deterei, a partir do que foi exposto no item 1.1, em como se dá, ou não, a construção identitária de brasileiras e brasileiros que trazem fenotipicamente traços de descendência africana.

É sabido que existem várias concepções em torno da etnicidade, como comprovam estudos realizados por Poutignat e Streiff-Fenart (1998) os quais mostram diferentes hipóteses, que levam a esta situação: como dado primordial, como extensão do parentesco, como expressão de interesses comuns, como reflexo dos antagonismos econômicos, como sistema cultural e como forma de interação social.

Entre as diversas teorias vistas sobre etnicidade, elegi a que conceitua etnicidade como forma de interação social porque acredito que a “[...] etnicidade é um processo contínuo de dicotomização entre membros e outsiders, requerendo ser expressa e validada na interação social.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, op. cit., p. 111).

Em concordância com Barth, os autores também fazem a seguinte definição:

[...] a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. (Ibidem, p. 111).

A partir desses conceitos e redimensionando para a realidade brasileira, pode-se perceber que o modo do outro “ver” e se relacionar com os membros de uma etnia, no caso a negra, é que irá construir, consolidar ou reafirmar a identidade étnica dessa população, pois “[...] é esta relação dialética entre as definições exógena e endógena da pertença étnica que transforma a etnicidade em um processo dinâmico sempre sujeito à redefinição e à recomposição.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 142).

Nesse trabalho, a identidade étnica foi pensada como sinônimo de identidade racial. Entretanto, sabemos que o conceito de raça do ponto de vista biológico não tem uma sustentação científica. A humanidade é uma, biologicamente falando.

Porém, diferentemente do seu significado biológico, o termo raça tem uma definição enquanto construção sócio-histórica, pois há indivíduos que são violentados pela sua origem étnica.

Hall (2003) diz que: “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Nesse sentido, uso o termo raça no sentido sociológico, pois “[...] podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (MUNANGA, s/ pág).

O aporte teórico que terei, será em autoras e autores que compreendem etnia e raça como categorias análogas, a exemplo de Gomes (1995; 1996; 2203). Entretanto, recorro a outros(as) teóricos(as) para dar auxílio ao debate, buscando aprofundar as reflexões aqui feitas.

A construção da identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui e é feita a partir de modelos como a família, grupos de amigos, comunidade, escola, religião, mídia, entre outros. Então, não é algo construído de dentro para fora.

Os modelos e experiências que encontradas desde o nascimento e durante toda a vida irão diminuir ou elevar a auto-estima. O fato de ser considerado e se achar inferior, dificulta a formação sócio-psicológica de negras e de negros, pois deixa de inserir a valorização intrapessoal tão necessária à formação de qualquer pessoa; pois a construção de uma identidade étnica perpassa pela aceitação positiva que o indivíduo tem de si.

Munanga (2004, p. 14) fala a respeito dessa construção identitária:

Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Esses elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

Gomes (1996a, p. 74-75) reforça essa idéia ao dizer que:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e

afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo.

Entretanto, os modelos não são uma dimensão exclusiva na construção identitária, pois experiências cotidianas do sujeito e o processo de produção de significado dessas experiências contribuem, expressivamente, para a produção da subjetividade em torno da identidade.

Gomes (1996b, p. 88) conceitua a identidade étnica como sendo “[...] um modo de ser e ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural, que o distingue das outras etnias.” E continua dizendo que essa construção identitária “[...] sofre a violência racista exercida pela nossa sociedade.”

Oliveira (2004, p. 57) diz que a identidade étnica é:

O sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura.

A partir de algumas falas de pessoas entrevistadas na comunidade de Muquém percebi o quanto o processo de construção de uma imagem negativa de si, é complexo e apresenta-se em diferentes modos de ser cotidianos, construindo uma idéia pejorativa do que é ser de descendência negra na sociedade brasileira.

Ao indagar a uma mulher quilombola de 82 anos, se alguma vez alguém já havia discriminado ou a tratado mal por ela ser negra e morar em Muquém, a entrevistada respondeu: “Sei não” – e travamos o seguinte diálogo a partir dessa resposta:

*Pesquisadora: Nunca trataram não?*⁹

Quilombola 1: Agora chama nego, nego. Nego é porco.

Pesquisadora: Nego é o quê?

Quilombola 1: Nego é porco, né?

Pesquisadora: Por que porco?

Quilombola 1: Porque é porco. Cor é morena, né? Cor morena é cor de ouro, cor morena é cor dourada, cor morena é matador, essa cor morena que me mata. Dou valor à cor morena.

Pesquisadora: A senhora dá valor à cor morena...

Quilombola 1: Dou valor.

⁹ Como a ABNT não faz referência de formatação das falas e entrevistas feitas aos sujeitos pesquisados, coloquei as mesmas recuadas em 4 cm, mas em itálico, para diferenciá-las das citações longas.

Pesquisadora: Agora ser chamado de negro, a senhora não...

Quilombola 1: Não gosto, nego, nego, nego né porco?

Pesquisadora: Porco no sentido do animal ou de ser imundo?

Quilombola 1: É porco.

Pesquisadora: Porco porque é sujo?

Quilombola 1: Pode não, porque toda vida não foi o porco? Não chamava o porco de nego, nego, nego, nego? Tem o porquinho, nego, nego, nego e cor morena; mas, o pessoal gosta de chamar muito de nego. Quer ser branquinho gosta de maltratar negro...

Pesquisadora: E a senhora acha que por ser branco é melhor do que ser moreno?

Quilombola 1: Né não. A cor morena é para toda vida.

A entrevistada demonstra desconhecer se já foi vítima de discriminação racial, porém, identifica já ter sido chamada de negra e diz não gostar porque “nego é porco”. Pedi para que explicasse em que sentido ela se referia ao porco, se era como imundície ou animal e era ao animal. Porém, o animal porco está relacionado à sujeira devido ao lugar em que costuma ser criado.

No dicionário Mini Aurélio (2001, p.546) pode-se encontrar as seguintes definições para porco: “1. Zôo. Mamífero suídeo, doméstico; cerdo. 2. Carne de porco. 3. Homem imundo. 4. Imundo, sujo. 5. Obsceno.” Vê-se que a palavra porco traz em seu significado forte carga pejorativa, portanto, se porco é sinônimo de negro é evidente que haja uma negação em reconhecer-se enquanto negro.

Ao recitar o verso enaltecendo a cor morena e afirmando que atribui valor a essa cor em predileção a ser chamada de negra, a entrevistada revela uma fuga de um estereótipo negativado que sufoca outras possibilidades de identificação e cria uma idéia de positividade a partir da identidade mestiça que tende para a branca.

As tentativas de escapar aos estereótipos são úteis tanto para quem produz os racismos como para quem os sofre e não têm consciência de sua existência explícita [...]. Precisamos notar que os racismos brasileiros não se constroem por uma pregação de superioridade racial do europeu ou do branco, mas sim pela hipótese de descompasso civilizatório do africano e do indígena. (CUNHA JUNIOR, 1998, p. 22).

A fala da entrevistada apresenta contradição ao afirmar que por toda vida negro “foi o porco” e que pessoas que chamam outras de negro querem ser brancas gostam de maltratar os negros.

Durante as observações em campo pude presenciar o animal porco sendo chamado de *nego* quando fui conhecer – guiada por uma moradora da comunidade – um barreiro¹⁰ (Figura 1); chegando lá havia um porco se refrescando na lama (Figura 2) e ela, para tirar ele daquele local, porque eu estava fotografando, começou a chamar: “Nego, nego, nego.” Perguntei por que o porco era chamado daquela forma e a resposta obtida é que era a única forma dele atender, quis saber se outros animais também eram chamados de *nego* e ela disse que não porque o porco era o único que atendia a tal chamado.



Figura 1 – Quilombola retirando barro em um barreiro (Ana Cristina C. Santos, 2006).



Figura 2 – Porco em um barreiro (Ana Cristina C. Santos, 2006).

Outro entrevistado da comunidade foi um quilombola artesão, 40 anos. Ele evidencia, assim como a Quilombola 1, uma auto-rejeição em assumir-se enquanto negro e coloca como uma situação divina na qual não fazemos escolhas e por isso temos que aceitar.

Pra falar a verdade, primeiro do que tudo é, digamos, nós não escolheu, né? Deus não deu esse direito pra nós de botar duas latas de tinta ali do canto e dizer assim: “Ó X¹¹, ó Cristina, escolha a sua cor” – ele foi quem escolheu, se ele escolheu tá bem escolhido, né? Porque na realidade Cristina, essa pele nossa moreninha aqui que cobre nossa carne, isso aqui não tem nada a ver não, o importante é aqui dentro do coração, é o coração, entendeu? O coração que puxa na pele do branco, também puxa na pele do negro, entendeu? Essa pele que cobre a nossa carne isso aqui não tem nada haver não, com a nossa pessoa não, é o que pode acontecer você sabe, tudo é em cima do dinheiro, ai eu vejo degrau entre cor por causa do dinheiro, ai vê uma escala de como se fosse um supermercado, como se fosse um supermercado. (Artesão 2).

O entrevistado não responde de imediato a pergunta, o mesmo fala de escolhas que não foram oportunizadas e a vontade de Deus é que prevalece, mesmo que essa escolha divina

¹⁰ Local onde as artesãs retiram barro para fazer seus artesanatos.

¹¹ Sempre quando citado algum nome, este é substituído por uma letra para preservar a identidade dos entrevistados.

quanto à cor da pele tenha suas conseqüências sociais, mas o entrevistado argumenta que na essência todos são iguais independentes da cor da pele. Há um discurso de classe onde as diferenças existem devido a uma situação econômica.

Gomes (1995, p. 132) comenta a respeito dessa igualdade diante de Deus e suas conseqüências:

O ideal de igualdade de todos perante Deus não consegue ser equacionado com o peso real das diferenças nas relações sociais. Pode-se levar a escamoteá-las. O pensamento conservador tem-se aproveitado dessa interpretação do ideal igualitário, da democracia racial, levando à aceitação passiva das diferenças sociais e raciais. Cada um no seu lugar. “Cada macaco no seu galho”. Enfim, levando o não-reconhecimento das diferenças, das lutas pela igualdade de direitos. Esse igualitarismo termina sendo desestimulador. Termina por frear o avanço social.

Construir e consolidar uma identidade negra é tarefa árdua, pois tem que desconstruir uma ideologia racista (como visto no item 1.1) e nos reconhecermos enquanto sujeitos de uma história que inicia bem antes da colonização e em outro continente. A construção de uma identidade étnica negra perpassa em desfazer um equilíbrio estabelecido ideologicamente e por isso a sua construção e consolidação transcorrem de uma dimensão política.

Saber quem somos nós, de onde viemos e para onde vamos, nossa disposição na sociedade e quem representa o outro, além da posição que eles representam também nessa sociedade, irá comportar uma ação da construção identitária coletiva e que auxiliará na formação de uma base mobilizadora (MUNANGA, 2004).

Na comunidade quilombola de Muquém, o reconhecer-se negra(o) é proporcionado também a partir da formação política. A presidente da associação discorre sobre o papel dela durante as reuniões em formar uma consciência crítica em torno da questão racial:

Eu mesmo hoje, eu posso morrer hoje, mas vou morrer orgulhosa porque a minha cor eu vou levar comigo, a minha cor negra. A gente tem uma raiz, nós todos daqui, tem a raiz negra e vai negar mais pra quê? A gente tenta, eu tento passar pra as meninas na reunião e tudo. A X que é professora, vixe Maria, quando chamava aquela menina de negra, meu Deus do céu, era um desespero pra ela, hoje não, quebrou o preconceito [...] Quando ela chega: “Minha cor é negra, tenho orgulho de ser negra.”

Uma artesã revela o quanto acha bonita a cor negra, demonstrando valorização por sua etnia: “*Minha filha, a minha cor sempre é a preta. Porque é a cor que nós, minha família*

todinha é de negros e eu acho muito interessante a cor dos negros, quanto mais o negro é pretinho, mais é bonito.” (Artesã 1).

Observando outro trecho da entrevista com o Artesão 2, percebi que há um questionamento sobre e em torno do racismo ao notar a presença apenas de brancos nas funções dentro do avião. Todavia, reflexos do racismo não são percebidos pela sua forma sutil quando o entrevistado fala sobre a caixa preta.

Essa semana, eu estava com raiva e ao mesmo tempo eu fiquei feliz porque em novembro quando eu viajei pra Brasília só tinha galega, é loiras as aeromoças né? Aquelas moças, aqueles rapazes bonitos, é, aí eu pensei assim tinha que vim um moreno empurrando aqui esse carrinho de bebidas. Mas essa semana eu fiquei feliz porque apesar assim, ainda tem um pouco, eu não sei ainda tem um pouco de racismo, eu não sei foi a primeira vez que viajei de avião, nunca tive o prazer de viajar mais, mas dentro do avião têm uma coisa muito importante que é a caixa preta (risos). É caixa preta, porque não colocaram caixa branca? É a caixa preta, se o avião explode é a caixa preta que fica pra contar o resultado, o quê que foi que aconteceu (risos). Isso me deixou feliz, feliz. Acabou o racismo não ainda, mas tem a caixa preta dentro do avião pra contar a história (risos) né, não? (Artesão 2).

Fica explícita a possibilidade do racismo institucionalizado quando o entrevistado questiona e se questiona a não presença do “moreno” nas funções de comissário de vôo. Porém, ao comentar sobre a caixa preta do avião e valorizá-la por ser a peça fundamental em um acidente aéreo, o entrevistado não percebe que a caixa, que na verdade não possui a cor preta, recebe essa denominação por guardar toda uma tragédia. O preto é sinônimo, assim, de coisa ruim.

O racismo brasileiro utiliza-se da tática da sutileza, “[...] mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos – de todas as camadas sociais, e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial.” (MUNANGA, 1996, p. 215).

A gênese do ser negro em nossa sociedade instaura um lugar de discurso. São atributos negativos que foram introjetados ao longo de toda a história brasileira, desde o período colonial até os dias atuais, como desvalorização de um coletivo.

O sujeito não inventa um discurso a partir dele, portanto, como o outro o vê coloca sua identidade em subordinação. A identidade é construída subordinada a um padrão branco e suas raízes, como já vimos, é histórica.

1.3 A criança negra e os estereótipos negativos em torno da identidade étnica

A criança negra enfrenta dificuldades na consolidação de sua identidade étnica devido à situação de desprestígio que foram submetidas às populações de origem africana, assim como a influência da escola, dos meios de comunicação em massa, entre outras variáveis, que não valorizam o grupo ao qual essas crianças fazem parte.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2003, p. 171).

A realidade, da qual participam essas crianças, traz imagens estigmatizadas de seus antepassados tornando-os, dentro da sociedade brasileira que tem em grande parte uma visão de modelo eurocêntrico; incapazes, primitivos e feios. A família e o meio social em que vivem contribuem para afirmação dessa imagem através de comentários pejorativos (tipo do cabelo, cor da pele, traços físicos como: formato do nariz e da boca), aceitação passiva da discriminação racial devido ao processo de escravização que, de certa forma, internalizou em muitas negras e negros a condição de ser inferior e a vontade de clareamento da cor da pele como forma de se aceitar e de ser aceito (a ideologia do branqueamento).

A construção identitária, por mais complexa e ambígua que seja, contribui decisivamente para uma visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro, das relações sociais e profissionais (GOMES, 1996a).

Essa visão de mundo será fundamental para a auto-estima da criança, tanto positivamente como negativamente, e isso dependerá da maneira na qual é repassada a imagem de seus semelhantes. Uma imagem negativa ocasionará no distanciamento do seu grupo de origem racial querendo se parecer com o outro (modelo branco); entretanto, essa nova identidade desejada nunca será alcançada e a sua verdadeira identidade continuará sendo negada.

Para Gomes (2001, p. 93):

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta.

As implicações de uma imagem negativada do ser negro farão com que a criança se auto-rejeite, “[...] é esse ódio contra si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva.” (SILVA, 2004, p. 50).

Ferreira (1999, p. 72), comenta sobre essa imagem construída e suas conseqüências:

O processo de negação da importância dos elementos das cosmovisões de matriz africana, nessa sociedade onde o ideal branco de ego determina aos afro-descendentes o desenvolvimento de auto-imagem negativa acompanhada de auto-estima rebaixada, contribui bastante para gerar condições subumanas de existência, que tendem a perpetuar-se, num processo de exclusão sustentado por complexo mecanismo social.

No período da realização da pesquisa, estava sendo transmitida pela Rede Globo a novela *Sinhá Moça*. A novela retratava o período escravagista brasileiro. Aproveitei o enredo, que trazia um olhar sobre o período de escravização no Brasil, a formação dos quilombos, entre outros temas, para explorar nas entrevistas, visto que grande parte das residências de Muquém possuem televisão e a maioria da comunidade estava acompanhando essa novela.

Percebemos a influência do que é veiculado pela televisão a partir das falas das crianças entrevistadas ao serem indagadas sobre o que são os quilombos. Sentawali¹², 10 anos, respondeu conforme trecho abaixo:

Sentawali: Não sei não. Ah! Eu sei, mas passa na televisão.

Pesquisadora: Em que programa da televisão?

Sentawali: De noite, em Sinhá Moça.

Pesquisadora: E na novela você ouviu falar em quilombo?

Sentawali: Eu vi o quilombo. Tinha nego.

Pesquisadora: E o que eles fazem?

Sentawali: Nada.

¹² As crianças entrevistadas serão identificadas por nomes de origem africana (nomes femininos: Lisha, Raha, Makena e Salama; nomes masculinos: Sentawali, Yerodin, Zuri e Tupac).

O quilombo, lugar de resistência e luta negra, é retratado pela novela como um lugar de fuga, onde os negros vivem passiva e pacificamente. A luta pela libertação dos negros escravizados é protagonizada por um personagem branco: Rodolfo, o irmão do quilombo.

Nota-se que a mídia ao retratar a história, e que é tão próxima das crianças quilombolas com a qual realizamos a pesquisa, a mascara, tornando o negro passivo e dependente da “bondade” do branco.

Perguntei a mesma criança quem no quilombo ele achava bonito:

Sentawali: O Fulgêncio.

Pesquisadora: Então você acha o Fulgêncio bonito?

Sentawali: Não, o olho dele, o barão. O barão deu uma chicotada no olho dele e ele ficou cego.

A criança entrevistada ao lembrar do personagem Fulgêncio o faz pelo fato dele ter sido vítima de violência. Ela lembra do personagem por um episódio que marcou ao assistir a novela, Fulgêncio fica cego por uma chicotada. A referência mais uma vez não é positiva em relação ao negro mesmo sendo uma novela em que o eixo era a presença negra; contudo, essa presença era de subserviência.

Observando as respostas de mais duas crianças entrevistadas, notei que o padrão de beleza sempre é o branco:

Pesquisadora: E quem era a pessoa da novela que você mais gostava?

Yerodin: Do Rodolfo.

Lisha: Sinhá Moça, Baronesa, Rodolfo, Ricardo, a mãe de Ricardo.

Os estereótipos que a mídia na maior parte do tempo, por exemplo, traz da população negra é de negação dos seus valores histórico-culturais.

Possibilitar a construção e afirmação identitária de crianças negras é promover a auto-estima positiva e para elevarmos essa auto-estima, a criança precisa se perceber negra, despertando, assim um processo de auto-aceitação de sua negritude e dos valores dos seus antepassados. Essa percepção se dará quando a criança negra sentir-se sujeito da história e para se sentir sujeito, é necessário conhecer a história.

1.4 Reeducação das relações educativas em sala de aula: repensando o racismo e o multiculturalismo

Abordando a formação da identidade étnica no contexto educacional, pode-se perceber que a escola, em grande parte, repassa um modelo de beleza branco representando uma suposta superioridade e isto pode prejudicar o processo de socialização das crianças negras, já que “[...] acontecimentos como esses contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

Gomes (2003, p. 170) reforça essa afirmação quando diz que:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

A escola que deveria ser um espaço onde abriga as diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, entre outras, ainda elabora currículos nos quais não atingem as diversidades e, desse modo, as informações repassadas pela escola reproduzem identidades etnocêntrica, sexista e racista. Essa visão pode ser notada através do modelo educacional que mostra a cultura ocidental-européia como modelo de cultura universal. Conseqüentemente, é esse sistema educacional que está posto, com suas políticas, diretrizes, entre outros aspectos, que tem a função de rever de que forma têm ensinado, ou não, as crianças a conviver ou em uma sociedade pluricultural e pluriracial.

Gonçalves e Silva (2002, p. 32), advertem que ponderando sobre as políticas sociais, em particular as que se refere a educação:

[...] têm como alvo um público definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relativos aos direitos de cidadania, a pluralidade cultural se coloca como um problema quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico.

A escola naturaliza o preconceito étnico e a história da população negra é repassada de forma desistoricizada, onde o povo negro é sempre lembrado na condição de escravizado

desde o continente africano, antes da colonização e as crianças são “obrigadas” a terem esse tipo de informação (GOMES, 1995).

Moura (2004, p. 64), na sua pesquisa em comunidades remanescentes de quilombos observou que:

A educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que forma para a vida.

O autor diz que “[...] a escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio social de origem. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela.”(Ibidem, p. 72).

Percebe-se que as escolas inseridas em comunidades quilombolas também reproduzem um modelo educacional no qual mostra a cultura ocidental européia como modelo de cultura universal.

No caso da escola localizada na comunidade de Muquém a realidade não é diferente. O modelo curricular tem uma base etnocêntrica. Será vista com mais precisão a educação formal dispensada na comunidade pesquisada no terceiro capítulo, em que farei a análise do conteúdo da disciplina Cultura Palmarina, das observações das aulas, das entrevistas e da dinâmica escolar.

Ficou evidenciado que o currículo adotado na maioria das escolas não reflete a realidade sócio-histórica do povo negro, visto que, o cotidiano escolar:

[...] apresenta imagens caricatas em cartazes ou ausência dos negros em datas comemorativas, como Dia das Mães, em geral ilustradas por uma família branca, o que leva a criança negra a não se reconhecer na mesma. Existe ainda uma ausência de conteúdos que problematizem a questão do negro nos currículos escolares, privando as crianças negras de conhecerem a sua história, que vai além da escravidão. Pode ser ainda possível observar a demonstração de preconceito proveniente de colegas e professores, que violentam por meio de insultos a identidade negra. (MENEZES, 2002, s/pág.).

Esse currículo será refletido nos livros didáticos utilizados os quais omitem a história e cultura, o dia-a-dia e as experiências dos considerados minorias, como o índio e o negro.

“Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto-estima.” (SILVA, 1995, p. 47-48).

Sendo assim, a criança negra não se reconhece nos materiais didáticos, pois ao trabalhar com eles percebe o registro e valorização da história do europeu e quando aparece a história do negro, é repassada a visão de que ele sempre foi escravo ou subserviente, sempre personagens alheios na história dos “outros”, constituindo, dessa forma, uma imagem passiva e negativa. Esse silenciamento em torno da história e cultura africana e brasileira induz a uma leitura de que os negros não têm uma história na mesma grandeza que os brancos.

Gerken e Gouvêa (2000) reconhecem que a visão primitivista e inferiorizada da cultura negra repassada nas atividades pedagógicas sofre um processo de desqualificação do legado étnico, pois a cultura deste povo é vista dentro de uma ótica evolucionista que a torna sem mérito em relação ao legado cultural europeu.

Percebemos que as informações repassadas pela escola não modificam por si só o imaginário e as representações coletivas que se construíram sobre os negros. A recuperação da auto-estima e a construção de uma identidade étnica se dão através da modificação de sua auto-imagem. Por isso, a falta de um currículo que prevê atividades relativas à valorização da etnia negra se manifesta através de uma pseudo-identidade da criança negra, porque estas se vêem através dos materiais pedagógicos e textos por entre estereótipos negativos e com uma imagem positiva do branco.

Entendo que o currículo é o instrumento que norteia o trabalho a ser desenvolvido dentro do espaço escolar e o seu significado deve estar explícito de modo a orientar os saberes a serem adquiridos, favorecer a apropriação pelos alunos de conteúdos sociais e culturais valorizando as falas e as relações existentes.

A escola tem o seu papel pré-definido dentro do currículo e este deverá conter no seu corpo um trabalho diversificado e focalizado na realidade do aluno tornando-se parte da mesma.

A seleção do currículo, quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora da escola. O princípio do construtivismo psicológico – agora tanto citado, para recomendar aos professores que conheçam os significados prévios que têm os alunos sobre os novos conceitos que vão lhes ensinar, a fim de que ocorra uma aprendizagem significativa – não dá atenção ao estranhamento cultural que advém do fato de que a cultura escolar costuma

ter pouca conexão com a experiência vital dos alunos, e muito menos com a experiência dos que estão socialmente em desvantagem. (SACRISTÁN, 1995, p. 98).

A inserção da história e cultura da população negra dentro do currículo se apresenta como uma forte maneira para que estudantes negras e negros possam se ver como sujeitos históricos, pois de acordo com dados do IBGE a população brasileira é constituída por quase metade de pretos e pardos e, a junção destes, formam o grupo denominado negro.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003/2004 (BRASIL, 2004, p. 5):

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

A luta do Movimento Social Negro é significativa nas alterações que vem ocorrendo dentro da escola e no currículo, pois com o surgimento desse movimento, na década de 70, foi possível consolidar a luta contra o preconceito racial e o racismo. Negras e negros organizados perceberam a necessidade de uma mudança nos currículos escolares, nos livros didáticos e na formação dos professores. O maior reflexo dessa luta, em nível educacional, se deu quando foi sancionada a lei nº 10639 de janeiro de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, tanto particular como público, a obrigatoriedade da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira. Porém, recursos não foram previstos e há muita resistência na sua aplicabilidade.

Oliva (2003, s/pág.), fala da dificuldade de implementação da lei nº 10639/03:

[...] muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações.

Farei menção a essa lei porque a pesquisa inicia após sua aprovação e ela é fundamental para muitas reflexões sobre o tema pesquisado.

O Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004, p. 2), regulamenta as alterações da lei nº 10639 as modificações na atual LDB.

Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Essa lei possibilita que se possa questionar e contrapor o modelo etnocêntrico dos currículos e toda a estrutura administrativa e pedagógica, relações interpessoais, espaço físico entre outros. Ela favorece também que o multiculturalismo seja contemplado na educação, não permitindo que a cultura da população negra seja vista como subcultura.

A escola se apresenta na sua formação tanto curricular como administrativa com um universalismo antidiferencialista que se caracteriza pela negação das diferenças, reprodução da hierarquização e tem como dispositivos ideológicos a cidadania e os direitos humanos.

O dispositivo ideológico da luta contra a desigualdade e a exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças. (SANTOS, 1995, s/pág.).

Quando falo de multiculturalismo, compartilho com a definição de Cashmore (2000, p. 371) a qual explica que este termo “[...] possui, na sua essência, a idéia, ou ideal, de uma coexistência harmônica entre grupos étnica ou culturalmente diferentes em uma sociedade pluralista.”

O mesmo autor ainda acrescenta que “[...] nos contextos educacionais, o multiculturalismo desenvolveu-se por meio de críticas aos modelos educacionais de

assimilação que tentam impor uma educação monocultural a sociedades culturalmente diversificadas.” (Ibidem, p. 373).

De acordo com Sacristán (1995, p. 88), falar em um currículo multicultural “[...] implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.”

No Brasil, a concretização de um currículo multicultural permite proporcionar a 48%¹³ da população brasileira que sua história e cultura sejam desvendadas a partir de uma visão crítica e de respeito às diferenças.

O reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. Sendo assim, ao discutirmos as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas, negros/negras e brancos/as estamos rompendo com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola e reconhecendo o outro na sua diferença. (GOMES, 1996a, p. 78).

Compreender que o multiculturalismo é uma das maneiras, assim como a implementação da lei nº 10639/03, de combater o racismo e valorizar a alteridade como componente formativo do “eu”, pois sendo o sistema educacional uma representação da sociedade, deve refletir uma sociedade real, multicultural, plural e sem discriminação.

A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional; emprega-se como instrumento para reduzir os preconceitos de uma sociedade para com minorias étnicas; pode-se formulá-la como programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um; pode-se entendê-la como uma visão não-etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural sob qualquer faceta. (SACRISTÁN, 1995, p. 91).

É necessário refletir e discutir sobre uma educação que conduza a uma sociedade mais igualitária e menos excludente. Para isso deve-se avaliar que tipo de sujeitos se quer formar, qual a proposta curricular que deve ser utilizada na escola, qual política educacional em exercício, qual a ideologia defendida e a quem favorece, entre outras questões.

Nesse capítulo foram vistas as teorias raciais datadas do século XIX e seus desdobramentos para as ideologias do embranquecimento e da mestiçagem e como as mesmas refletem negativamente no reconhecer-se negro e negra pela população de descendência

¹³ Dado retirado do site <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/estudospesq/RD2006.pdf>. Acesso em: 20 dez 2007.

africana. Pôde-se observar essa visão nos estereótipos construídos em torno da identidade étnica no âmbito social, em especial na dinâmica escolar.

No próximo capítulo abordarei a formação dos quilombos no Brasil dando ênfase ao Quilombo dos Palmares e como o mesmo tornou-se referência para a construção identitária negra pelo exemplo de obstinação e o modo de refazer a vida. Destacarei a comunidade quilombola de Muquém, lócus desta pesquisa.

2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS

*Eu sou descendente de Zumbi
Zumbi é meu pai é meu guia
Eu trago quilombos e vozes bravias
dentro de mim
Eu trago os duros punhos cerrados
Cerrados como rochas
Floridos como jardins*

(Carlos de Assumpção)

Neste capítulo será abordada brevemente a história da formação dos quilombos no Brasil, destacando o Quilombo dos Palmares e a importância que o mesmo teve como modelo de resistência e luta do povo negro. A partir da concepção dos quilombos irei me referenciar as comunidades quilombolas, destacando a comunidade de Muquém.

2.1 Palmares: quilombo maior da diáspora negro-africana

Os estudos em torno das formações dos quilombos, em especial o Quilombo dos Palmares, e de sua importância no contexto histórico brasileiro tem sido abordado por estudiosos como: Carneiro (1966), Moura (1972; 1981; 1993), Freitas (1984; 2004), Maestri Filho (1984), Gomes (1995; 2005), entre outros.

Os quilombos no Brasil surgiram como forma de oposição à situação que estavam submetidos os africanos e seus descendentes. Essa forma de organização contradiz com a visão de que negros e negras cativos eram passivos, submissos e indolentes.

Munanga (2001) assegura que a palavra *quilombo* é procedente dos povos de língua bantu que viviam entre as regiões de Angola e Zaire. O autor ainda revela que o quilombo no continente africano “[...] tornou-se uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação.” (Ibidem, p. 30).

Munanga (op. cit., p. 30) faz um comparativo entre os quilombos brasileiros e africanos:

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos [...]. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade: negros, índios e brancos, prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda esta a buscar.

No Brasil, o termo *quilombo* foi utilizado a primeira vez pela historiografia nos registros do Conselho Ultramarino, datado de 1740, para designar “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se encontre pilões neles.” (LEITE, 2000, p. 336). Nota-se que o conceito diferenciava do utilizado no continente africano e apresentava-se de forma pejorativa.

Os quilombos se constituíam mais do que locais de resistência contra a escravidão, tornou-se ao mesmo tempo um espaço em que valores referentes à cultura, religiosidade, política, sociedade africanas foram ressignificados.

Moura (2001), em seu artigo *A quilombagem como expressão de protesto radical*, define o quilombo como instituto radical enquanto: o uso e posse da terra (negando a estrutura de propriedade privada escravagista na qual o radicalismo serve de ferramenta para manutenção desse território livre em que se estabelece o quilombo); politicamente traz o poder paralelo quilombola; socialmente o quilombo rompe com o modelo hegemônico de propriedade, família e economia.

Irei focalizar o tema aqui exposto a partir desse momento no Quilombo de Palmares, maior quilombo da diáspora negro-africana e que se tornou referência na luta do povo negro para a manutenção da identidade étnica. Conforme Luz (2002, p. 28), “Palmares difundiu-se pelo Brasil em um sem número de quilombos que garantiram a afirmação sócio-existencial do homem negro e de seus valores civilizatórios.”

Neste trabalho darei enfoque ao Quilombo dos Palmares como uma sociedade predominantemente negra, pois mesmo admitindo que em Palmares existia uma diversidade étnica, prevalecia a presença de negras e negros, constituindo-se em referencial da luta negra.

Para Gomes (2005) é necessário um maior investimento em pesquisas de forma a comprovar, de fato, a existência de uma sociedade multiétnica em Palmares. O autor não nega a presença de outros grupos étnicos; todavia, destacar tais presenças nas abordagens feitas a esse quilombo é diluir a luta dos africanos no Brasil, como se pode ver nas suas palavras:

Assim como Tiradentes teve de ser remanejado de herói da República para herói do Brasil, Palmares teria de ser transformado em símbolo de brasilidade e lutas sociais do povo brasileiro, e não apenas dos africanos no século XVII. Assim extrapola-se e inventa-se a idéia de Palmares como uma sociedade multiétnica com brancos, indígenas, hereges e judeus perseguidos pela Inquisição. Contatos sempre existiram nessas sociedades de fugitivos com vários outros setores sociais – aliás, como acontecia na África –, mas ainda são frágeis os argumentos de uma sociedade multiétnica equilibrada. Até hoje as evidências apontam que prevaleciam em Palmares os africanos fugidos e seus descendentes. (GOMES, 2005, p. 60).

O Quilombo de Palmares surgiu por volta de 1580 e foi destruído em 1695, recebeu tal denominação devido ao grande número de palmeiras da região. Palmares localizava-se na região que hoje compõe os atuais estados de Alagoas e Pernambuco. Constituía em local de difícil acesso devido ao relevo e vegetação do terreno.

Palmares foi formado aproximadamente por quarenta negros e negros que “[...] promoveram uma insurreição em um engenho próximo a Porto Calvo, uma das principais vilas, então, da capitania de Pernambuco.” (GOMES, 2005, p. 48).

De acordo Gomes (op. cit.), existem poucos registros a respeito do início do Quilombo de Palmares. Grande parte documental se refere às décadas próximas da destruição desse quilombo no qual intensificaram as “expedições punitivas”. Apesar de escassos registros procurei evidenciar pontos relevantes para compreender como a experiência e história de Palmares reflete hoje na afirmação identitária negra.

A organização do Quilombo de Palmares deu-se através de mocambos que eram núcleos de povoamento; “[...] a palavra mocambo significava acampamento militar e também moradias para a maioria dos falantes das línguas bantu da África Central e Centro-ocidental.” (GOMES, 2005, p. 10). O principal mocambo foi do Macaco que se localizava na Serra da Barriga, na qual se concentrava a parte administrativa e política de todo o quilombo e onde morava o principal líder, além de possuir a maior população de toda Palmares.

Em 1986, a Serra da Barriga foi registrada no Livro de Tombamento Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico do Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) sob o processo nº. 1.069-T-82-SPHAN; em 1988 foi reconhecido como monumento nacional pelo decreto nº 95.855. A Serra da Barriga é considerada um dos mais importantes locais de estudos arqueológicos do Brasil.



Figura 3 – Vista da Serra da Barriga (Ana Cristina C. Santos, 2006).



Figura 4 – Sinalização na entrada da Serra da Barriga (Ana Cristina C. Santos, 2006).

Outros mocambos também merecem destaque como: Subupira, próximo a Macacos – centralizava as atividades militares e servia como local de treino militar –; Osenga, próximo também a Macacos; Amaro; Zumbi; Acotirene; Tabocas; Danbraganga; Andalaquituche; Curiva.

Freitas (2004, p. 20) fez o seguinte registro, em relação à localização dos mocambos, nos documentos do Arquivo Histórico Ultramarino:

[...] não correm tão uniformemente estes Palmares, que os não separem outras matas de diversas árvores, com que na distância de sessenta léguas se acham distintos Palmares, a saber a Noroeste o Mucambo do Zumbi; dezesseis léguas do Porto Calvo; e ao norte deste distância de cinco léguas o de Acotilene; e logo para a parte de leste destes dois mucambos chamados os das Tabocas; e destes ao noroeste quatorze léguas o de Dambrabanga, e ao norte deste oito léguas a Cerca chamada Subupiraé, e ao norte desta seis léguas a Cerca Real chamada Macaco; ao oeste desta cinco léguas o Mucambo de Osenga, e nove léguas da nossa povoação de Serinhaém para o noroeste a Cerca de Amaro; e vinte e cinco léguas das Alagoas para o noroeste o Palmar de Andalaquituxe^(sic); irmão de Zumbi; e entre todos estes que são os maiores e mais defensáveis, há outros de menor conta e de menor gente; distam estes Mucambos das nossas povoações mais ou menos léguas conforme o lançamento deles, porque como ocupam o vão de quarenta ou cinquenta léguas, uns estão mais remotos outros mais próximos.

A economia no quilombo palmarino baseava-se na policultura de subsistência (feijão, milho, cana-de-açúcar, mandioca, entre outros) e no extrativismo vegetal e animal. Todo trabalho era coletivo e ao final da colheita faziam uma semana de festa. A valorização da comunidade e o trabalho grupal era um meio de permanecerem livres e assegurarem, de forma reelaborada, valores africanos. Há registros de que os palmarinos faziam trocas e praticavam o comércio dos produtos excedentes com localidades próximas ao quilombo e com as senzalas das fazendas de engenho.

A religiosidade em Palmares era expressa através de elementos de matrizes africanas, ameríndias e européias.

A quantidade de pessoas do sexo masculino em Palmares era superior à feminina. Diante disso, as famílias se constituíam em uma estrutura poliândrica, isto é, as mulheres tinham de dois a cinco maridos, sendo, portanto, o parentesco estabelecido por linha materna; a presença feminina tornava-se imperativa para o equilíbrio social e familiar. Na distribuição de afazeres os homens produziam e cabia à mulher preparar e distribuir as tarefas. Entretanto, isso não significa que a mulher tinha papel de destaque nas decisões políticas, pois os registros sobre Palmares não confirmam de que forma se dava a relação de gênero.

A relação poliândrica, a apreciação dos novos integrantes do quilombo, a distribuição das atividades e possíveis penalidades existentes em Palmares encontra-se em um documento enviado por Manuel Inojosa ao Governador de Pernambuco. Freitas (2004, p. 141-142) faz o resgate dessa fonte:

[...] que cada negro que chega ao mocambo fugindo de seus senhores logo é ouvido por conselho de justiça que têm para saber de suas tenções porque são grandemente desconfiados nem se fiam de fato de ser negro que se apresente; que tanto se certificam das boas tenções do negro que chega lhe dão mulher a qual a possuem junto com outros negros, dois três, quatro e cinco negros, pois sendo poucas as mulheres adotam esse estilo para evitar contendias; que todos maridos da mesma mulher habitam com ela o mesmo mocambo, todos em boa paz e harmonia [...] que a cada uma dessas chamadas famílias os maiorais em conselho dão uma data de terra para que a cultivem e isso o fazem a mulher e seus maridos; que têm essas terras mas não como suas porque as não podem vender e as perdem debaixo de prisão quando as não cultivam na forma que o conselho de maiorais reclama; que entre eles tudo é de todos e nada é de ninguém, pois os frutos do que plantam e colhem, ou fabricam nas suas tendas, são obrigados a depositar às mãos do conselho que reparte a cada um quanto requer seu sustento [...].

O exposto acima revela que a prevenção se fazia importante e logo que se tinha certa confiança o mais novo quilombola era integrado ao dia-a-dia da comunidade, uma vez que, era de suma importância o uso de estratégias para manter a segurança do quilombo.

Palmares ameaçava a ordem local, pois consistia em uma sociedade paralela a existente. Os colonos, a igreja, e até mesmo a monarquia lusitana, que em várias ocasiões tentou negociar com os palmarinos, sentia aflição pelo surgimento e expansão desse que vinha a ser o maior quilombo das Américas (VAINFAS, 1996). Portanto, várias tentativas contra Palmares foram realizadas com o intuito de destruí-lo.

A primeira informação historiográfica de ataques contra Palmares data de 1602 quando uma tropa oficial comandada por Bartolomeu Bezerra conseguiu destruir alguns mocambos. Os holandeses também investiram contra Palmares, no período que ocupou parte da região nordeste, em especial, Pernambuco (1624 a 1625, e de 1630 a 1654). As expedições, tanto portuguesas quanto as holandesas, para aniquilamento de Palmares sempre retornavam dizendo que haviam destruído o quilombo e logo após se tinham notícias que Palmares continuava inabalável.

Durante o período das invasões holandesas a população de Palmares teve considerável crescimento diante da desestabilização ocasionada, visto que negras e negros cativos aproveitaram dessa oportunidade para fugirem em busca da liberdade. “Os negros logo viram que aquela não era a sua guerra. É certo que tardaram a aproveitar-se da oportunidade, mas quando o fizeram, algum tempo depois, trataram de buscar seu próprio caminho para a emancipação [...]” (FREITAS, 1984, p. 48).

Por volta da década de 1670, a Coroa Portuguesa intensificou a ofensiva a Palmares. Entre 1676 e 1677, foram capturados vários palmarinos e os portugueses procuraram fazer negociação com o líder Ganga Zumba, garantindo terras e liberdade aos negros que se rendessem. Os custos dos ataques ao quilombo eram muito altos e todas as tentativas eram praticamente ineficazes; selar acordo seria uma estratégia para conter o avanço de Palmares e poder destruí-lo.

Em 1678, uma comitiva de palmarinos, foi até Olinda fazer acordo com os portugueses, com as seguintes finalidades: libertar os nascidos em Palmares, conceder terras para viverem e cultivarem, e garantir o comércio e relações com os moradores vizinhos. Aceitar tal acordo seria comprometer a estrutura do Quilombo dos Palmares, pois negros e negras nascidos fora do quilombo continuariam na situação de escravizados. No entanto, o acordo foi selado e diante desse fato muitos palmarinos colocaram-se em oposição ao líder Ganga Zumba (governou Palmares no período de 1670 a 1687), entre eles estava Zumbi que passou a ocupar a liderança de Palmares.

Ganga Zumba, ao firmar acordo com os portugueses, estava buscando taticamente manter a estrutura do quilombo ao qual governava através da diplomacia, mas que acabou sendo flagelante, pois a decisão em apostar em tal acordo acabou fragilizando a estrutura político-militar palmarina.

Os portugueses tentaram pactuar também com Zumbi; entretanto o pacto não foi aceito.

Esses comandantes, de fato, preocupam-se com a recusa de Zumbi em negociar naqueles termos, ou seja, a rendição dos não nascidos em Palmares, o confinamento em algumas partes da serra e o pior, a devolução dos negros fugidos dos engenhos que chegassem aos mocambos. Sem acordo, ocorrem novas ofensivas contra Palmares. (GOMES, 2005, p. 140).

Apesar de todos os problemas com o acordo feito por Ganga Zumba, Palmares continuava, porém não tão firme como antes. Os portugueses contratam paulistas para que investiam maciçamente na destruição de Palmares. Domingos Jorge Velho foi o comandante desses paulistas.

No contrato entre a Coroa Portuguesa e Domingos Jorge Velho fica explícita a intenção de exterminar Palmares: “Capítulos e Condições que concede o Sr. Governador João da cunha Soto Maior ao Domingos Jorge Velho para conquistar, levantar e extinguir totalmente os negros levantados dos Palmares [...]” (FREITAS, 2004, p. 118).

O bandeirante Domingos Jorge Velho era conhecido pelas atrocidades que cometia. Sua crueldade foi citada em uma carta escrita pelo bispo de Pernambuco na época: “[...] este homem é um dos maiores selvagens com que tenho topado [...]” (Ibidem, p. 121).

Vários ataques foram feitos pelos paulistas e no dia 6 de fevereiro de 1694. Comandados por Domingos Jorge Velho, os paulistas conseguem chegar e incendiar o mocambo Macaco pela primeira vez foram utilizados canhões no combate ao Quilombo dos Palmares.

Zumbi conseguiu escapar e faz tentativas para reorganizar os palmarinos que conseguiram sobreviver, contudo os ataques sofridos, as perdas e o cansaço impediram que Palmares voltasse a se reerguer. Zumbi foi morto em uma emboscada no dia 20 de novembro de 1695.

Zumbi é a maior referência do Quilombo dos Palmares, visto que, ele assume a liderança do quilombo no momento mais delicado da dominação dos brancos. Ele insurgiu-se contra o pacto pretendido pela Coroa Portuguesa e reafirmou a autonomia de Palmares.

Visão errônea foi, e continua sendo repassada em relação à morte de Zumbi. Veiculou-se a notícia de seu suicídio atirando-se de um despenhadeiro com outros negros na

Serra da Barriga para não ser aprisionado. Essa informação é falsa, visto a existência de documentos, como o transcrito abaixo, que comprovam a morte de Zumbi.

O Governador de Pernambuco Caetano de Melo de Castro em carta de 14 de março deste ano dá conta a Vossa Majestade de se haver conseguido a morte de Zumbi [...] que enviando-se-lhe a cabeça do Zumbi determinava se pusesse em um pau, no lugar mais público daquela praça, a satisfazer os ofendidos e justamente queixosos, e atemorizar os negros que supersticiosamente julgavam este imortal. (FREITAS, 2004, p. 133).

Atualmente, no Brasil, em 20 de novembro é comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra, data em que o ícone da resistência contra a opressão da população negra foi assassinado. O dia 20 de novembro é comemorado em aversão ao dia 13 de maio, data em que foi assinada a Lei Áurea que “libertou” negras e negros que ainda se encontravam como escravizados. Essa oposição é em decorrência do dia 20 de novembro ser mais significativo para a comunidade negra, pois revela o racismo existente e a luta da população negra por uma sociedade que respeite os seus cidadãos e cidadãs, pois a data do 13 de maio não desconstrói e repassa a idéia de que a população negra sempre foi passiva ao processo de escravização; as lutas e insurreições negras não são evidenciadas.

2.2 Comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, especificamente em Alagoas: o caso de Muquém em União dos Palmares

Para dar início a uma discussão sobre comunidades quilombolas, trago a seguir o conceito de comunidade, conforme Echeverria (1996 *apud* TAVARES, 2002, p.05):

Refere-se sempre a uma visão da sociedade como grupo concreto, unido por fortes vínculos de integração e solidariedade, opondo-se a uma postura de desarticulação social e atomização, característica da Modernidade. É na verdade uma reação ao desencanto da funcionalidade e despersonalização da sociedade atual, cujos membros padecem da falta de sentido, de referências e projetos que possam orientar a sua vida enquanto indivíduos e membros da sociedade, bem como da ausência de laços afetivos e de solidariedade, ou seja, a falta do sentido de pertença a uma identidade homogênea.

Nisbet (1977, p. 255) compreende o termo comunidade de maneira que “[...] abrange todas as formas de relacionamento caracterizadas por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade no tempo.”

A partir desses conceitos que se complementam, entendo por comunidades quilombolas, também chamadas de comunidades negras rurais, terras de preto, entre outras denominações, o conceito utilizado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA – 1994, s/pág.):

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. **Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar.** (Grifos meus).

No dia 20 de novembro de 2003, foi instituído o decreto nº 4887, que “[...] regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos”, e define da seguinte forma tais comunidades:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Esse significado para as comunidades quilombolas imbrica-se com o conceito que elegi de que essas comunidades são grupos formados predominantemente por negros e negras que conservam e reproduzem um estilo a partir de sua trajetória histórica, relações sociais, e características que reportam aos antigos quilombos no que tange a refazer o modo de vida dentro dessa sociedade excludente.

O alicerce de organização dessas comunidades está diretamente ligada aos laços familiares e afinidades. Será visto mais expressivamente esse ponto, quando for analisada a comunidade de Muquém.

As comunidades remanescentes de quilombos têm previsto pela Constituição Federal de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigo 68, o seu direito à terra:

“Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos.” Os artigos 215 e 216 dessa mesma constituição garantem a preservação cultural dos “[...] grupos participantes do processo civilizatório nacional”, dentre os quais está inserida a população negra.

No Brasil, 959 comunidades remanescentes de quilombos já foram reconhecidas e tiveram certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão do Ministério da Cultura. No Estado de Alagoas são 21 comunidades quilombolas que já receberam certificação¹⁴.

A comunidade de Muquém, lugar em que realizei esta pesquisa, teve a sua certificação emitida no ano de 2005, conforme consta em documento da FCP: “Muquém – Localizada no município de União dos Palmares – Registro no Livro de Cadastro Geral nº. 02 – Registro 141 – Fl. 46, em 02/03/2005 – Publicada no Diário Oficial da União em 19/04/2005, Seção 1, nº. 74 – Folha 03.”

A comunidade quilombola de Muquém faz parte da zona rural do município de União dos Palmares, distando 4 km do mesmo e a 80 km da capital alagoana (Maceió). O acesso à comunidade se dá pela rodovia estadual – 205 – que liga a cidade de União dos Palmares à cidade de Santana do Mundaú. De acordo com informações da agente de saúde da comunidade, existem aproximadamente 100 domicílios (Figura 5) e 800 habitantes em Muquém.



Figura 5 – Rua principal da comunidade de Muquém (Ana Cristina C. Santos, 2006).

As divisas da comunidade são: o rio Mundaú, loteamento Sementeira, loteamento Taquari, e a rodovia estadual. De acordo com os moradores, as terras da Sementeira e Taquari já foram pertencentes a Muquém. Uma artesã relatou que os “doutores iam pedindo

¹⁴ Informações enviadas por e-mail pela Fundação Cultural Palmares com dados atualizados até o dia 22 de maio de 2007.

emprestado” para plantar e criar animais e depois não devolviam as terras. Quando fizer referência à origem da comunidade, retornarei a essa questão das terras.

Os moradores subdividiram a comunidade em duas partes: Muquém de Baixo que também é conhecido como Povoado de Muquém e dista 1,2 quilômetros da rodovia estadual (Figura 6) no qual o acesso se dá por uma estrada de barro; e Muquém de Cima (Figura 7) que é composta pelas residências que margeiam a rodovia.

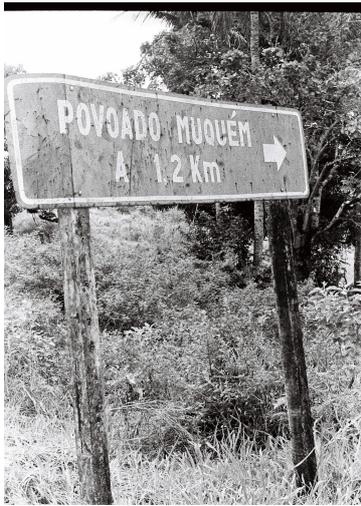


Figura 6 – Placa de sinalização indicando a entrada ao povoado de Muquém (Sara Regina C. Santos, 2007).



Figura 7 – Casas do Muquém de Cima (Ana Cristina C. Santos, 2006).

Existem duas versões para a procedência do nome da comunidade. A primeira versão não revela o porquê de se ter escolhido especificamente o nome Muquém:

Ói, veja só eu acho que na palavra Muquém, é, ouve um erro de cartório, porque é a gente tem algumas conta que vem pra qui e eles escreve Mo, Moquém, na realidade Moquém tem no dicionário, mas Muquém a gente num achamos a palavra Muquém. Moquém sim, são, são grelhas de varas, grelhas de varas de assar peixe, entendeu? (Artesão 1).

Ao consultar o dicionário Aurélio (2001, p. 471) encontrei a seguinte definição para moquém: “sm. Brás. Grelha de varas para assar ou secar a carne ou o peixe.”

A presidente da Associação de Moradores relatou a seguinte história:

Isso aqui, esse lugar aqui era só mata e foi daí que veio um negro fugitivo que ninguém sabe de onde veio e ficou aqui e através dele, ele conheceu a

esposa que foi gerando e hoje existe essa família. E o nome dele, realmente, em duas pesquisas que fizeram e um disse que era porque onde os negos se amuinavam, mas a palavra certa mesmo que dizem que eram porque o nome dele, desse negro era Muquém e aí por isso que o lugar ficou o nome dele. (Grifos meus).

A entrevistada não divulgou as fontes das pesquisas. Uma das hipóteses é que o território onde está localizada a comunidade possa ter servido de passagem para viajantes que paravam nesse local para descansar ou fazer refeições.

Há um caminho dentro do povoado de Muquém chamado Zimbó (Figura 8) no qual se chega até o rio Mundaú (Figura 9). De acordo com os moradores, era o caminho que se fazia entre a cidade de Porto Calvo e o Estado de Pernambuco e o nome era Zumbó. Com o tempo o nome Zumbó sofreu modificações e passou a ser chamado Zimbó. A origem da palavra ainda é desconhecida.



Figura 8 – Caminho do Zimbó (Ana Cristina C. Santos, 2006).



Figura 9 – Rio Mundaú (Ana Cristina C. Santos, 2006).

Zimbó também se refere às pedras existentes no rio Mundaú. Nessas pedras há duas marcas. Os moradores dizem serem as pegadas de Nossa Senhora (Figura 10) e de Zumbi ou do Satanás (Figura 11).



Figura 10 – Marca do “pé de Nossa Senhora” (Ana Cristina C. Santos, 2006).



Figura 11 – Marca do “pé do Satanás ou de Zumbi” (Ana Cristina C. Santos, 2006).

Os que narram que as pegadas são do Satanás contam que Nossa Senhora estava fugindo com o menino Jesus nos braços e o Satanás estava atrás dela para tomar a criança. Outros moradores dizem ser o pé de Zumbi, quando ele descia da Serra da Barriga para lutar, pegar mantimentos, entre outras circunstâncias, passava pelo caminho do Zimbó e atravessa o rio por ali e com o passar do tempo as pegadas dele ficaram gravadas junto às de Nossa Senhora.

A infra-estrutura local consiste em: um posto de saúde; uma escola municipal de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; um telefone público; uma caixa d'água; um galpão construído pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e um estabelecimento para fabricação de farinha. A maior parte das casas concentram-se no Muquém de Baixo, ou Povoado Muquém.

A maioria dos adultos são analfabetos e os jovens que pretendem continuar os estudos têm que se deslocar até o município de União dos Palmares. As professoras são nascidas na comunidade (quilombolas) e cursaram até o ensino médio.

As casas, antes da década de 80 eram de taipa e cobertas com palhas; atualmente são construídas de tijolo através de verba destinada pelo governo federal. Ainda encontramos algumas casas de pau-a-pique.

As terras pertencentes à comunidade de Muquém, conforme repassado oralmente, através de gerações, foi doada por um rico fazendeiro que a comprou em um leilão.

Eu já sou a quarta geração. Quando eu quero falar pra você que eu já sou a quarta geração porque em mil e oitocentos e cinqüenta, a coroa portuguesa começou vender os títulos de terra. Com passar do tempo, todas essas terras foram dominadas por pessoas poderosas e aonde essas terras por aqui pertenciam a União dos Palmares ficou muito pertencente a o Senhor Brasileiro Sarmento, tem até uma praça em frente à igreja, a Praça Brasileiro Samento. Por que o Brasileiro antigamente era assim, como ele tinha muita terra e não podia trabalhar, ele pegava essas terras e rendava como a casa de aluguel, todo primeiro de janeiro, ali onde é a câmara dos vereadores, ali era a casa do Senhor Brasileiro Sarmento, era uma festa primeiro de janeiro, as pessoas pagando os impostos e ele emprestava dinheiro a juros. O juros era tão alto, as pessoas não tinha condições de pagar os juros nem o dinheiro e a terra ficava pra ele e piorava né, a terra no valor do dinheiro que ele emprestava, aí isso, mais ou menos em mil oitocentos e setenta e sete por aí assim teve a lei do ventre livre, mais ou menos nessa faixa, meu tataravô já era dessa época, a lei do ventre livre, já trabalhava já ganhava dinheirinho, né, já ganhava um trocado e meu avô, Casimiro Bezerra, instalou-se aqui, aqui no Muquém, pagava couro pro Brasileiro Sarmento, aonde ele teve onze filhos, onze filhos, e cada um filho desse dele que casaram eles, como Muquém era muito grande em cada ponta de Muquém ele instalou um filho, ói você vai fazer sua casa ali, você faz sua casa ali, aí aqui ficou por família, por família, é porque entrou tudo família diferente no começo, entrou a família Nunes, família Pereira, família Ferreira, e família Silvino, e a família Bezerra que já era a família do meu avô do meu tataravô... Com a morte do Brasileiro Sarmento todas as terras do senhor Brasileiro Sarmento como ele não pagava impostos, o senhor governador queria receber em dinheiro, não em terra, aí todos os bens dele foram leiloados aonde Muquém, como já estava instalado meu avô, o outro senhor poderoso leiloou Muquém na época por cento e cinqüenta mil reis e um cavalo puro sangue, isso história da minha vó. (Quilombola 2).

De acordo as entrevistas dos moradores mais velhos, o primeiro morador da comunidade chamava-se Casimiro Bezerra. Ele teve onze filhos e três foram embora de Muquém. Os oito que permaneceram na comunidade casaram-se com pessoas da família Nunes, Pereira, Ferreira e Silvino. Essas famílias foram casando entre si e hoje compõem a comunidade quilombola de Muquém.

Na década de 1940, fazendeiros tentaram tomar as terras dos moradores de Muquém e para que isso não acontecesse as terras foram divididas entre os moradores, pois não havia divisão em escrituras antes desse ocorrido.

[...] em 1940 começou outra invasão porque negro não tinha direito a terra, pra que negro com terra? Começaram os brancos querendo tomar Muquém de volta aonde teve muitos conflitos, aqui no Muquém, e meu avô, minhas

tias não deram o braço a torcer, era picareta, até panela de mijo pra jogar nos caras que vinham de cavalo, era um conflito aqui, aí apareceu outro senhor bom do bolso, e pegou o bolão a escritura toda e dividiu em partes pra cada um dos filhos uma escritura, hoje qualquer um desses que você perguntar assim pra eles, quantos quadras de terras você tem? Ele num sabe o que falar, porque na época era divisa. Você vai naquele pé de manga, naquele pé de caju, ali naquela pedra no rio, naquela pulseira de bambu, não foi medido, entendeu? (Artesão 1).

Atualmente, a comunidade passa por uma situação análoga. Durante a pesquisa constatei que algumas áreas e casas na comunidade pertencem a pessoas que não tem sua origem no histórico das famílias que formaram Muquém. Durante as entrevistas investiguei como tinham sido repassadas esses terrenos e casas:

Quando Muquém foi comprado na época que foi leiloadado, na escritura velha tava dizendo é de pai para filho, até a última geração, entendeu, hereditário de pai para filho, agora o que aconteceu foi com a morte do meu tataravô, o Casimiro Bezerra da Silva, os filhos dele não respeitaram essa pequena palavra e pensaram que o dinheiro deixaria eles rico o resto da vida, e pegaram as suas pequenas propriedadzinhas, sua pequena herança e trocaram a troco de mixaria. (Artesão 1).

A presidente da associação dos moradores faz o seguinte comentário dos terrenos e imóveis das pessoas não pertencentes à comunidade:

O que tem que fazer é ver se o INCRA consegue conversar com essas pessoas ou a secretaria lá da Cultura pra ver o que eles vão fazer porque a titulação da terra vai mexer com esse povo tudinho e nem sabemos como vai ser a reação deles... Olha tem o X, tem o Y que tem uma parte lá que tem piscina, tem tudo. Nós não sabe como é que essas pessoas conseguiram, porque quem vendeu ou trocou não passou nada pra comunidade. Teve um arrendamento pro lado da Sementeira, pro Lado de W, essa parte do Z todinha que a gente não sabe como o pai dele conseguiu; tem a parte da ladeira, aquele pedaço e que o nome dele é Q e a parte do V¹⁵, nós não sabe como essas pessoas conseguiram comprar essas terras e ficar aqui.

A professora revela que sua família, hoje residente no município de União dos Palmares, saiu da comunidade de Muquém porque as terras da família foram vendidas por sua bisavó:

Pesquisadora: Porque você resolveu morar em União dos Palmares?

Professora: Porque lá não era nosso, né? Lá era particular e meu pai queria construir um lar para a família. Teve que construir essa casa pra

¹⁵ Os nomes das pessoas citadas pela entrevistada foram substituídos por letras para não serem identificadas.

deixar todo mundo em seu lugar que lá era dos fazendeiros. A gente não tinha terra. E nós viemos pra cá, pro nosso lugar.

Pesquisadora: Mesmo seus pais sendo de Muquém vocês não tinham nenhuma propriedade?

Professora: Olha, antigamente, diz a minha mãe que minha bisavó tinha, só que ela vendeu para o povo e deixou os filhos, os netos tudo na mão e foram morar com os fazendeiros. Mas a minha bisavó tinha terras. Mas acabou vendendo.

Pesquisadora: E foram trabalhar com eles?

Professora: Trabalhava com eles e trabalhava na lavoura, aí, com o tempo eles faleceram e ficaram os mais jovens, ficou o meu avô e minha avó e continuaram trabalhando com os fazendeiros, aí, no final meu avô também faleceu e ficou a gente e a gente não trabalhou com agricultura, com nada e o jeito foi sair.

A comunidade tem apenas a certificação enquanto remanescente de quilombo, para que obtenha a titulação é necessária uma averiguação do Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que fica responsável pela “[...] identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (art. 3º, decreto nº 4.887/2003).

Esses imóveis e terrenos que pertencem a pessoas não quilombolas podem ser considerados um dado para a demora na titulação da comunidade; entretanto, o artigo 13º do decreto nº 4.887/03, prevê a desapropriação desses imóveis para depois repassá-los à comunidade.

Um dos problemas gerados por essas explorações é que alguns terrenos e casas dos quilombolas ficaram ilhados. Uma das crianças participantes da pesquisa tem sua casa cercada pelo terreno que um político do município adquiriu. Nesse terreno há laranjeiras e coqueiros e foi obtido depois que a comunidade foi certificada. O mesmo político é hoje um das grandes defensores da titularização da comunidade.

A relação dos quilombolas de Muquém com os habitantes do município de União dos Palmares aparentemente não é conflituosa ao que diz respeito à questão étnica; contudo, há relatos de discriminações vivenciadas:

Quando assim, às vezes, tem gente que gosta de maltratar as pessoas dizendo: “Ói os nego de Muquém!” Eu já fui assim... Massacrada... Uma vez na época que eu estudava, as mulheres ficava: “Os nego de Muquém.”

Eu respondia, é eu respondia! Mas a cor é Deus né? Tem a cor preta, tem a cor morena, tem a cor... Eu num ligo não... (Mãe de Raha).

Os povos de União pra cá é uma intimidade longe. Eu acho que porque a gente é mais moreninho e eles são mais alvinhos. Eu tenho uma colega, a filha de minha comadre, que tem preconceitos contra os negros. Ela não gosta de gente morena assim não. Ela casou com um moço moreninho e ela deixou ele porque disse que odeia negro. (Mãe de Lisha).

A gente não podia passar naquela Rua da Ponte, ali no Taquari. Era uma discriminação triste. Chamava a gente de negra nojenta, cabelo de piolho, um monte de coisa. Agora não, depois que a gente foi reconhecida como remanescente que tem esse protocolo, que tem até justiça pra isso, né? Isso acabou. “As negras do Muquém, aquelas cabelo de piolho, uuuu, bando de negra”, diziam bastante coisa. Ou era esculhambar, como diz, ou voltar pra casa triste, arrasada, né? Porque passar num ponto e ver tanta discriminação a pessoa xingar a gente, mas depois passava, aí quando descobriu que era remanescente mesmo, que a gente era negra. Antes ninguém queria ser chamada de negra aqui, era moreno pra cá, moreno pra lá, hoje não, você pode chamar qualquer um de negra que eles não... quer dizer, algumas pessoas ainda ficam magoadas, outros não, mas antes... (Presidente da Associação).

A comunidade, a partir do reconhecimento enquanto comunidade quilombola, passou a ser vista com “outros olhos” pelos moradores de União dos Palmares. A discriminação tornou-se mais velada, porém ainda existe como relatou a mãe de Lisha ao notar um afastamento o qual justifica pela diferença de nuances da pele entre os moradores de Muquém e os de União dos Palmares.

A divisão do espaço físico se dá através de pequenas propriedades onde seus donos cultivam mandioca, milho, cana, abóbora, feijão, banana e criam galináceos, caprinos, bovinos, entre outros. Essa agricultura e pecuária são de subsistência.

Além da agricultura e pecuária de subsistência, grande parte dos homens sobrevivem e sustentam suas famílias através do trabalho do corte da cana em fazendas próximas ao município de União dos Palmares e até outros Estados, como mostram as figuras 12 e 13:



Figura 12 – Quilombola no corte da cana em usina próxima a comunidade de Muquém (I) (Sara Regina C. Santos, 2007).

Figura 13 – Quilombola no corte da cana em usina próxima a comunidade de Muquém (II) (Sara Regina C. Santos, 2007).

O artesanato também é fonte de renda de algumas famílias, majoritariamente são as mulheres que fabricam peças e utensílios de barro e essa é uma das tradições desta comunidade quilombola repassada através de gerações.

Devido à saída dos homens para o trabalho fora de Muquém, alguns chegam a ficar meses longe de casa, a comunidade é organizada pelas mulheres.

As maiorias dos moradores de Muquém se declara católica e em algumas casas encontramos imagens do Padre Cícero e outros santos. Contudo, há na comunidade rezadeiras e benzedoras, como pode-se ver nas figuras 14 e 15:



Figura 14 – Rezadeira (I)
(Sara Regina C. Santos, 2007).



Figura 15 – Rezadeira (II)
(Sara Regina C. Santos, 2007).

Antigamente, em Muquém, existia o culto da Umbanda¹⁶ como divulgado: “*Já teve pessoas de terreiro, mas digamos assim tradição, eles morreram também morreram junto com eles, morreram junto com eles.*” (Artesão 2). E ainda:

Tinha antes, que era Maria de Casimiro e Manuel Diogo. Esse era todo domingo, todo sábado, toda semana, mas era bonito. O seu Manuel faleceu e Maria se mudou daqui pra União e as meninas não se interessaram mais.

¹⁶ Religião afro-brasileira que traz elementos das religiões de matriz africana, ameríndia, do catolicismo e espiritismo.

Era cada festa, um roda com mais de 15, 20 mulheres todas de vestido rodado. Eu tinha um pouquinho de cisma às vezes eu corria com medo (risos). Uma vez no ano tinha uma festa, aí reunia um monte de gente. (Presidente da Associação).

Grande parte das entrevistadas e entrevistados disseram não ter existido a prática da Umbanda na comunidade. Esconder essa expressão religiosa demonstra o preconceito em torno das religiões de matriz africana e que a comunidade de Muquém não está livre desses preconceitos.

Mesmo localizada próxima à Serra da Barriga muitos quilombolas de Muquém não conhecem a história do Quilombo dos Palmares. Todas e todos os moradores sabem que lá viveram muitas negras e negros que se sublevaram da condição de escravizados sendo o mais conhecido Zumbi; porém, não reconhecem na história dos Palmares o que os aproximam enquanto negras e negros: a resistência e autonomia pela liberdade; a estrutura de organização singular e a manutenção, mesmo que de forma fragilizada por condições exteriores, da cultura e modo de viver local.

Ao perguntar sobre a história de Zumbi, a entrevistada traz uma memória oral repassada através das gerações do que ocorreu na Serra da Barriga durante o período do Quilombo dos Palmares:

Olhe, porque o Zumbi num é, num é da minha época num sabe, mas minha família tudo dizia como era, dizia que os negros da Serra da Barriga, o caminho deles era por aqui, e aqui era tudo mata fechada, hoje em dia não, mas aqui era tudo mata, aí eles vinha da Serra da Barriga, atravessava o rio, ali no zimbó, e ia lá pra Serra do Cachorro, passava, o caminho deles era aqui. (Artesã 1).

A mãe de uma das crianças diz não conhecer a história de Zumbi e o que ouviu foi apenas na televisão: *“Às vezes passa na televisão, quando tem festa na Serra da Barriga o povo fala. Quando tem festa na Serra da Barriga passa muito na televisão e eles falam muito de Zumbi dos Palmares, mas eu não presto muita atenção.”* (Mãe de Lisha).

Percebe-se que algumas pessoas da comunidade traduz um sentimento de não pertencimento histórico em relação ao Quilombo dos Palmares. No entanto, esse não pertencimento não invalida a comunidade de ser reconhecida enquanto quilombola porque o que vem a caracterizá-la é o movimento histórico diante da exclusão vivenciada pela população negra, a afinidade, vínculos consangüíneos e a forma de recompor a existência.

Outro indicativo que assemelha Muquém de outras comunidades quilombolas é a lógica de viver em sociedade baseada em valores como a solidariedade e a relação de família comunal, ou seja, todos da comunidade fazem parte de uma mesma família e onde o cuidar é exercido de forma coletiva.

3 RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE

*Vá em busca de seu povo.
Ame-o
Aprenda com ele
Comece com aquilo que ele sabe
Construa sobre aquilo que ele tem.*
(Kwame N'Krumah)

Neste capítulo farei um aprofundamento na análise dos dados coletados e sistematizados tendo como suporte o embasamento teórico que fundamentam os capítulos anteriores. Será feita a apreciação dos dados distribuindo-os nas alíneas desse capítulo.

Antes de iniciar a análise das informações é interessante que se faça um breve trajeto do momento que antecedeu a pesquisa e quando estive em campo fazendo a observação participante.

O primeiro contato com a comunidade quilombola de Muquém aconteceu no mês de maio de 2005. Nesse dia não tive oportunidade de conversar com os moradores, de explorar toda a comunidade e não era aquele local o elegido para ser o lócus da pesquisa; porém, como exposto na introdução desse trabalho, com a visita à Serra da Barriga, seduzi-me com o lugar.

O segundo contato foi quando acompanhei dois amigos, militantes do Movimento Social Negro de Salvador, na visita a Muquém. Nesse dia notei mais de perto a comunidade, percebi a forte presença das mulheres e das crianças.

O terceiro contato já foi como pesquisadora. Antes de iniciar a investigação tive que submeter o meu projeto de pesquisa ao conselho de ética da UFAL.

Fiquei sete meses em campo (março a novembro de 2006) participando do dia-a-dia do povoado; observando a sua dinâmica tanto na escola como na comunidade; escutando as moradoras e moradores e solidarizando-me com as alegrias, tristezas e preocupações dos mesmos.

No mês de junho as observações foram interrompidas por ser um período bastante chuvoso e as idas para a comunidade ficavam impossibilitadas (Figura 16).



Figura 16 – Estrada que dá acesso à comunidade no período de chuva (Ana Cristina C. Santos, 2006).

A minha programação em campo se dava da seguinte maneira: pela manhã ficava em sala de aula, observando a dinâmica da turma e as relações entre professora e estudantes, estudantes e estudantes, fazendo meus registros. No período da tarde eu permanecia na comunidade, ia às casas de algumas moradoras e crianças, as acompanhava em algumas atividades como pegar barro para fazer artesanato, pescar (figuras 17 e 18) ou simplesmente sentar na porta das casas enquanto conversávamos informalmente.



Figura 17 – Quilombolas pescando no rio (Ana Cristina C. Santos, 2006).



Figura 18 – Quilombolas pescando no barreiro (Ana Cristina C. Santos, 2006).

3.1 A escola como local de afirmação de identidades: relendo as tramas e os labirintos do cotidiano escolar

No primeiro capítulo comentei sobre o espaço em que se constitui a escola. Foi visto que a escola em seu discurso democrático e de igualdade entre todos e todas que a freqüentam se mostra contraditória por não conseguir trabalhar com as especificidades que compõe os sujeitos (racial, sexual, geracional, entre outras).

Neste item farei a descrição do ambiente escolar, a análise das observações de quatro atividades aplicadas pela professora e das entrevistas realizadas com a professora e alguns moradores da comunidade. A partir do cruzamento desses dados terei como finalidade perceber se existem propostas de afirmação étnica que são efetivadas na escola.

A estrutura da escola é composta por uma sala de aula (figuras 19 e 20), uma cozinha e dois sanitários. A escola funciona nos três turnos.

As carteiras são de modelo universitário; o piso acimentado; há uma estante de metal com alguns livros didáticos e nas paredes havia expostos: dois cartazes referentes ao folclore, uma mensagem natalina, uma mensagem bíblica: “Vós sois a luz do mundo” e a música “O cravo brigou com a rosa”. Durante o ano a escola foi pintada e os cartazes foram retirados da parede, porém não foram substituídos até quando finalizei a pesquisa.



Figura 19 – Sala de aula. Detalhe: carteiras (Ana Cristina C. Santos, 2006).

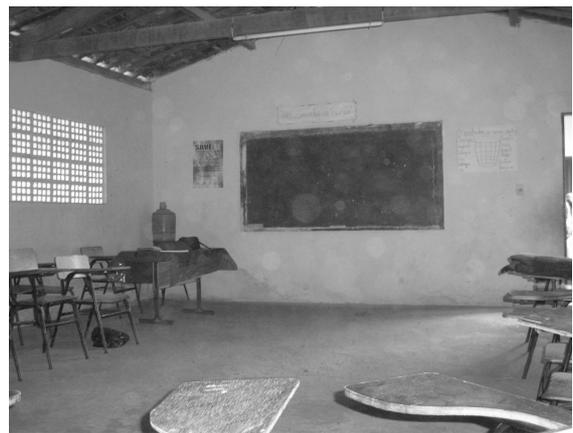


Figura 20 – Sala de aula. Detalhe: quadro negro (Ana Cristina C. Santos, 2006).

No mês de agosto entreguei a professora dois calendários cujos temas são crianças negras e comunidades quilombolas. A professora admirou os calendários e os guardou na estante da sala de aula. Esses calendários nunca foram exibidos.

Ao entrevistar a professora uma das questões foi: “Por que não se coloca cartaz na sala de aula?” Eis a resposta dada por ela:

Porque a secretária pediu que a gente não furasse a parede, os professores, não colocassem os cartazes na parede porque prejudicava o prédio. Se quisesse utilizar que utilizasse nos cordões. Só que eu fazendo curso, saindo e tudo mais, eu não confeccionei mais cartaz porque a única que trabalha com cartaz lá sou eu. Eu sou muito de trabalhar com cartaz, mas acredito que, este ano mais não; mas no próximo ano irei decorar a escola com cartaz novamente, não furando a parede, mas com percevejo, colocando o varalzinho.

A fala da professora revela que ela segue uma determinação da secretária de Educação para não estragar a “reforma” da escola. A utilização de cartazes com gravuras onde negras e negros fossem representados poderia ser um dos recursos utilizados na construção identitária das crianças quilombolas de Muquém.

A turma pesquisada é composta por 28 crianças, sendo 17 crianças da 1ª série e 11 da 2ª série. A classe é multisseriada, ou seja, em uma única turma há mais de um nível de ensino. Entretanto, a turma que é da 2ª série ainda se encontra em processo de alfabetização e a maior parte das atividades são destinadas a toda turma.

A faixa etária das crianças varia dos 7 aos 13 anos, sendo os interesses e motivações bastante heterogêneos; 5 dessas crianças não são quilombolas, moram próximas à comunidade e por esse motivo estudam na escola.

A professora da turma tem 28 anos, define-se como parda, é formada em magistério e concursada pela Secretaria Municipal de Educação de União dos Palmares há 8 anos. Ela é quilombola, residindo atualmente no município de União dos Palmares.

3.1.1 Registrando algumas atividades em sala de aula

Priorizei para análise quatro atividades ministradas durante o ano de 2006 as quais considere mais significativas.

1ª Atividade analisada (março de 2006)

A atividade foi de Educação Religiosa e o assunto “Quaresma”. A professora fez o levantamento do conhecimento prévio das crianças, perguntando se elas sabiam o significado da quaresma. Uma das estudantes respondeu que era uma festa. A professora confirmou e complementou dizendo que era uma festa religiosa, época de penitência, de perdoar. E indagou quem sabia o que era perdão. Como nenhuma criança sabia o significado, então foi definido da seguinte forma: “[...] o perdão é quando alguém faz alguma coisa que nos magoa devemos esquecer e perdoar.”

A professora contou uma história sobre um fazendeiro latifundiário que havia perdido tudo por não ter aceitado Jesus na aparência de um mendigo, pois o mesmo esperava Jesus na feição de um príncipe e como castigo ele ficou na miséria. Após a história foi perguntado quem já teria ido a uma igreja e poucas foram as respostas positivas.

Depois continuou sua explanação dizendo que “[...] a missão da vida é amar a Deus, Jesus morreu pregado na cruz por causa dos nossos pecados e agora nós não fazemos o mínimo de esforço por Ele.” Ao querer saber sobre o que tinham aprendido na aula, a maioria das crianças respondeu que “Jesus morreu pregado na cruz.”

Uma das crianças afirmou que nunca tinha ido a uma igreja, então a professora falou que “[...] a família tem que incentivar desde novinho a ir para a igreja.” A aula de religião foi encerrada com a professora comentando que: “[...] cabe a nossa família levar para a missa, pois nascemos em uma única religião. Aqui na comunidade não tem igreja, mas tem a catequese.”

A festa cristã da Quaresma (manifestação que lembra o tempo de quarenta dias que antecedem a ressurreição de Cristo) é estudada na escola de maneira doutrinária e outras matrizes religiosas não são consideradas.

Consultando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 33, com nova redação dada pela lei nº 9475/97, diz que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Percebe-se nessa atividade o privilégio destinado a uma única religião, a de origem judaico-cristã. A professora, que durante a entrevista se declarou católica, expressa sua fé em sala de aula, busca incutir nas crianças a religião católica como sendo única e ignora a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação. A laicidade do Estado também é ignorada, pois a escola pesquisada não é profissional, e por isso, não pode doutrinar seus estudantes a uma religião. A pluralidade e diversidade não são ponderadas nem colocadas.

Esse comportamento da professora exclui o respeito à diversidade que deve existir na escola. No capítulo 2 mostrei que existiu na comunidade de Muquém a prática da Umbanda e até os dias atuais há elementos de religiões ameríndias e africanas, como a presença de rezadeiras.

Segunda atividade analisada (abril de 2006)

Foi exposto no quadro o seguinte texto:

Papai
 O pé do papai doeu.
 O pião do Pepe caiu da mesa.
 A pá é do Paulo.
 O mapa do Piauí é colorido.
 O papo do Popó doeu.

Palavras: papai – mapa – piada – pude – papão – pé – pá – Pepe – Piauí.
 Família: pa – pe – pi – po – pu – pão.

A atividade trabalhada é pouco expressiva, apresentando texto descontextualizado que apresenta várias frases sem conexão umas com as outras. As frases não levam a uma reflexão, não desempenham a função sócio-comunicativa que leve as crianças a ter um pensamento crítico tornando-se meramente frases para serem decoradas e grafadas.

O processo de alfabetização poderia partir das vivências diárias, dos conhecimentos prévios, da cultura local para se tornar de fato significativo e contribuir na formação de sujeitos letrados e críticos, auxiliando na construção das várias identidades que formam o sujeito, inclusive na identidade étnica.

Ao perguntar a professora o que mais a entristece enquanto educadora ela respondeu:

O que mais me entristece é o índice de analfabetismo que ainda continua, não é verdade? E a gente tenta alfabetizar e por um lado uns aprende e outros por outro lado não aprende, não querem nada com a vida e isso é que mais me entristece.

A professora diz que algumas crianças “não querem nada com a vida”, mostrando que

há certo desinteresse da turma no ensino-aprendizagem; contudo, a responsabilidade não é apenas das crianças, pois as atividades são desestimuladoras, e a preocupação é mostrar as sílabas que serão trabalhadas derivadas de textos sem utilidade. É sabido que a ausência de uma formação continuada implica na prática pedagógica; no entanto, não irei discorrer sobre a formação de professores, apenas quero pontuar a necessidade de uma formação continuada para a professora e que esta tenha como eixo a identidade cultural da comunidade quilombola de Muquém.

Após a cópia, foi solicitado que as crianças fizessem a leitura. A princípio coletiva e depois individual. Como algumas crianças não queriam ler por não saberem, a professora comentou: *“Acabou o tempo da matutagem, vocês vivem se escondendo por quê? Não vivem na selva e nem são selvagens. Nem os índios andam mais se escondendo. Somos livres para estudar.”*

O comentário da professora demonstra uma visão etnocêntrica em relação aos povos ameríndios e aos estudantes de Muquém. A diversidade, o modo de ser e de se expressar não são respeitados na classe.

Terceira atividade analisada (julho de 2006)

A aula iniciou com a seguinte atividade:

Muitas palavras vieram da África para o Brasil. Das começadas com Z, escolhi para você:
Zabumba – zunir – zoada – zebra – Zumbi – zabumbar... Tão gostosas de falar.

Atividade:

1. Risque a letra Z das palavras abaixo:

zabumba - zoada - buzina - zangão

2. Circule a letra Z das frases abaixo:

A zebra é feroz.

O macaco vive no galho da árvore.

Eita, que zoada é esta?

A vaca é do meu avô.

Famílias:

Za – zé – zi – zo – zu – zão

Zabumba – buzina – alazão – zoada – zebu – azulão – azia – dezena – dez zoava.

O texto foi retirado do livro de alfabetização *Alegria de Saber*, as demais atividades foram elaboradas pela professora. Ela costuma retirar alguns textos desse livro para trabalhar em sala de aula.

Como visto na atividade anterior a professora trabalha com o método da silabação para ao qual o mais importante é a memorização da letra e da família silábica.

A atividade poderia ter sido utilizada para que a professora desvendasse para as crianças informações sobre o continente africano, o significado das palavras de origem africana e a utilização das mesmas.

No livro de alfabetização de onde foi retirada a atividade, existe uma seqüência em torno do texto que cita o continente africano (anexos 1 e 2), o qual fala que “[...] muitos africanos foram obrigados a deixar a África e vir para o Brasil.” O livro também traz a representação do mapa-múndi de forma que se possa identificar o Brasil e o continente africano. Tais atividades poderiam ser desenvolvidas e aprofundadas garantindo um significado para a ação alfabetizadora e colaborando para que as crianças se percebam sujeitos dessa história que começa no continente africano antes de sua colonização e continua até os dias atuais na diáspora.

Quarta atividade avaliada (outubro de 2006)

A professora, na aula anterior, havia solicitado como atividade de casa que as crianças trouxessem figuras concernentes à Serra da Barriga com o propósito de na próxima aula construir a maquete da Serra da Barriga para expor na culminância do Projeto Lagoa Viva, oferecido aos professores da Rede Pública de Alagoas, e que tem como eixo o Meio Ambiente; entretanto, o procedimento consistiu em cada criança colar as gravuras que trouxeram na cartolina (figuras 21, 22 e 23):



Figura 21 – Cartaz confeccionado referente à Serra



Figura 22 – Cartaz confeccionado referente à Serra da Barriga (II)

Figura 23 – Cartaz confeccionado referente à Serra da Barriga (III)

da Barriga (I) (Ana Cristina C. Santos, 2006). (Ana Cristina C. Santos, 2006). (Ana Cristina C. Santos, 2006).

Após confecção dos cartazes a professora propôs a construção de um texto coletivo, o qual transcrevo abaixo:

Serra da Barriga

Fizemos um recorte com os componentes que existem na Serra da Barriga. Lá existia os negros que lutavam por sua liberdade. Existia também matas, árvores e flores que até hoje ainda existe. E juntos formavam seus quilombos para se livrarem da escravidão. A Serra da Barriga é muito bonita e se tornou um marco na história de todos os países que juntos formam o continente.

Tivemos um ilustre guerreiro que foi Zumbi que dominou toda aquela expedição e lutou por toda a luta e tornou-se um grande herói, e mártir de sua honrada história que nos dias atuais temos respeito e anseio^(sic) por ele. Existe os mocambos onde os negros se escondiam para não serem chicoteados pelos patrões.

O texto que deveria ser produzido coletivamente (professora e crianças) a partir dos cartazes, foi escrito no quadro pela professora que ia lendo para a turma. Após a leitura a turma copiou a “produção coletiva” no caderno.

Analisando o texto é possível perceber que não há uma preocupação em revisá-lo, pois apresenta erros na concordância e palavra escrita incorretamente.

O texto demonstra superficialidade no trato com a questão histórica. A Serra da Barriga e a história da escravização do negro e de Zumbi são repassadas de forma vaga sem alterar um senso comum e despertar interesse nas crianças, não fazendo perceber-se parte daquela história. A Serra da Barriga e a história do Quilombo dos Palmares que física e temporalmente encontra-se tão perto da comunidade de Muquém se torna distanciada pelo texto.

No primeiro capítulo comentei que o currículo, na maioria das vezes, não faz analogia entre o que se é dado em sala de aula com as vivências das crianças negras e quando o faz aborda o legado histórico e cultural do povo negro de forma superficial, não problematizando-o (MENEZES, 2002; MOURA, 2004). A resistência, insurgência de negras e negros escravizados é transformada em um dado de passividade, o presente é referenciado apenas no que tange à natureza: “Existia também matas, árvores e flores que até hoje ainda existe.” A conexão entre passado e presente é vaga, sem criticidade.

As produções das crianças não são incorporadas ao conhecimento escolar, que se preocupa apenas com a aquisição da base alfabética. Nas “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006) produzido pela Secretaria da Educação Continuada (SECAD), órgão que faz parte do Ministério da Educação, afirma que:

[...] o ensinar em comunidades negras rurais tem como premissa entender o lugar como componente pedagógico, onde o conteúdo não está nos livros que trazem, por vezes, o registro da história dos quilombos em versões mal contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da tinta. A história dos quilombos tem de estar impressa – visível – não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola, de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez, não mais com marca de dor. (p. 147).

A atividade poderia ter como intenção o aprofundamento sobre a história do Quilombo dos Palmares e fazer sua relação com a comunidade quilombola. Os valores da comunidade, as vivências das crianças, os relatos dos mais velhos, entre outros, tudo isso deve ser incorporado às práticas pedagógicas.

3.1.2 Analisando algumas entrevistas

Nesse momento analisarei a entrevista realizada com a professora, complementando e/ou comparando com falas das mães das crianças e da presidente da associação.

A professora da escola participante dessa pesquisa exerce também o papel de diretora sendo responsável pela parte administrativa e pedagógica da unidade escolar. Portanto, além das responsabilidades com a turma em que leciona, ela tem que enviar frequência do programa Bolsa Família¹⁷ para a Secretaria de Educação, receber materiais e merenda escolar, participar de reuniões pedagógico-administrativas, entre outros.

A professora comenta sobre o excesso de atribuições: “*É assim, é muita sobrecarga, não é verdade? Mas apesar dos pesares eu acho bom. E também foi a profissão que eu escolhi*”. (Professora).

¹⁷ Programa do Governo Federal que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Mais informações através do site <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

A professora demonstra resignação em relação ao excesso de trabalho e não faz uma crítica a esta situação. Mesmo sendo a profissão que escolheu, ela, enquanto profissional, tem direito a fazer reivindicações que possam cooperar com a melhoria do seu desempenho enquanto educadora.

Sobre a relação das crianças em sala de aula e se há preconceito entre elas, a mesma diz que: *“Eu vejo a relação muito boa, é uma interação entre eles bacana mesmo. Até nesse momento que estou lá não existe não (atitudes preconceituosas). São todos por iguais.”* (Grifos meus).

Sobre o discurso de igualdade, perguntei a professora porque ela diz que todos são iguais e em que situação ela fala isso.

*Vou me relacionar a Lisha, no ano anterior eu iria fazer a Festa de São João e iria dançar quadrilha e ninguém queria dançar com Lisha porque Lisha era feia. Então, simplesmente, eu cheguei nesse momento e disse: “Como Lisha não vai dançar, ninguém quer dançar com Lisha eu não faço quadrilha.” Coloquei e coloco essa situação diretamente voltada pra ela por conta disso **porque todos nós somos filhos de Deus que não importa a cor, status nem nada**, então eles aceitaram na maior, não houve quadrilha, ninguém dançou e quando foi este ano, eu iniciei o ano e todos são amigos de Lisha. Logo no início quando ela entrou a bichinha toda desajeitada sem ter uma roupinha direitinha, a mãe passando por precariedades, foi aquilo que aconteceu com o pai dela e ela andava totalmente desajeitada e ninguém queria ser amiga de Lisha. E, a partir do momento que foi na época do São João que eu dividi as parcerias. **Não quero dançar com Lisha, porque Lisha não tem, porque Lisha é feia, Lisha é preta.** Então eu disse: “Não dança ninguém.” As mães vieram falar comigo porque não vai fazer? E eu coloquei a situação pra elas e todos concordaram. Por isso eu falo direto: **“Não importa a cor, nem o status, nem nada. O que importa é que todos nós somos iguais.”** É nesse sentido, porque ali não existe ninguém melhor do que ninguém. Nem eu mesma sou melhor do que eles, **sou igual a eles.** (Grifos meus).*

A fala da professora apresenta-se contraditória ao ponderar que nunca viu casos preconceituosos na escola e depois discorre sobre a discriminação sofrida pela estudante Lisha em que colegas da turma se recusam a dançar com ela por ter menor poder aquisitivo, ser “feia” e preta. O modo que a professora utilizou para resolver o impasse da não participação da estudante na festa junina não causa uma mudança de consciência, apenas invisibiliza e silencia a problemática exposta, que é o caso de preconceito e discriminação entre os colegas de turma.

Há também um discurso em torno da igualdade. Esse discurso de que “somos todos filhos de Deus, somos todos iguais” não resolve a situação apresentada, e sim, emudece a

problemática de atitudes discriminatórias, refletindo na baixa estima das crianças discriminadas tornando frágil a construção da identidade étnica. O argumento de que todos somos filhos de Deus e, portanto iguais, é duplamente excludente porque não considera os ateus e as diferenças, em especial a étnica.

No primeiro capítulo foi visto que o discurso de igualdade causa um entrave na conquista de direitos e trata de forma passiva as diversidades, pois não se deve tratar a diferença como sinônimo de desigualdade. É preciso reconhecer a existência das diferenças; porém, essas diferenças não devem dificultar a conquista dos direitos.

Ao perguntar a professora sobre o que ela entende por racismo, obtive a seguinte resposta:

Eu entendo que nós brasileiros, que todos nós brasileiros temos em nosso sangue, sabemos que é um sangue herdeiro, sangue verdadeiro, sangue afro... Acho que tem mais o racismo são as pessoas mais claras, de pele mais clara que fica tachando o outro, mas eu acho que o racismo atualmente, nos dias de hoje tá perdendo o seu mito, com certeza. Porque se somos negros e o outro diz: “Óh o negro, oh o negro”, se diz é melhor chamar de negro do que de preto. Eu acho que o racismo ainda hoje acontece.

Nota-se que a entrevistada não tem uma opinião segura do que seja racismo, ela reproduz a ideologia da mestiçagem ao afirmar que todos nós brasileiros temos sangue afro.

No entanto, mesmo sendo grande parte dos brasileiros e brasileiras descendentes de africanos, o Brasil se configura como um país racista. É importante que a entrevistada compreenda que o racismo exclui e mantém um lugar de privilégio para os não-negros. O racismo está além dos de pele mais clara discriminar os de pele mais escura, o racismo se constitui em ideologia para manutenção do poder de um sistema branco e desumanização do povo negro.

Em relação à lei nº 10639/03, a professora diz não a conhecer profundamente; mas que já trabalha com a lei ao trabalhar a disciplina Cultura Palmarina¹⁸.

Pesquisadora: Você conhece a lei nº 10639/03 que trabalha com o ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros?

Professora: Eu já ouvi falar. No fundo, no fundo ainda não a conheci de verdade.

Pesquisadora: O pouco que você conhece sobre a lei, dá para trabalhar com ela?

¹⁸ A disciplina “Cultura Palmarina” será analisada no item 3.2.

Professora: Sobre ética^(sic) eu já trabalho há muito tempo, muito tempo que trabalho sobre preconceito. Sempre, sempre. Trabalho com a Cultura Palmarina e então trabalhar com a Cultura Palmarina já está trabalhando a ética^(sic), a nossa ética^(sic), a nossa etnia.

Pesquisadora: E quais os conteúdos da Cultura Palmarina?

Professora: É a história de lá do povoado, é a história daqui de nossa cidade, os pontos turísticos que temos na nossa cidade e que também tem lá no nosso povoado, é os principais, como diz, afluentes daqui do município, do Estado de Alagoas, então tudo isso aborda. Do nosso país, né? Porque são crianças de sítio porque não falar do nosso país também? As capitais. Eu trabalho é tudo.

Ainda que esta pesquisa tenha sido realizada no ano de 2006, a entrevistada demonstra não conhecer a lei nº 10639/03 que torna obrigatória o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. Ela diz abordar o tema através da disciplina Cultura Palmarina, e trabalhar tal disciplina, na percepção da professora, é contemplar a lei nº 10639/03.

Há um equívoco da professora ao pensar que trabalhar esta lei, é pontuar o preconceito e falar sobre etnia. A “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” vai além, porque propicia uma educação multicultural na qual a história e cultura de mais de 45% da população, composta por negras e negros, seja trabalhada de maneira eficaz.

Reconhecemos que há falhas na lei em não prever a formação dos professores que já estão lecionando e esses é que terão que buscar tal qualificação.

A entrevistada diz trabalhar com a história da comunidade de Muquém e ao ser indagada sobre a origem da comunidade, mostra desconhecê-la.

Pesquisadora: Você conhece a origem da comunidade de Muquém? Caso saiba, conte.

Professora: Eu vejo muitas histórias, né? Agora verdadeiramente não vou dizer a você que eu sei, eu não sei por que eu sou uma das mais novas. Acho que tem pessoas lá que sabem muito, muito mais do que eu, que nasceu foi criada e até hoje permanecem lá.

Essas contradições revelam que os conteúdos da disciplina Cultura Palmarina são apenas pontuados como observamos ao analisar a quarta atividade.

O fato da história e cultura do povo negro serem sempre lembrados de forma pontual ou em dia comemorativo é revelado pela entrevistada:

Pesquisadora: Você conhece a história de Zumbi?

Professora: Conheço, trabalho muito, demais a história. Por sinal, todo ano levo as crianças pra Serra da Barriga, um dia antes eu levo, antes do dia 20 porque é muita gente, dia 16 ou 17, faço um passeio com eles pela história.

Pesquisadora: Então você já foi a Serra da Barriga?

Professora: Já, todo ano, todo ano, tanto eu quanto eles. Eu levo os maiores porque os pequeninhos dão trabalho pra subir aquela ladeira. Tenho medo de levar eles. Mas os maiores, 3ª e 4ª série, eu levo eles. Mas se esse ano eu encontrar tempo eu vou levar eles tudinho, arrumar um ônibus grande e levar eles tudinho pra eles verem.

A história do Quilombo dos Palmares e de Zumbi é focalizada na época do 20 de novembro, evidenciando que datas comemorativas, que deveriam ser focadas durante todo o ano estabelecendo um comparativo entre passado e presente favorecendo o pensamento crítico das crianças, surgem como conteúdo esporádico.

Outra questão abordada durante a entrevista é como se dá a participação das famílias e da comunidade na escola. Como foi dito em capítulo anterior, que a presença feminina é marcante na comunidade, pois os homens saem para trabalhar ficando até meses fora de Muquém. Quando falo nas famílias das crianças estou me referindo à participação das mães e de outras mulheres porque foram com elas que estabeleci maior contato.

Pesquisadora: A família procura a escola com que frequência para obter que tipo de informações?

Professora: Procuram. Sempre faço reuniões, as mães vão lá. Mensalmente faço reunião, repasso como estão as crianças, elas vão lá. Sempre trabalho escola,/família, família/escola. Os pais querem saber como está a aprendizagem, como eles estão na escola, se informam muito sobre a frequência escolar por causa da bolsa-família. É o maior medo, quando está doente: “Professora, fulano não vem hoje cuidado aí, cuidado com a falta dele.” Eles dão muita importância para a frequência escolar.

As mães, geralmente, vão à escola uma vez por mês quando há reunião. A pauta das reuniões é o aprendizado e o comportamento das crianças. Isso é declarado nas falas das mães:

Pesquisadora: A senhora vai sempre à escola? Para obter que tipo de informações?

Mãe de Sentwali e Salama: Vou, quando a professora me chama pra eu ir lá, eu vou. Saber se eles tão bem né, vou pra reunião quando tem.

Mãe de Lisha: Só quando ela faz alguma coisa errada a professora manda chamar aí eu vou.

Mãe de Raha: É de vez em quando eu vou na escola também. Saber de comportamento na escola, como ela vai na escola, se ela é danada na escola, aí... Nunca mais eu fui, mas eu vou.

Mãe de Makena: Eu vou lá que é pra saber, eu pergunto a professora como é que vai minha filha e ela diz que Makena esteve muito desinteressada, mas agora ela tá ficando mais coisadinha um pouquinho. De vez em quando tô indo lá.

Mãe de Tupac: Vou, quando me chama eu vou lá.

Mãe de Yerodin: Vou saber como ele está na escola.

Mãe de Zuri: Vou, de vez em quando eu vou lá. Hoje eu já ia lá, quando eu não vou lá que eu vou assim pra algum canto encontro com a professora pergunto como vai Zuri.

Quando perguntei às mães sobre os assuntos trabalhados na escola, o que elas acham e se essas gostariam de retirar ou acrescentar outros assuntos, elas responderam:

Mãe de Sentwali e Salama: Não, acho que num pediria nada não.

Mãe de Lisha: É bom pra elas. Pelo menos a professora tá ensinando umas coisas que eu não aprendi e que elas vão aprender.

Mãe de Raha: Eu acho bom né, ela tá se desenvolvendo mais as palavra, o que ela tá faltando mesmo é saber ler, que ela num tá assim, lendo as palavra correta. As vezes eu chamo: “Raha vem aqui ler isso”, e ela diz: “Mãe num sei não.” Mas assim, conta, matemática, ela tá sabendo e eu tô sempre assim, em cima dela.

Mãe de Makena: Eu... acho bom né, quando ela chega em casa com assunto mais difícil, ela chega: mãe me ensina aqui, me ajuda aqui a responder o dever. Quando é difícil eu ajudo e quando num é ela mesmo faz por ela mesmo.

Mãe de Tupac: Assim, lê, mas o meu outro filho é mais inteligente que o Tupac.

Mãe de Yerodin: Eu acho que não.

Mãe de Zuri: O que eu queria antigamente que eu dizia pra ela, era fazer o dever, fazer dever pra escrever em casa. Ela botava ele pra escrever no quadro que ele era mais pequeno assim, mais coisadinho, ela passava pra ele escrever no quadro, aí eu fui lá conversei com ela, não pra escrever no quadro também é muito bom, mas também eu mandava ela passar um deverzinho de casa pra ele fazer em casa, porque às vezes ele chegava não tinha dever pra fazer em casa não.

Fica evidenciado que as mães concordam com o que é ensinado na escola e que acreditam que os conteúdos desenvolvidos são satisfatórios para a aprendizagem de seus filhos e filhas. A escola e a professora são representadas como detentores de um conhecimento inquestionável, a maioria das mães não concluiu o ensino fundamental, e ter a

educação garantida a seus filhos e filhas já é um mérito. O envolvimento das famílias com a escola é apenas para assegurar a educação formal das crianças.

Outra questão foi para me informar qual a participação da comunidade na escola e como se dá a relação da escola, família e comunidade:

Pesquisadora: A comunidade vai à escola? Como e por quê?

Professora: Assim, costumam ir sempre quando tem algum evento. O ano passado mesmo fizemos um projeto sobre a história e foi bacana, a escola ficou super lotada de gente. Na festinha de São João que nós fazemos eles vão. Eles gostam sempre de visitar a escola.

Pesquisadora: Como é a relação da escola com a família e a comunidade?

Professora: É boa. Lá acolhem a todos com o maior amor porque lá a escola não só é minha, é pra comunidade. Sempre que eles precisam ou a associação ou alguma reunião a escola está aberta para todas as pessoas.

A comunidade e a família participam da dinâmica escolar em algumas ocasiões. Não há envolvimento mais concreto no que concerne ao processo educativo. Esse pouco comprometimento deixa de estabelecer o papel na construção da identidade e autonomia das crianças, pois a família e a participação da comunidade na ação educacional gera na criança segurança e proteção o que vai ressoar na aprendizagem das mesmas através da troca de experiências e aquisição de novos saberes.

Procurei também saber da Presidente da Associação de Moradores como é a relação da associação com a escola, ao que ela respondeu:

As meninas, professoras, não vou tirar nenhuma porque é a realidade, elas nunca procura a gente pra conversar. Tem oportunidade de reunião, todo mês tem reunião não chega uma professora pra contar o que tá acontecendo, quando sei que tá acontecendo alguma coisa e procuro saber, e procuro ver a maneira que tem de resolver, mas elas não chegam pra conversar, pra explicar: “Tá faltando isso, tá faltando aquilo, vê uma maneira aí de você ajudar ou junto com a gente procurar alguém para ajudar”. Elas não chegam.

A presidente da associação queixa-se da escola não procurá-la para dialogar, essa interação entre a escola e a associação seria interessante no que tange ao ensino-aprendizagem e apoio a projetos que a escola venha a desenvolver. É preocupante dizer que a escola não busca a representação legítima da comunidade que é a associação de moradores; entretanto, parece que a associação também não se aproxima da escola, a não ser para utilizar o espaço físico, como publicizado pela professora.

3.2 Disciplina “Cultura Palmarina”: limites e possibilidades

Neste tópico farei uma análise pontual da disciplina “Cultura Palmarina”. Essa disciplina foi implementada no ano de 2005 e está sendo ministrada em todas as escolas municipais da cidade de União dos Palmares, inclusive na comunidade de Muquém.

A inclusão dessa disciplina no currículo das escolas municipais do município de União dos Palmares representa uma abertura à valorização da cultura e história local. Entretanto, os conteúdos da mesma foram retirados da internet e distribuído para as escolas, não sucedendo uma formação de professores a respeito desse material a ser utilizado.

São catorze sites¹⁹ cujos conteúdos foram escolhidos para compor a disciplina; destes, seis²⁰ estão fora do ar ou não disponibilizam mais a informação.

Observando os assuntos e domínios dos sites, classifiquei da seguinte maneira: três governamentais, nove de particulares (pessoas físicas e jurídicas), um de partido político e um de órgão não-governamental.

Encontrei cinco textos relacionados com a história de Zumbi e o Quilombo dos Palmares, sendo que em dois sites os textos são os mesmos; dois textos que tratam da criação do município de União dos Palmares e dez textos sobre a cidade e notícias locais. Os sites que trazem informações históricas não disponibilizam referência bibliográfica.

¹⁹www.coisasdealagoas.com.br/alagoas/m-uniaodospalmares.htm;
<http://dorothy.itec.al.gov.br/municipios/alagoas.php>;
www.viajebrasil.ubbi.com.br/upal.html;
www.fecomercio-al.com.br/sindicatos_filiados/uniao;
www.rebidia.org.br/estatis/al270930.htm;
www.oops.com.br/LocalizaMateria.php?PJ=&Find=187;
http://oas.trt19.gov.br:8022/informativos/feriado_01.asp?ano=1999;
www.estradas.com.br/noticias/materia.asp?id=5114;
www.planetapreto.hpg.ig.com.br/zumbi_dos_palmares.htm;
<http://nivaldotrindade.vilabol.uol.com.br>;
www.nossojornal.grupojl.com.br/laginha.htm;
www.ojornal-al.com.br/19032003/policial04.asp;
www.pt.org.br/san/marcha2.htm;

²⁰www.coisasdealagoas.com.br/alagoas/m-uniaodospalmares.htm;
<http://dorothy.itec.al.gov.br/municipios/alagoas.php>;
www.oops.com.br/LocalizaMateria.php?PJ=&Find=187;
www.nossojornal.grupojl.com.br/laginha.htm;
www.ojornal-al.com.br/19032003/policial04.asp;
www.pt.org.br/san/marcha2.htm;

Nenhum dos textos faz menção à comunidade de Muquém e as alusões sócio-históricas e culturais feitas à população negra na sua maioria são ao quilombo dos Palmares e à figura de Zumbi. Isso fica evidenciado nos seguintes trechos: “A oeste da sede do município, reuniram-se os negros rebeldes contra a escravidão. Eles formaram o célebre Quilombo dos Palmares, abrigando por quase um século, o anseio de liberdade dos negros.”²¹

Foi em União dos Palmares mais precisamente na Serra da Barriga (uma das atrações turísticas da cidade) que os negros rebelados contra a escravidão construíram a República Independente do quilombo dos Palmares, o símbolo do anseio e da resistência negra pela liberdade, tendo como líder maior o negro Zumbi, imortalizado em uma estátua no alto da serra.²²

Percebemos que o negro é visto no passado, na condição de escravo que se rebela e foge formando quilombos. Nesse caso, reafirmo com Gomes (1995), ser a escola um espaço que transmite a história do povo negro de modo desistoricizado, sem fazer uma leitura da condição atual.

Não existe uma reflexão de como se deu esse processo de escravização, quem eram esses negros que fugiam e qual o seu lugar de origem. Também não foram encontrados referências a outros negros ilustres quilombolas de Palmares, como: princesa Aqualtune, Dandara, entre outros.

Quando há citação sobre a atual situação da população negra, ela é feita de forma global sem explorar as especificidades do município de União dos Palmares e da comunidade de Muquém. Observamos tal fato no trecho abaixo:

Apesar de transcorridos mais de um século da chamada libertação dos escravos, as estatísticas mostram que os povos negros, assim como os indígenas, ainda continuam engrossando as cifras dos empobrecidos e miseráveis, dos desempregados, dos desnutridos, dos analfabetos, dos sem terra e sem teto, dos encarcerados, dos massacrados ou das vítimas dos sinistros grupos de extermínios.²³

Não há elementos que mostrem como vive atualmente a população negra da cidade de União dos Palmares e da comunidade de Muquém, como é a cultura local, além do processo histórico. O que permanece, como visto nos textos extraídos da internet, é que não existe uma preocupação em desconstruir o imaginário e as representações coletivas que se erigiram sobre a população de descendência africana e essas representações colaboram para

²¹ Retirado do site <http://dorothy.itec.al.gov.br/municipios/alagoas.php>;

²² Retirado do site www.coisasdealagoas.com.br/alagoas/m-uniaodospalmares.htm;

²³ Retirado do site <http://nivaldotrindade.vilabol.uol.com.br>.

internalizar na criança negra a ausência de pertencimento e, no caso de crianças negras da comunidade remanescentes de quilombo, a não afirmação identitária.

Ao não contemplar a cultura e história do povo negro, o conteúdo expõe a existência de uma cultura racista no processo de seleção do material para ser trabalhado nas escolas.

A análise do conteúdo da disciplina demonstrou a negligência em não incluir a história, passada e presente, da comunidade de Muquém e suas especificidades e assuntos referentes à população negra.

A falta de conteúdos que mostrem às crianças negras moradoras de Muquém a história de luta e sobrevivência dos negros escravizados e referências de negros e negras da atualidade, pode contribuir para que essas crianças neguem os seus valores históricos e culturais e não consigam afirmar seu pertencimento étnico.

3.3 Família, preservação da cultura e valores da comunidade

Neste item comentarei o teor das entrevistas feitas com as famílias. Meu entendimento por família vai além dos pais e mães das crianças, pois sendo a comunidade de Muquém um território de origem quilombola vale ressaltar que as relações são consangüíneas, ou seja, todos são uma única família. A partir desse dado, temos como família todos os moradores de Muquém como expressam em suas falas: “*Todos aqui são família e todos sabem a necessidade um do outro.*” (Presidente da Associação); “*Aqui a gente é tudo uma coisa só.*” (Artesã 2); “*O pessoal de Muquém é uma família só.*” (Mãe de Raha).

A comunidade quilombola é destacada no Estado de Alagoas pelo artesanato com barro. Essa arte atravessa gerações na confecção de panelas, moringas, objetos decorativos que são queimados em fornos no fundo das casas (figuras 24 e 25).

Figura 24 – Cerâmicas expostas (Sara Regina C. Santos, 2007).

Figura 25 – Cerâmicas sendo colocadas no forno para “queimar” (Sara Regina C. Santos, 2007).

Em uma pesquisa realizada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) na comunidade de Muquém²⁴ para cadastrar artesãos, foram identificadas quatro artesãs em atividade e todas com mais de 41 anos de idade; todas são analfabetas, recebem renda mensal com artesanato entre 20 e 50 reais por mês e têm como renda mensal familiar de 100 a 200 reais.

A tradição das artesãs em transformar o barro em utensílios domésticos e decorativos é repassada através de gerações:

*Apreendi com a minha mãe, e a minha mãe aprendeu com a minha avó, a minha avó aprendeu com a bisavó, e assim ficou o trabalho. Minhas filhas não querem aprender não, não quer de jeito nenhum, onde elas peca é nisso, porque se elas trabalhassem que nem eu trabalho, outras coisa era melhor, mas elas não querem trabalhar não, aprenderam somente criar os filhos, uma tem dez, tem três, é assim. Só **Makena** que tem interesse, mas os outros nenhum, só **Makena**, ela senta perto de mim já bate os bolinhos, já abre. **Makena** vai aprender fazer, mas os outros não. (Artesã 1).*

Mamãe era apenas benzedeira de galinha de vassoura e costureira, papai que já fez tijolos, porém as minhas primas, as minhas tias tudo trabalhavam com artesanato, cerâmica, eu já tinha, sangue, sangue de artesanato na veia, mais eu nunca descobri, de repente o sangue estourou e eu pude acordar e o projeto estava dentro de mim adormecido, e que isso aqui me segurou muito porque eu, a minha vida era viver em São Paulo, eu fiz treze viagens a São Paulo, mas eu pedia a Deus eu falava: “Me mostre um meio pra eu poder ficar mais um pouco da minha família, da minha esposa, dos meus filhos”, aí, de repente, Deus mostrou o artesanato, e isso me segurou muito, nunca mais eu viajei, eu faço viagem assim curtinha, quatro, cinco dias estou de volta, agora o artesanato me segurou, e Graças a Deus, não vou dizer pra você que assim, digamos assim, é a oportunidade. O cara aqui vende pouquinho, aqui vende pouquinho, tem dia que a gente vende, tem dia que a gente não vende, pra fazer dois três dia sem aparecer ninguém, por causa das condições que nós não temos. (Artesão 2).

Nota-se que a tradição das artesãs está sendo pouco requerida pelas gerações mais novas. Apenas Makena, neta da Artesã 1, manifesta interesse em aprender a fazer as cerâmicas.

Outro artesão aprendeu o ofício diante das dificuldades em encontrar emprego e permanecer ao lado da família; porém ele revela as dificuldades em vender o artesanato.

Os quilombolas da comunidade de Muquém possuem baixo poder aquisitivo e a renda para manutenção da família é proveniente do artesanato, do trabalho no corte da cana-de-açúcar e da cultura de subsistência como já mencionado no segundo capítulo.

A mãe e a tia de Makena, falam do desinteresse em aprender a profissão:

²⁴ Informações obtidas na Sede do SEBRAE da cidade de Maceió em outubro de 2006.

*Eu não aprendi não (a fazer artesanato com barro) porque foi o interesse que eu num tive, se eu tivesse ali do lado dela eu teria aprendido alguma coisa. O que eu faço lá é embarriar a panela que é o que a gente sabe, ajuda pra tirar barro e catar lenha. Ela tinha interesse em ensinar, ela chamava a gente, mas a gente botava uma tapeação. Agora parece que **Makena** vai aprender umas coisinha, só é quem se interessa mais assim. (Mãe de Makena).*

Aprendi não, só ajudo a botar lenha e a embarriar pra mó de ficar bem limpinha, somente. Não tenho paciência que nem... Não. Gostaria, pra quando mó dela passasse dessa pra outra, a gente ficasse, mas a gente não... O trabalho é muito grande, demais. Senta ali seis horas ela, e só acaba onze horas, começa uma termina quatro. O trabalho é grande. (Mãe de Tupac).

O desinteresse é justificado por ser um trabalho árduo: tirar o barro, amassá-lo, moldá-lo e colocar para “queimar”. A ajuda das filhas se dá através da retirada do barro e no “embarriar” que é a técnica de lixar a cerâmica com uma pedra para ficar com aspecto liso.

Outras mães também dizem do desinteresse em querer ser artesãs: “*Mamãe chamava, mas só fazia a panela assim com ela. E hoje não faço mais não.*” (Mãe de Sentwali e Salama).

A mãe de Raha diz o seguinte:

É, quer dizer, eu num sou assim, se eu for fazer artesanato num sei pra onde vai. Eu num sei fazer assim panela, como minha mãe fazia, ela fazia muita panela. Minha mãe. Mãe fazia artesanato era como Artesã I faz. Fazia de tudo, até que ela morreu fazendo. Não, eu num me interessei fazer porque eu trabalhava no campo aí saía de manhã e chegava de noite, não me interessei fazer essas coisas não.

O desprestígio na fabricação do artesanato também se dá pela chegada das panelas de alumínio que possuem custo baixo e não gastam tanto gás e/ou lenha no cozimento.

Com a chegada da panela de alumínio a gente foi pra o fundo do poço, porque antigamente isso aqui era muito vendido na feira, você levava uma carga de panela você não voltava com ela, hoje em dia a muringa que é a cabaça, foi substituída pela garrafa térmica, o cara bota água gelada na garrafa térmica, entendeu. O pote hoje é substituído pela geladeira, se hoje o cara casar com uma moça e não colocar uma geladeira dentro de casa no outro dia ela deixa ele, que ela não vai ficar bebendo água quente não, então isso tudo foi substituindo, mas a gente já teve aqui oitenta e cinco artesã, cada um tinha um forninho daquele queima peça, hoje se encontra só em doze e quatro na ativa, quatro tem o forninho ainda, porque a gente não vê muito patrocínios do desenvolvimento da nossa cidade pra que a gente pudesse manter a nossa família tudo linda trabalhando, chegava numa casa dessa tava a mulher sentadinha lá assoprando o fogo desse lado e aqui fazendo a sua panelinha de barro pra vender, mas com o passar do

tempo isso saiu, mas hoje me preocupo muito em não deixar essa tradição morrer, (Artesão 2).

A Artesã 3 diz o seguinte: *“Mamãe fazia panela. Eu fui fazendo, vendo como ela tava fazendo de pra quando aprender. Eu tirava daqui caminhão de louça, só pote era cem, e vendia tudo.”*

Nota-se que a profissão de artesão aparentemente está sendo conduzida à não continuidade, ao desaparecimento; entretanto, o que se percebe é que há um redimensionamento. Se antes, eram as panelas de barro que geravam a renda para a comunidade, atualmente a produção de artefatos decorativos é o que tem maior aceitação do público externo. Esse é um indicativo de que a arte de confecção com o barro não está sendo suprimida, ela está sendo reelaborada pela dinâmica do capital e os quilombolas de Muquém encontram-se nesse processo de transição da arte que servia como utensílio para a arte que hoje serve como enfeite.

O artesanato de Muquém tem que ser valorizado como um elemento que vai além do capital e trabalho. A cultura repassada através de gerações, através do aprender que incide na observação e no fazer seguindo um ritual é um meio de transmissão de valores e que contribui além da construção e afirmação da identidade cultural também da identidade étnica (figuras 26 e 27).

Figura 26 – Crianças “brincando” com barro com o qual se confeccionam as cerâmicas (Sara Regina C. Santos, 2007).

Figura 27 – Artesã e criança confeccionando objetos com o barro (Sara Regina C. Santos, 2007).

A cultura local (do passado e do presente), o modo de vida, entre outros, é guardada e retransmitida através da oralidade como apontado nas falas abaixo:

Porque aqui, na época meu avô dizia que não sabia o que era polícia, essas coisas. Tudo que era acontecimento que acontecia eles resolvia aqui mesmo. Os pais surrava os filhos pra se educar, essas coisas. Aqui, na época meu avô dizia que eles não tinha prato pra comer, não tinha colher, eles mesmo fazia. Usava o quengo de coco pra fazer a concha, usava a cuia pra botar farinha e os pratos de barro pra comer. As colher era feita de bambu, meu avô fazia muito. Cortava o bambu aí saía fazendo tudo direitinho como se fosse uma colher pra gente comer, não existia essa mordomia, tudo era difícil. O café eles mesmo pisava em casa, torrava; às vezes comprava cru e fazia um processo no fogo e no outro dia eles iam colocar o açúcar pra depois pisar, eles plantavam mandioca e eles mesmo ralava no ralo pra fazer beiju, pra família toda tomar café, era a situação ninguém tinha mordomia não, a vida era sofrida. Você imagina ralar 5, 6

mandiocas pra fazer 6 beiju pra 15, 20 pessoas porque tinha casa que tinha 20 pessoas. O meu tio mesmo que faleceu ta com 2 anos a esposa dele teve 22 filhos, no 22 ela não agüentou mais porque todo ano ela tinha um e morreu de parto. Ela já não agüentava mais de ter tanto filho, chegou o ponto que ela não resistiu. (Presidente da Associação).

A fala remete a um tempo que parece distante; todavia, observando a comunidade, alguns eventos que foram relatados acima ainda encontram-se presentes em Muquém, como a moagem do café e a fabricação de beiju (Figuras 28 e 29).

Figura 28 – Quilombola pisando grãos de café (Sara Regina C. Santos, 2007).

Figura 29 – Idoso e criança quilombola descascando mandioca para confecção da farinha (Sara Regina C. Santos, 2007).

As brincadeiras e danças também são retratadas como transcrito a seguir: “*Tinha danças, tinha, mas a mulher que dançava guerreiro foi se embora pra São Paulo aí cabou esses guerreiros. Samba de coco, isso tudo tinha, acabou tudo.*” (Artesã 1).

Brincava de tudo. De queimado, de roda, a brincadeira melhor era tomar banho no rio, aí era gostoso. A festa mais era quando tinha tampagem, tampar as casas de taipas. Aí fazia uma festa, reunia todo mundo, aí era gostoso. Todo mundo sujo de barro. Meu avô Manuel contava muita história, ele era muito cheio de história. Ele gostava de contar, dia de domingo ele reunia tudinho, sentava no banco velho em tempo de cair, ele começava a fazer brincadeira e ninguém aprendeu as dança, dançava um samba de coco, prendia um negócio assim na mão com um negocinho assim de cabaço e prendia assim na mão. Ele era uma pessoa muito animada. (Presidente da Associação).

Ah! Quando era criança era muito bom demais né, brincava muito. De tudo, era pular corda, era (risos) diverti né, dava era muito campo ia no forró, era muito divertida mesmo, mas a gente vai chegando a idade, vai chegando, quando é solteira tudo é bom demais. Pastoril era também né, eu sei que existia. (Mãe de Raha).

Muitas brincadeiras ainda foram preservadas como se pode observar na comunidade. Banhar-se no rio quando acompanham as pessoas mais velhas em alguma tarefa, como pescar ou lavar, apresenta-se como a preferida das crianças como revelado nas figuras 30 e 31:

Figura 30 – Crianças quilombolas tomando banho de rio (I) (Ana Cristina C. Santos, 2006).

Figura 31 – Crianças quilombolas tomando banho de rio (II) (Ana Cristina C. Santos, 2006).

3.4 Crianças quilombolas de Muquém: identidade étnica em construção

Neste item, pretendo delinear o processo de construção da identidade étnica das crianças quilombolas de Muquém, a partir das análises da contação de história e das entrevistas realizadas com as oito crianças, sujeitos participantes da pesquisa.

A princípio, não tinha intenção de analisar a produção das crianças a partir dessa atividade; entretanto, ao perceber a riqueza do material e a fala das crianças em torno de suas criações, decidi não ignorá-los e, desta maneira, incorporei a avaliação das produções a esse trabalho.

3.4.1 Contação de histórias

Apesar da minha presença diária na comunidade de Muquém, algo me inquietava. A dificuldade em encontrar um caminho que me aproximasse ainda mais das crianças de modo que quando fosse entrevistá-las elas sentissem confiança e segurança nas respostas dadas. Precisava encontrar um artifício que nos tornassem “companheiras” e também atuasse como um preparativo para iniciar as entrevistas.

Sabendo que a dinâmica da pesquisa favorece o percurso metodológico não o tornando algo engessado, dessa forma, a estratégia encontrada para aproximar-me ainda mais das crianças foi através da contação de histórias.

A escolha das histórias não poderia se dar de forma aleatória, pois estas teriam que ser de acordo com as faixas etárias das crianças, que por sinal é bastante heterogênea. Outro fator observado na seleção das histórias era a presença de personagens negros de forma positiva. Como o Projeto Abayneh²⁵ (projeto o qual coordeno na cidade de Salvador) tem como eixo de trabalho a contação de história, a seleção não foi difícil, pois possuímos alguns livros infantis com esse recorte étnico-racial.

O período da contação das histórias coincidiu com a semana em que se comemora o “Dia da Criança” (12 de outubro) e aproveitei essa data para solicitar à professora que me

²⁵ Fiz uma breve explanação sobre este projeto no capítulo introdutório desta dissertação.

cedesse um horário durante três dias naquela semana para que eu pudesse desenvolver a atividade.

As crianças adoraram a idéia e a receberam como um presente. Elas não têm o hábito de ouvir histórias na escola e a interatividade proporcionada por esse tipo de atividade foi demonstrada através da participação. A professora, em alguns momentos, tentava “controlar” a classe pedindo que se calassem, ficassem quietos e eu intervinha dizendo que não se preocupasse.

A primeira história, contada no dia 9 de outubro, foi *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2001). A atividade durou aproximadamente uma hora e teve a participação de 24 crianças.

Iniciei distribuindo o papel em que seria desenvolvida a atividade (Anexo 3) e as caixas de lápis de cor (cada criança recebeu uma) visando que pudessem explorar ao máximo as cores. Os lápis de cor depois foram dados a elas como presente.

Solicitei que as crianças desenhassem como imaginavam que fosse a menina bonita do laço de fita e fiz algumas problematizações: *como vocês imaginam que seja a menina bonita do laço de fita? Como será seu cabelo? A cor dos seus olhos? A cor da sua pele? Será que ela é gorda ou magra? Alta ou baixa?* Estas perguntas foram para que as crianças pudessem ampliar as possibilidades na realização do desenho. Nesse primeiro momento as crianças não tinham visto a capa do livro. A intenção em não mostrar de imediato a capa foi para perceber em que padrões estéticos e culturais elas construíram o ideário de beleza.

Após o desenho, as crianças descreveram suas produções a partir das características físicas.

Das 24 crianças, 12 imaginaram a personagem da história como sendo branca; 5 disseram ser morena; 1 disse que era violeta; 3 responderam preta; 2 responderam marrom e 1 não quis dar resposta.

Entre as crianças pesquisadas, 10 disseram que a personagem teria olhos azuis; 4 responderam verdes; 2 responderam castanhos; 2 responderam pretos; 1 respondeu vermelho e 5 não quiseram responder.

Quanto à cor dos cabelos, dezessete disseram ter a personagem cabelos pretos; duas disseram ser loira; três responderam que o cabelo da personagem era vermelho e/ou azul; uma disse ser rosa e uma não respondeu.

Após a realização do desenho no qual as crianças apresentaram como imaginavam que fosse a menina bonita do laço de fita, estabeleci um acordo no qual as crianças disseram como deveriam comportar-se enquanto escutavam a história. Elas falaram que não poderiam conversar, deveriam prestar atenção.

Após o acordo, mostrei a capa do livro (Figura 32) e a explorei junto com as crianças. Elas descreveram o que viam na capa: coelho branco, menina preta com trancinhas, corações. Perguntei o que significava os corações e elas responderam que era felicidade, alegria, que o coelho estava apaixonado. Após essa leitura visual da capa iniciei a leitura da história.

Figura 32 – Capa do livro *Menina bonita do laço de fita*.

A história é sobre uma menina negra, que usa trancinhas enfeitadas com laços coloridos. Essa menina tem como vizinho um coelho branco que a acha a pessoa mais linda que ele já conheceu, e por isso desejava ter uma filha tão linda quanto a menina bonita do laço de fita. O coelho decide ir à casa da menina perguntar qual o segredo dela ser tão pretinha e ela por não saber, vai inventando um monte de coisas, como: tomar banho na tinta preta, comer jabuticaba, entre outros.

Certo dia, quando ele faz a mesma pergunta a menina, a mãe dela intervém e diz que é segredo de uma avó preta; então o coelho percebe que nós parecemos com nossos pais e parentes e que para ele ter uma filha pretinha teria que se casar com uma coelha preta. Ele encontra a coelha preta pela qual se apaixona e tem vários filhotes e entre eles uma coelhinha preta que usa um laço de fita e torna-se afilhada da menina bonita.

Durante a leitura, as crianças participaram repetindo a seguinte frase que sempre surgia: “Menina bonita do laço de fita, qual teu segredo para ser tão pretinha?”. Com o término da história perguntei se tinham gostado e todas disseram que sim. Redistribuí a atividade e pedi que desenhassem a menina como ela realmente é.

A análise dos desenhos que farei agora é referente aos desenhos das oito crianças participantes da pesquisa.

Figura 33 – Desenhos de Sentwali sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

Figura 34 – Desenhos de Yerodin sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

Desenho de Sentwali: antes da contação, Sentwali descreve a personagem da história como sendo: alta, cabelo preto, olho azul e de cor branca. O desenho corresponde à descrição. Entretanto, o segundo desenho não corresponde às características da personagem. A personagem foi retratada com olhos azuis, pele sem preenchimento, muito parecido com o primeiro desenho. Foram acrescentadas as fitas vermelhas no cabelo.

Desenho de Yerodin: faz uma pré-imagem da personagem como sendo loira, branca e de olhos azuis. A descrição corresponde em parte ao desenho, pois os olhos ficaram sem pintar. O segundo desenho guarda algumas características do primeiro, porém, a cor do corpo, braços e pernas foram pintadas de marrom.

Figura 35 – Desenhos de Lisha sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

Figura 36 – Desenhos de Zuri sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

Desenho de Lisha: retratou inicialmente a personagem como tendo o cabelo preto, liso e pequeno, olhos vermelhos, e loira. Porém, os olhos estão pintados de azul. O rosto foi pintado de rosa o que diferencia do segundo desenho que está retratado de forma quase idêntica ao primeiro.

Desenho de Zuri: descreveu a personagem como sendo bonita, cabelo preto, olhos pretos, cor loira. Percebi que esse primeiro desenho está mais rico em detalhes do que o segundo. Já no segundo desenho ela pintou a personagem de preto, correspondendo a cor da personagem; entretanto, a criança não retrata o corpo da personagem.



Figura 37 – Desenhos de Raha sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

Figura 38 – Desenhos de Makena sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

Desenho de Raha: expôs a personagem como sendo gorda, bonita, morena, cabelo preto, olhos castanhos. O desenho corresponde à descrição; no entanto, o segundo desenho não condiz com a real aparência da personagem.

Desenho de Makena: caracterizou a personagem de acordo com a descrição: bonita, alva, olhos verdes, cabelo preto, baixa. No segundo desenho, ela fez os cabelos e pintou os membros inferiores e superiores de acordo com a personagem, mas não pintou o rosto.



Figura 39 – Desenhos de Salama sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

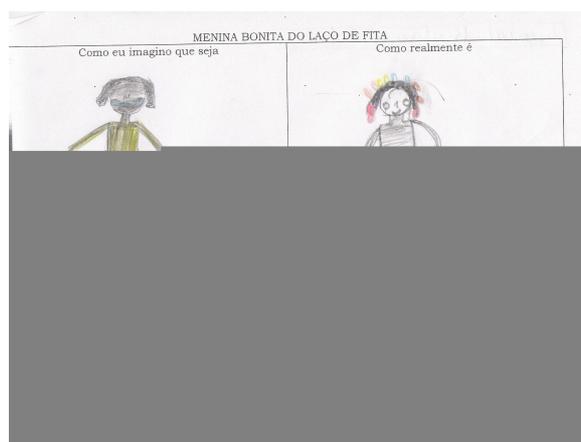


Figura 40 – Desenhos de Tupac sobre a história *Menina bonita do laço de fita*.

Desenho de Salama: descreveu a personagem como tendo os cabelos pretos, olhos azuis, pele morena, no entanto ela deixou sem preenchimento o que se refere ao corpo. O segundo desenho pouco tem a ver com a personagem do livro.

Desenho de Tupac: descreveu e retratou a personagem preta, cabelo preto, alta. Porém, no segundo desenho ele não pintou a personagem. Essa criança foi a única que retratou no primeiro desenho a possibilidade da personagem ser negra.

Apenas três crianças deram cor à epiderme da personagem.

A maior parte das figuras estão sem preenchimento no que se refere à tez. Tal atitude, observando o segundo desenho em que teria que ser retratada a personagem como realmente é, me faz crer que essas crianças apresentam um comportamento de subtrair uma imagem considerada negativa por elas que é a de ser negra(o) devido à incompatibilidade entre a história contada e o desenho.

Os desenhos evidenciam o trato das crianças com a questão racial. O padrão de beleza imposta pela mídia e socialmente aceita não corresponde ao estereótipo da personagem

da história. Personagens negras e negros em histórias, na mídia, entre outros veículos de informação e interação é algo infreqüente.

Durante toda a atividade a professora permaneceu na sala de aula e ao final, ela fez o seguinte comentário: “*Adorei (referindo-se a história), muitas vezes a gente julga pela aparência. Essa cor linda... A nossa cor nunca envelhece. A nossa cor é linda.*”

Esse comentário desvela uma conformação em ter nascido negra(o) – condição inferiorizada pela sociedade, e amenizada por ser uma cor que “nunca envelhece”.

A segunda história contada foi *Chuva de manga*, de James Rumford, no dia 10 de outubro. Havia 26 crianças na escola e esta atividade durou aproximadamente uma hora e meia. A escolha dessa história é porque o país onde se dá o enredo tem muito de semelhante com a comunidade de Muquém.

Iniciei mostrando o mapa-múndi e localizando os continentes, depois situei o continente da América do Sul, apontando os países que o formam, as especificidades como a língua e elementos culturais (música, comidas típicas) revelando algumas diferenças entre o Brasil e os países sul-americanos.

Prossegui indicando onde se localiza o continente africano. Informei que a África também é composta por vários países e comentei rapidamente sobre a vinda de africanos para o Brasil na condição de escravizados, como se deu o processo de escravização mostrando alguns países dos quais esses africanos vieram. Fiz essa breve explanação porque na TV estava passando a novela *Sinhá Moça* e em um bate-papo em outro momento, em que caminhava com as crianças, elas me contaram que assistiam a novela e narraram sobre a presença dos escravizados.

A história acontece no país africano chamado Chade, localizei o país no mapa-múndi e comparei a dimensão territorial entre o Brasil e Chade. Chamei a atenção também para o Oceano Atlântico o qual separa os dois continentes.

Figura 41 – Capa do livro *Chuva de manga*.

Distribuí a atividade (Anexo 4) e a caixa de lápis de cor e pedi que as crianças localizassem e escrevessem dentro do contorno dos países Brasil e Chade os respectivos nomes e, a seguir, que os pintassem. Após a atividade, mostrei o livro (Figura 41), li o título,

“*Chuva de manga*”, e falei sobre o autor. Logo em seguida iniciei a leitura cujo resumo, retirado do site da editora do livro, transcrevi a seguir:

O Chade é um país que fica lá longe, no centro do continente africano. Seu povo vive uma realidade diferente e ao mesmo tempo próximo do nosso coração brasileiro. Há terras secas e alguns momentos de fertilidade, no solo árido — uma bênção da água que cai do céu... Por meio do dia-a-dia do menino Tomás, os leitores poderão imaginar o que é esperar pela chuva, fazer um carrinho de lata e apreciar os frutos da terra generosa, que nos oferece a alegria de saborear e cheirar uma manga dourada. A felicidade de um povo que tem tão pouco e valoriza tudo é uma lição de vida para todos. Agradável e poético, *Chuva de manga* é, sobretudo, original... A beleza da estética africana é reproduzida nas ilustrações do autor, em que as roupas tradicionais das mulheres, em cores fortes, e os turbantes fartos contrastam com os trajes ocidentais do menino Tomás e de seu pai. Tudo nas imagens, sugere a transição de costumes: as mães, com faixas na cintura, próprias para carregar os filhos nas costas; a bênção da chuva, tão bem captada no traço realista do ilustrador; as cabras e os bodes; as mangas douradas [...].

Após a leitura fiz as seguintes perguntas: *como se chama o menino da história? Como ele é? Como são as pessoas que vivem em Chade? O lugar que Tomás mora lembra a comunidade de Muquém? Em quê? E as pessoas também parecem? Como é o lugar? Aqui se parece com o Chade? Em que se parece? Aqui em Muquém tem muita manga? Vocês sabem quando as mangueiras daqui começam a dar flores? E quando as mangas já estão maduras? Vocês já fizeram brinquedos com materiais que seus pais, parentes, vizinhos não utilizam mais?* As crianças deram diversas respostas, revelando existir semelhanças e diferenças entre a comunidade de Muquém e a história.

Quando perguntei como eram as pessoas do Chade (quanto ao aspecto físico), algumas crianças responderam que eram morenas e outras que eram pretas.

Procurei saber se em Muquém existiam pessoas negras e quem se identificava enquanto negra na turma. As crianças começaram a citar o nome de dois colegas. Falei que eu não queria que eles dissessem quem era negro(a), e sim, que se identificavam como negro(a) e perguntei a cada criança como elas se autotranscreviam. As respostas obtidas foram: 23 crianças se disseram morenas, 1 negra, 1 galega e 1 meio branca e meio preta.

A terceira história foi contada no dia 11 de outubro, e se chama *O amigo do rei*, de Ruth Rocha. Participaram dessa atividade 36 crianças, pois a professora convidou as estudantes do turno vespertino para irem no turno matutino porque ela estava substituindo a professora da tarde que entrou em licença-maternidade.

A professora ao fazer o convite às crianças do outro turno foi com o intuito de comemorar também o Dia das Crianças. A contação de história tornou-se a comemoração por esse dia.

Iniciei mostrando a capa do livro (Figura 42), li o título com as crianças e pedi que descrevessem o que viam. Perguntei quem seria o amigo do rei e disseram que era o menino de camisa verde, o negro. Quando indaguei quem seria o rei toda a turma respondeu que era o menino branco.

Figura 42 – Capa do livro *Amigo do Rei*.

É interessante notar que as estudantes ao se referirem a criança negra da história, a identifica pela cor de sua roupa: verde. Elas têm receio em falar a cor da pele quando esta se revela negra.

A história se passa na época do Brasil Colônia, onde o personagem Matias, um menino negro escravizado, é amigo de Ioiô, menino branco e filho do Senhor escravagista. Certo dia Ioiô se aborrece com seu pai devido a uma surra que tomou e decide fugir chamando Matias para acompanhá-lo. Eles entram pela mata e depois de muito caminharem, encontram negros guerreiros que os conduzem até um quilombo e lá Matias é reconhecido e reverenciado como rei. Após algum tempo Ioiô sente saudades de casa e resolve voltar. Matias e os guerreiros o conduzem até próximo à sua casa. Os dois meninos, Matias e Ioiô, compactuam se reencontrar quando os negros não forem mais escravizados. E cada um, a partir do lugar onde estavam, passam a lutar contra a escravização.

Ao terminar a história pedi que as crianças a recontassem e depois perguntei porque achavam que o menino branco, Ioiô, era o rei. As crianças disseram porque ele é branco e uma complementou ao falar que ele é branco porque tem dinheiro e podia mandar nos escravos.

As crianças revelam através das falas um lugar naturalizado para o negro em nossa sociedade. Lugar esse desprovido do poder econômico e sujeito à subserviência.

Após a contação da história e fala das crianças solicitei que desenhassem como imaginavam que fosse o quilombo dos Palmares e a Serra da Barriga, pois na próxima semana iria com elas até lá. É importante frisar que, mesmo a proximidade da comunidade com a Serra da Barriga, grande parte da população de Muquém nunca foi até lá.

Os desenhos analisados a seguir são alusivos às crianças participantes da pesquisa. Nesse dia Yerodin faltou a aula.

Figura 43 – Desenhos de Sentwali sobre a história *Amigo do Rei*.

Figura 44 – Desenhos de Lisha sobre a história *Amigo do Rei*.

Desenho de Sentwali: o desenho esboça um negro escravizado preso no tronco. Uma igreja e a Serra da Barriga. Na serra há árvores frutíferas; pode-se perceber que a figura do negro não tem preenchimento de cor, sabe-se que se trata de uma pessoa de origem africana porque esta está presa ao pelourinho.

A Serra da Barriga é representada apenas pela natureza que a compõe e esse aspecto foi visto no item em que analisei as atividades em sala de aula (4º atividade).

Desenho de Lisha: retrata o castigo praticado contra o negro escravizado. Porém, a figura de quem sofre castigo assim como o de quem castiga tem a pele pintada de marrom. A paisagem em volta mostra a representação de casas e da natureza.

Figura 45 – Desenhos de Zuri sobre a história *Amigo do Rei*.

Figura 46 – Desenhos de Raha sobre a história *Amigo do Rei*.

Desenho de Zuri: desenhou uma casa com parabólica e retrata a Serra da Barriga com a presença de uma pessoa no cume da mesma a qual a criança se referiu como sendo Zumbi. A natureza também é retratada.

Desenho de Raha: retrata a serra, palmeiras e árvores. Não há o registro de pessoas.

Figura 47 – Desenhos de Makena sobre a história *Amigo do Rei*.

Figura 48 – Desenhos de Salama sobre a história *Amigo do Rei*.

Desenho de Makena: mostra uma paisagem com rio, morro, árvores e coqueiros. Aparece uma pessoa de chapéu e sem olhos, boca e nariz.

Desenho de Salama: traz uma casa com duas antenas, três pessoas que foram pintadas de preto e uma linha vertical azul que parece ser uma subida ou representação da serra.

Figura 49 – Desenho de Tupac sobre a história *Amigo do Rei*.

Desenho de Tupac: pode-se encontrar duas casas com pessoas dentro, sendo que as casas têm tamanhos visivelmente diferentes. Há uma árvore com uma pessoa subindo e três pessoas próximas. No alto da Serra há a representação de Zumbi, com uma expressão facial feliz e com um tamanho considerável em relação às outras pessoas representadas.

Apenas uma criança não desenhou figura humana. Todas representaram a natureza. Em dois desenhos há a representação de castigo, acredito existir essa representação pelo fato de que na época da pesquisa estava passando a novela *Sinhá Moça* e tais cenas eram comuns e bastante fortes, irei ponderar sobre a novela quando fizer a análise das entrevistas com as crianças.

Duas crianças reproduzem Zumbi e duas fazem desenhos de casas com antenas. O desenho das antenas é significativo por revelar a importância que a comunidade dá à mídia televisiva.

Como disse no início desse item, a contação de história foi utilizada como estratégia para maior aproximação com as crianças. Minha pesquisa não tem como metodologia a pesquisa-ação, portanto, não tive a intenção que as atividades, a partir da contação de história, modificassem as práticas e pensamentos existentes.

3.4.2 Entrevistas com as crianças

Farei a análise dos conteúdos das entrevistas realizadas com as crianças nas quais os pontos-chaves foram: sua auto-imagem; a relação com a família, com a escola e com a comunidade e a história local.

A criança negra, como visto no capítulo 1, vai construindo sua identidade étnica a partir de modelos e das experiências diárias. Tais padrões e experiências seguem um protótipo branco que é repassado pela mídia, escola, e os mais diversos grupos sociais dos quais os sujeitos participam. Esses modelos negativam a imagem do povo negro através de

humilhações, negação da história e cultura de seus antepassados, entre outros, e essa situação vai sendo internalizada ocasionando uma baixa auto-estima e o desejo de ser/parecer com o modelo ideal.

No quadro abaixo coloquei as respostas das crianças em relação às seguintes perguntas: *qual a sua cor/raça? Caso pudesse, gostaria de mudar algo em você?*

Quadro 1 – Respostas das crianças quanto sua raça e o que gostariam de mudar em si

Criança	Auto-declaração cor/raça	Caso pudesse, gostaria de mudar algo em você?
Lisha	Castanha	Ser branca.
Makena	Morena	Ser branca.
Raha	Morena	Ser loira.
Salama	Morena	Mudar minha vida.
Sentwali	Moreno	O cabelo, que fosse mais grande e esticado. Mais liso.
Tupac	Moreno	Ter o cabelo mais liso.
Yerodin	Moreno	Ser galego.
Zuri	Moreno	Ser preto.

A partir dessas respostas, revela-se que para a primeira pergunta, 7 crianças se declararam morenas e 1 criança como castanha.

É possível observar que há uma dificuldade das crianças se identificarem enquanto negras. Assumir-se enquanto morena ou castanha é negar um estereótipo que está relacionado a imagens negativas carregadas de preconceitos, depreciações em torno da estética, cultura, história da população de descendência africana.

Em relação à segunda pergunta: 2 crianças gostariam de ser brancas; 1 galego; 1 loira; 1 preto; 2 gostariam de ter o cabelo mais liso e 1 mudar de vida.

Das oito respostas dadas, sete estão ligadas diretamente à questão racial. Quatro crianças gostariam de ter uma aparência parecida com o grupo dominante que tem um modelo branco. Duas crianças fazem menção ao cabelo que gostariam que fossem mais lisos e esticados.

Essas crianças que querem ser diferentes do seu grupo étnico, tornando a pele mais clara e o cabelo mais liso buscam uma forma de se aproximarem do grupo que não é o seu. Elas são profundamente influenciadas pela ideologia do branqueamento como visto no capítulo 1.

Zuri é a única criança que expressa a possibilidade de ter a tez mais escura, ou seja, ser preta. Acredito que Zuri esteja construindo uma auto-imagem positiva em torno de sua identidade étnica.

O assumir-se negro implica também como identidade política. Quando pessoas negras se denominam como morenas é uma estratégia encontrada para fugir do marca desqualificadora de identificar-se enquanto negra.

Salama disse querer mudar sua vida. Ao perguntar o que ela queria dizer, ela fala dos pratos da casa, que gostaria que fossem de vidros. Quando fui à casa de Salama almocei lá a convite de sua mãe. Os pratos em que foram servidos a refeição eram de plástico. Salama na entrevista mostra que a questão social é uma das maiores preocupações.

Como a maioria das crianças se identificaram enquanto morenas perguntei: “É melhor ser chamado de moreno ou negro?” e foram dadas as seguintes respostas:

Lisha: Morena.

Raha: Morena.

Yerodin: Moreno, porque chamar de negro é muito feio.

Salama: morena. Porque eu nasci na grota da coruja na casa de vó e por isso me chamam de negra.

Zuri: De negro. Porque eu acho bonito.

Sentwali: Moreno. Mas eles (os meninos) me chamam de negro. Aí os meninos fica chamando, aí tem um bocado de menino que passa que vai pra escola aí chama, aí chama eu de negro.

Tupac: Moreno, porque faz vergonha ser chamado de negro na frente do outro. Porque o povo fica mangando pra pessoa chorar. Zumbi era negro e quase tudo no Muquém é nego. Quase tudo.

Makena: Porque os outro acha a cor branca mais bonita.

As crianças expõem o quanto existe de pejorativo em assumir-se negro(a). Ser chamado de negro representa estar em uma posição de menos valor o que leva a querer se distanciar do seu grupo de origem. Por isso, essas crianças dizem que ser chamado de negro é feio e é motivo de vergonha.

Os referenciais existentes em relação à descendência africana sempre foram impregnados de estigmas negativos. Santos (2002) evidencia – como abordado no capítulo 1 – que o termo negro já era utilizado de maneira depreciativa antes de ser conceituado enquanto raça. A sua significação se perpetua até hoje como evidenciado pelas crianças entrevistadas.

Tupac ao mesmo tempo em que diz que as pessoas chamam outras de negro para “mangar”, fala de Zumbi como homem negro e faz ligação com a comunidade de Muquém identificando-a como local de maioria negra.

Outro questionamento que fiz foi como se estabelece o relacionamento das crianças com seus familiares mais próximos (mãe, pai, irmãs e irmãos). Todas as crianças entrevistadas disseram não conversar com os pais, contudo, observando a interação entre a família, notei que a relação se estabelece através do respeito, no aprender através da observação, na afetividade.

Em relação à escola procurei compreender de que maneira se estabelece a interação entre as crianças ao me reportar ao espaço escolar, aos conteúdos estudados e às brincadeiras em sala de aula.

Pesquisadora: Você gosta da escola? Quais os assuntos que mais gosta?

Lisha: Gosto. Aula de diário e atividade, só.

Tupac: Gosto. Contas.

Salama: Gosto da professora e do diário.

Raha: Gosto da professora e da aula de português.

Sentwali: Gosto de brincar, de estudar para ser alguém na vida. De responder as coisas.

Zuri: Gosto. Português, e matemática e história.

Makena: Gosto da professora e do diário de classe.

Yerodin: Gosto, aprender a ler e escrever.

Todas as crianças disseram gostar da escola. A professora é citada por três crianças como referência no que mais gostam da instituição escolar. Quando perguntei pelos assuntos, duas crianças fazem alusão às disciplinas como português, matemática e história. Enquanto assunto, uma diz gostar de contas; três dizem gostar do diário de classe. O diário de classe ao qual as crianças fazem menção é o cabeçalho.

As respostas dadas por Sentwali condiz, como pude observar, com seu comportamento e interação em sala de aula. Ele mostrou-se uma criança bastante participativa, sempre respondendo as perguntas feitas pela professora durante as aulas, mesmo que algumas das respostas dadas não fossem consideradas corretas. Há momentos que Sentwali respondia ou comentava sobre os assuntos que estão sendo explicados pela professora “interrompendo” a aula e a professora sempre chamava sua atenção pedindo para ficar calado. Essa criança aventura-se a quebrar o silêncio da sala de aula através do seu

desejo em aprender “para ser alguém na vida” como mesmo disse. Infelizmente a metodologia aplicada pela professora não permite que as crianças possam participar de forma interativa da aula.

Outra questão foi: *quais os assuntos que você menos gosta?* E obtive as seguintes respostas:

Lisha: Hum, nem conta, nem mais outra conta, nem pra responder.

Tupac: Português.

Salama: Das contas.

Raha: Da aula de matemática.

Sentwali: Dos meninos arengar... Dando nas pessoas. Também não gosto quando ela só fala, só fala (a professora).

Makena: De lê.

Yerodin: Da conta.

Das sete crianças que responderam a essa questão, duas citaram as disciplinas português e matemática e outras quatro crianças falaram dos assuntos dessas disciplinas como as contas e a leitura.

Sentwali diz não gostar das provocações dos colegas (arengar) e quando eles partem para a agressão física (dando nas pessoas). Ele também diz não gostar quando a professora só fala e não oportuniza as crianças a falar. Sentwali evidencia a não interação em sala de aula (também não gosto quando ela só fala).

Lisha, durante a entrevista disse que os meninos costumam chamá-la de cabelo de piolho. Ao entrevistar a presidente da associação de moradores de Muquém, a mesma relata que quando criança os moradores do município de União dos Palmares a chamavam pelo mesmo apelido, cabelo de piolho, revelando a origem étnica através de um estereótipo negativado conforme fica explicitado no segundo capítulo deste trabalho.

Assim sendo, apelidar o outro de cabelo de piolho é imprimir a missiva de que cabelo crespo significa cabelo sujo, com parasitas, inferior a um padrão de branquitude e característica da etnia negra. Apelidos como esses contribuem para que as crianças tenham uma autopercepção negativada da sua etnia.

No caso de Lisha, o apelido foi atribuído por outras crianças da comunidade, demonstrando existir uma hierarquia/valorização a partir dos nuances de pele e textura de cabelo.

Sobre marcas da história local fiz a seguinte pergunta:

Pesquisadora: Você já viu as pegadas nas pedras? Sabem de quem são?

Yerodin: Já. São do nego.

Zuri: Sei não, acho que foi Jesus que botou.

Tupac: É do cão e de nossa senhora. O pé de nossa senhora é bem fino e o do cão é grande.

Sentwali: Já, são de Zumbi.

Makena: Já. Tem de Deus, tem de cão...

As marcas nas pedras do rio Mundaú e que os antigos dizem ser de Nossa Senhora e de Zumbi/Satanás é repassada pelas crianças assegurando assim o conhecimento oral. Entretanto, percebe-se que essa tradição oral traz impregnados em si elementos da visão cristã de mundo e que, de certa forma, inferioriza os elementos de descendência africana.

Em relação a terem ido à Serra da Barriga, as crianças responderam:

Pesquisadora: Você já foi a Serra da Barriga?

Yerodin: Já, uma vez.

Lisha: Não.

Zuri: Já. Vi os nego, a casa, pé de planta, pé de coco.

Tupac: Já, uma vez com a professora.

Salama: Já, com minha vó. Fui duas vezes.

Raha: Não.

Sentwali: Já, quando tava novinho na barriga de minha mãe.

Makena: Eu já. Só uma vez.

Das 8 crianças entrevistadas, 6 disseram já terem ido a Serra da Barriga e 2 disseram nunca terem ido. Contudo, a visitação a Serra da Barriga não é feita de forma constante, o máximo que as crianças entrevistadas subiram a serra foi duas vezes. Conversando informalmente com outras crianças da comunidade, muitas delas revelaram nunca terem visitado a serra.

Essa pouca visitação à serra, mesmo sendo bastante próxima da comunidade quilombola é em decorrência do não pertencimento histórico da comunidade com a história do Quilombo dos Palmares. Esse não se sentir sujeito da história dos negros quilombados em Palmares é reflexo da negação e desumanização de negros e negras no Brasil desde o período colonial até os dias atuais.

A outra pergunta que fiz às crianças foi: *Já ou viu falar em Zumbi? Quem foi Zumbi?*

Yerodin: Foi um cangaceiro.

Lisha: Sei não.

Zuri: Era preto, né?

Tupac: Só sei que ele pulou de uma barreira que tinha lá e morreu porque ele queria comprar a liberdade dele. Porque ele tava com muita raiva dos outros homens. Foi assim, ele pulou com um pau assim... Eles pensavam que ele ia pular correndo, mas não pulou correndo não, ele pulou assim.

Raha: Sua liberdade

Sentwali: Preto.

Das 6 crianças que responderam a essa questão, 2 fizeram referência à cor de Zumbi; 1 diz desconhecer; 1 cita a liberdade como forma de identificar Zumbi; 1 diz que foi cangaceiro e 1 diz que Zumbi se suicidou.

Ao afirmar que Zumbi foi um cangaceiro, Yerodin transmite que Zumbi era um guerreiro que andava no meio do mato, driblando o sistema e infringindo leis em busca de uma melhor condição de vida criando um sistema de leis paralelo ao existente; contudo, existe um desconhecimento em torno da verdadeira história de Zumbi e do Quilombo dos Palmares que superar a visão de justiceiro e essa história urge em ser resgatada em Muquém.

Tupac repassa uma versão falsa a respeito da história de Zumbi, a que ele teria se suicidado; porém é essa versão que é ensinada e transmitida por quilombolas mais velhos e também por moradores do município de União dos Palmares.

Na visita que fiz a Serra da Barriga com aproximadamente 30 crianças quilombolas de Muquém, tive a oportunidade de ver uma senhora quilombola mostrar-nos o local onde supostamente Zumbi teria se jogado, suicidando-se. Ao perguntar como ela sabia daquele fato ela respondeu que é essa história que “todo mundo” conta.

Tal distorção histórica não é desfeita na prática escolar e nem no cotidiano da comunidade. Parece que é senso comum acreditar que Zumbi matou-se, como diz Tupac, porque estava “com muita raiva dos outros homens” ocultando assim a história de luta contra a opressão do Quilombo dos Palmares.

Como já dito, a maioria das casas da comunidade de Muquém possui televisão, e sabe-se o quanto o poder midiático exerce influência na formação das pessoas e construção da realidade. Através da imagem televisiva, dos programas, novelas, o sujeito conhece e/ou reconhece e incorpora modo de viver, valores e comportamentos, tendo como bom e correto o

que é veiculado pelo televisor. Há uma exploração do imaginário e imagens negativas sobre determinados grupos são exploradas estabelecendo preconceitos e folclorização em relação ao indivíduo negro e sua cultura.

Durante a pesquisa, estava no ar a novela *Sinhá Moça* transmitida pela TV Globo. Praticamente toda a comunidade assistia a mesma e a partir desse fato aproveitei para, além dos adultos, investigar como as crianças captavam as mensagens do final da novela:

Pesquisadora: O que aconteceu ao final da novela?

Yerodin: Os negros livres iam lá pro Quilombo.

Lisha: Assistia. Os negos botou fogo no Barão e ele morreu.

Zuri: Porque ele faz sofrer, porque eles passava por sofrer.

Tupac: Eles foi simhora^(sic). Deu a carta de alforria deles e eles foi simhora.

Salama: Os negos indo embora e um monte de gente vindo morar na casa de Sinhá Moça.

Raha: Alegres porque saíram da senzala.

Sentwali: Os negos indo embora. A Sinhá Moça libertou tudo com a carta de... O barão morreu, mataram o barão, o Justino, o Dimas e o Fulgêncio.

Pesquisadora: E para onde foram os negros libertos?

Yerodin: Pro quilombo.

Lisha: Foi se embora alegre.

Tupac: Pro quilombo.

Salama: Sei não.

Sentwali: Foi embora, terminou.

As falas das crianças expressam o ocultamento da história a partir de uma perspectiva negra, na qual o negro aparece como protagonista de sua própria história. O final da novela *Sinhá Moça* mostra negros e negras sendo libertos, através da carta de alforria, como citado por Tupac e Sentwali, e indo para o quilombo ou qualquer outro lugar desconhecido do público.

Durante a entrevista com Tupac fiz as seguintes perguntas sobre a alforria dos escravizados:

Pesquisadora: Os negros foram embora, e quem foi trabalhar no lugar deles?

Tupac: Os italianos.

Pesquisadora: E porque os negros não ficaram para trabalhar?

Tupac: Porque já estavam muito cansados.

Pesquisadora: E será que os italianos iriam apanhar como os negros apanhavam?

Tupac: Não, porque eles são brancos e onde eles estavam já tinham a liberdade como estava tendo agora na fazenda Araruna.

Os depoimentos de Tupac demonstram que a novela abordou de forma não crítica a condição de escravizados da população negra trazida do continente africano no período colonial. A substituição da mão-de-obra negra pela branca é feita sem nenhuma revisão histórica, a fala de Tupac em afirmar que negros e negras não continuariam trabalhando porque já estavam muito cansados, é ter omitido durante sua formação escolar o real motivo da vinda dos imigrantes para o Brasil, como visto no primeiro capítulo. No senso comum é criado um “lugar” para o negro: o de subserviente e conformado.

Tupac revela a diferença entre ser branco e negro ao dizer que os brancos não sofreriam maus tratos porque são brancos e não eram vítimas da escravização no país de origem. A branquitude é um lugar de privilégio.

Essa criança desconhece que no continente africano, negras e negros não viviam na condição de escravizados e quando eram submetidos à escravização por outros africanos, através de guerras étnicas ou outro motivo, tal escravização não tinha o cunho mercantilista como na Europa.

É possível perceber o quanto a mídia influencia negativamente na construção da identidade negra, pois quando a população negra se vê representada é de forma secundária, inferiorizada, não possuindo papéis que despertem a admiração de negros e negras, quilombolas ou não. As exceções são raras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL?

*Tá aí, vovó Brandina
Meus filhos, meus pais, teus netos
Tá aí, negra velha minha,
Bisavó, dos meus poemas
Mãe do parir deste canto
Negro e belo que é teu par.
Conta histórias do engenho
Da moenda, do cercado
Do chicote e homens bravos
Da pele ebanificada...*

(Caxinguelê – Lepê Correia)

Refletir em torno da construção da identidade étnica de crianças negras constituiu-se o motivador dessa pesquisa. Compreender como crianças negras constroem e afirmam a identidade étnica em uma sociedade racista, na qual a história, a cultura e valores herdados de africanas e africanos são silenciados ou transmitidos de forma desistoricizada e não crítica é a nossa principal preocupação enquanto pesquisadora, educadora e militante negra.

O locus da pesquisa foi a comunidade quilombola de Muquém, situada no Estado de Alagoas e próxima à Serra da Barriga local conhecido internacionalmente por ter sido um território que no passado abrigou os insurreccionados negros e negras que formaram o Quilombo dos Palmares.

No início deste trabalho procurei entender de que maneira as teorias raciais se alicerçaram no Brasil ocasionando a desvalorização humana dos descendentes de africanas e africanos que trazem em si fenótipos herdados de seus antepassados. Iniciei a análise de algumas entrevistas com o intuito de relacionar a teoria e o empírico.

Percorri a formação e importância do Quilombo dos Palmares e cheguei à atualidade mostrando a comunidade remanescente desse quilombo: Muquém. Deparei-me com a problemática latifundiária das terras pertencentes a Muquém que, com o passar dos anos, foi

diminuindo seu espaço territorial devido a invasões, vendas e arrendamentos. Foi visto também o tratamento que as pessoas da cidade de União dos Palmares dispensavam e em alguns casos ainda dispensam aos quilombolas. Entretanto, não me aprofundei nessas questões para avaliar como esses fatores externos contribuem na fragmentação identitária étnico-cultural e os problemas que poderá ocasionar ou não no futuro.

No transcurso da pesquisa, percebi que as conseqüências do racismo estão presentes em todos os cantos do Brasil, inclusive nas comunidades negras, e neste caso, na comunidade quilombola de Muquém.

Pelos dados analisados – as entrevistas, algumas atividades e conteúdo da disciplina Cultura Palmarina – foi possível perceber que a construção/afirmação da identidade das crianças quilombolas de Muquém na relação com a escola, família e comunidade se dá de forma conflituosa.

Esse conflito, muitas vezes, apresenta-se de forma sutil e é exercido de fora para dentro da comunidade, como: a não formação continuada da profissional em educação no que tange à lei nº 10639; a falta de estrutura física e de recursos materiais; a alienação dos meios de comunicação; o não aproveitamento dos saberes extra-escolares das crianças; o racismo impregnado na sociedade; a visão de que a escola é detentora de todo conhecimento, entre outros.

A educação formal que tem suas ações norteadas através do currículo e da prática pedagógica revela-se excludente ao que se refere à história e cultura africana e afro-brasileira. Mesmo após a implementação da lei nº 10639/03, foi desvelado que a escola localizada na comunidade de Muquém não trabalha de forma satisfatória com a história local. A não existência de uma formação continuada para as profissionais de educação da escola quilombola é uma das principais causas de uma ação pedagógica pouco reflexiva, porém não é a única, pois fatores como: o currículo etnocêntrico aplicado na maioria das escolas brasileiras; as ideologias do branqueamento e da mestiçagem, que tem como parâmetro de humanidade a identidade branca, e estabelece uma negatividade em relação à identidade negra.

A defesa de que a etnicidade se dá pela interação social, como visto em Poutignat e Streiff-Fenart (1998), foi por mim reafirmada ao presenciar a interação entre escola, família e comunidade e os principais sujeitos da pesquisa: as crianças. A origem étnica negra agrega

valores negativos aos indivíduos com forte presença do fenótipo africano e isso é revelado nas entrevistas quando alguns entrevistados disseram como foram vítimas de preconceito racial.

O discurso de igualdade surge muitas vezes para ocultar práticas racistas, como pôde ser observado nas entrevistas com a professora e um artesão. No entanto, as diferenças raciais e culturais das/dos quilombolas de Muquém os coloca em um lugar “fixo” pelo olhar de quem não faz parte dessa realidade e esse lugar constitui-se em um lugar de desigualdade, quer seja econômica, de inferiorização étnica e negação da história dos descendentes de africanos.

Toda essa percepção interfere diretamente na auto-imagem das crianças da comunidade quilombola de Muquém. Na análise dos dados, constatei que as experiências cotidianas na escola, na família e comunidade cooperam significativamente para a produção subjetiva em volta da identidade. Essa cooperação torna-se positiva quando desvelamos as relações entre os membros da comunidade, a dinâmica diária em manter-se em comunidade. Contudo, a ameaça externa do racismo fornece subsídio que desfavorecem uma construção da identidade étnica. Essa construção identitária vem em um reconhecimento do ser negro carregado de dor e negação da etnia negra.

Sei dos limites deste trabalho, por isso não pretendo concluir as reflexões em torno da construção e afirmação da identidade negra. Quero sim, trazer à tona a discussão de como a família, escola e comunidade podem contribuir positivamente na construção identitária de crianças negras, e neste caso, da comunidade quilombola de Muquém.

A partir dos meus limites, elenquei alguns questionamentos que iam surgindo, mas que deixei estacionados para que sejam desenvolvidos em outro momento:

- *Qual a influência da forte presença feminina na rotina comunitária para a formação identitária?*
- *Como a concepção de Estado e o processo de globalização contribuem na fragmentação ou não das identidades?*

É imperativo que haja um empenho na sociedade para que sejam discutidas as várias facetas do racismo e suas conseqüências que são a opressão e a exclusão gerando, entre várias mazelas, a não percepção como sujeitos de uma história de luta e resistência. Entretanto, a memória ancestral sobrevive e é ressignificada continuamente no modo de viver e enfrentar as dificuldades diárias.

Durante a realização dessa pesquisa tive vários momentos gratificantes e o mais marcante foi à visita que fiz à Serra da Barriga com as crianças do turno matutino e vespertino da escola observada.

Nesse passeio, confirmei que mesmo que os quilombolas de Muquém não tragam em seus discursos exaltação ao Quilombo dos Palmares e o reconhecimento explícito de que são sujeitos daquela história, a ancestralidade evoca tal passado e se firma no presente através da luta diária em manter-se vivo diante das adversidades. Isso fica muito evidente nas seguintes falas: “*Acho a história de Zumbi muito bonita. Foi aqui que ele nasceu e lutou para ser teu canto e hoje a luta da comunidade de Muquém é para cada um ter as suas casas.*” (Criança quilombola 1); “*Acho bonito porque tem a estátua de Zumbi, o guerreiro que lutou pela nossa liberdade.*” (Criança quilombola 2).

Percorrer a trilha de negras e negros aquilombados, pisar o solo do maior local de resistência contra a escravização nas Américas, o Quilombo de Palmares, e ter ao redor crianças que são frutos dessa história é ter a crença renovada de que veremos negras e negros, tendo orgulho da sua história e origem, a partir daí, conquistando o exercício de uma cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/oque/home_oque.html. Acesso em: 20 dez. 2007.

BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**: deduzida das palavras do capítulo 33 do Eclesiástico – panis et disciplinae et opus servo. São Paulo: Grijalbo, 1977.

BITTAR, Marisa; FERREIRA, Amarílio Júnior. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista brasileira de estudos pedagógicos (REBEP)**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 003/2004**, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <<http://www.uesc.br/prodape/0287.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2007.

BRINQ-BOOK. **Chuva de Manga**. Disponível em: <<http://www.brinqbook.com.br/livro.php?id=223>>. Acesso em: 28 jan. 2007.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo de Palmares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: SUMMUS, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: SUMMUS, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. **Revista Pátio**, ano 2, n. 6, p. 21-24, ago./out. 1998.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2006.

FERREIRA, Ricardo Franklin. A construção da identidade do afro-descendente. In: BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos. **Brasil, um país de negros?** Rio de Janeiro: PALLAS/ Salvador: CEAO, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. **Miniaurélio século XXI**: escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. **República de Palmares: pesquisa e comentários em documentos históricos do século XVII**. Maceió: Edufal, 2004.

FREYRE, Gilberto. **CASA-GRANDE & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GERKEN, Carlos Henrique; GOUVÊA, Maria Cristina. **Imagens do outro: a criança e o primitivo nas ciências humanas. Educação em Revista: educação e relações étnico-raciais**, Belo Horizonte, set. 2000 (número especial).

GOMES, Flávio dos Santos. **História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas – século XIX**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

_____. **Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico Sul**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

_____. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 67-82, 1996a.

_____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996b.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: SUMMUS, 2001.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, mai./jun./jul./ago. 2003 (número especial).

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Disponível em: <http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf>. Acesso em: 30 set. 2006.

LUDKE, N.; ANDRÉ, M. L. Métodos e coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. **Do tronco ao Opa Exim**: memória e dinâmica da tradição afro-brasileira. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MAESTRI FILHO, Mário José. **Em torno do quilombo**: história em cadernos. 1984. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1984.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Disponível em: <<http://www.fudaj.gov.br/tpd/147.html>>. Acesso em: 22 mai. 2005.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições e guerrilhas. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

_____. **Os quilombos e a rebeldia negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. A Quilombagem como expressão de protesto radical. In: _____ (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Alagoas: Edufal, 2001.

MOURA, Glória. **Ritmo e ancestralidade na força dos tambores africanos**: o currículo invisível da festa. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo da USP, São Paulo, 1997.

_____. Quilombos Contemporâneos no Brasil. In: MUNAGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil**: o negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 2004. v. 1.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Estação Ciências, 1996.

_____. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Alagoas: Edufal, 2001.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2007.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Disponível em: <<http://culturabrasil.org/zip/oabolicionismo.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2007.

NISBET, Robert A. Comunidade. In: FORACCHI, Maralice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1977.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo, T.A. Queiroz, 1979.

OLIVA, Anderson R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos** [online], v. 25, n.3, p. 421-461, 2003 [citado 18 ago. 2005]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000300003&lng=en&nrm=iso>.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, v.18, n. 50, p. 57-60, 2004.

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: SECAD, 2006.

PASSOS, Lucina Maria Marinho. **Alegria do saber**: livro de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2001.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

REIS, Andressa Mercês Barbosa dos. **Zumbi**: historiografia e imagens. 2004. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Franca, 2004.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo: Binqe-Book, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SANTANA, Moisés de Melo. **Olodum**: carnavalizando a educação – curricularidade em ritmo de samba-reggae. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, Boaventura S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, REALIZADO NO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS, 7, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: EDUC/Fapesp/ Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Ana Cristina dos. **Felicidade guerreira** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <liuonawale13@yahoo.com.br> em 2 mai. 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/ CED, 1995.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil (1017-1940). In: MÓDULO do curso de extensão: Da Antropologia Física a Antropologia Biológica: determinismo, plasticidade, história e sociedade. Salvador: Fábrica de Idéias/CEAO/UFBA, 2003.

TAVARES, Quintino L. C. Tavares. **Comunitarismo versus universalismo**: uma exposição introdutória. Jusfilosofia, Florianópolis, ago. 2002. Disponível em: <<http://br.geocities.com/jusfilosofia/comunitXuniversal.html>>. Acesso em: 4 abr. 2005.

VAINFAS, Ronaldo. Deus contra Palmares: representações senhoriais e idéias jesuíticas. In: REIS, José João; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ANEXOS