



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Manoel Zózimo Neto

AÇÕES AFIRMATIVAS COMO PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: a
experiência da escola da comunidade quilombola Onze Negras, no Cabo de Santo Agostinho-
PE

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2012

Manoel Zózimo Neto

**AÇÕES AFIRMATIVAS COMO PRÁTICA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: a
experiência da escola da comunidade quilombola Onze Negras, no Cabo de Santo Agostinho-
PE**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino
Professora Doutora Roseane Maria de Amorim.

FUNCHAL – 2012

Do povo buscamos a força

*Não basta que seja pura e justa a nossa causa.
É necessário que a pureza e a justiça existam
dentro de nós.*

*Dos que vieram e conosco se aliaram, muitos
traziam sombras no olhar, intenções
estranhas.*

*Para alguns deles a razão da luta era só ódio:
um ódio antigo, centrado e surdo como uma
lança.*

*Para alguns outros era uma bolsa, bolsa vazia
(queriam enchê-la).*

*Queriam enchê-la com coisas sujas,
inconfessáveis.*

Outros viemos.

*Lutar para nós é ver aquilo que o Povo quer
realizado.*

*É ter a terra onde nascemos. É sermos livres
pra trabalhar.*

*É ter pra nós o que criamos lutar pra nós é um
destino.*

*É uma ponte entre a descrença e a certeza do
mundo novo.*

Na mesma barca nos encontramos.

Todos concordam - vamos lutar.

Lutar pra quê?

Pra dar vazão ao ódio antigo?

*ou pra ganharmos a liberdade e ter pra nós o
que criamos?*

Na mesma barca nos encontramos.

Quem há de ser o timoneiro?

Ah as tramas que eles teceram!

Ah as lutas que aí travamos!

*Mantivemo-nos firmes: no povo buscáramos a
força e a razão.*

*Inexoravelmente como uma onda que ninguém
trava vencemos.*

O Povo tomou a direção da barca.

Mas a lição lá está, foi aprendida:

Não basta que seja pura e justa a nossa causa.

*É necessário que a pureza e a justiça existam
dentro de nós.*

(do poeta angolano Agostinho Neto)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, Deus por sua presença nos momentos de angústias, pelo e por me iluminar nas horas mais difíceis ao longo deste trabalho.

A querida esposa, Edlenes Lins Zózimo, pelo companheirismo e dedicação, sugestões, apoio e paciência os quais foram fundamentais para a concretização de nossos trabalhos.

Aos filhos, Hariel, Thirza e Juliana pela compreensão e incentivo; pelas palavras de conforto na finalização de cada etapa deste mestrado.

A estimada Professora Doutora Roseane Maria de Amorim, mais do que orientadora, uma conselheira, por sua dedicação e amizade e, sobretudo, pela proficiência nos encaminhamentos desta pesquisa, sem esquecer o apoio técnico que me ofereceu durante todo o curso, sem o qual, a finalização desta dissertação se tornaria uma missão quase impossível.

Ao professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pelo apoio e cobranças nos momentos necessários, sempre com uma palavra de conforto e de incentivo ao fortalecimento da investigação em seu necessário rigor.

Agradeço também aos Professores Doutores Alice Mendonça e Antonio Bento, Paulo Brazão, Jesus Maria de Sousa pelas sugestões de leituras.

Agradeço ainda a Maria de Fátima inicialmente, e à equipe da Escola na pessoa de sua Diretora, pela atenção, disponibilidade no atendimento com que me atendiam, minimizando as burocracias; como também, Maria da Conceição Marques, Adelina Ramos da Silva e Maria José de Santana, Valdirene, que sempre me trataram com paciência;

Não posso deixar de registrar aqui, meus sinceros agradecimentos aos Diretora da Escola Valdineide, pela confiança que depositaram em mim: a líder comunitária Maria de Fatima, que me autorizou a realizar a pesquisa para o nosso projeto, tendo enriquecido sobremaneira com os conhecimentos e as histórias, além de sua disponibilidade para responder as perguntas.

Por fim, e, não menos importante agradeço a todos os entrevistados, pela colaboração neste estudo, pela atenção dispensada e pelas informações prestadas. Muito Obrigada a todos!

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo verificar se a implementação das *ações afirmativas* que interferem favoravelmente no processo de aprendizagem e na construção da identidade das crianças e jovens da comunidade Quilombola Onze Negras, podem ser entendidas como instrumento de Inovação Pedagógica. Para isso, inicialmente, embasamos teoricamente este estudo através da compreensão do conceito de *ações afirmativas*, e realizamos um resgate histórico das lutas empreendidas pelos negros no Brasil, tendo por foco a formação das comunidades quilombolas e a identidade dos negros brasileiros. Na sequência, as incursões à comunidade em estudo, a observação das suas vivências e a realização de inquéritos e entrevistas, dentro e fora da escola, permitiram-nos permear as nossas reflexões acerca deste contexto. Assim, a base metodológica utilizada nesta investigação foi a etnopesquisa crítica de natureza descritivo-exploratória e de abordagem qualitativa, cujos instrumentos utilizados foram a observação participante, a entrevista semi estruturada e o questionário. Os dados recolhidos possibilitaram-nos descrever, interpretar, compreender e analisar as ações cotidianas de nossos atores em seu ambiente natural, e, deste modo, concluir que as ações afirmativas realizadas no seu interior e mais especificamente na escola da comunidade Onze Negras, proporcionando um fortalecimento da identidade negra, podem ser vistas como instrumento de inovação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas; Inovação pedagógica; Comunidade Quilombola Onze Negras; Identidade negra.

RÉSUMÉ

Le présente étude visait à examiner si la implémentation en œuvre de actions Affirmative qui interfèrent positivement dans le processus d'apprentissage et construction de identité des enfants et des jeunes dans la communauté Quilombola Onze Noire, situé au Cabo de Santo Agostinho - PE, et si ces actions ont généré un effet différent sur la construction de leurs identités. Ainsi, d'abord, nous appuyons cette étude théorique par la compréhension de la notion d'actions affirmative et de qui les considèrent comme une forme de Innovation pédagogique et de la contribution une plus grande autonomie de l'élève, et nous avons effectué un examen historique de luttes menées par les noirs au Brésil et il a été porté sur la formation des communautés marron et l'identité des Brésiliens noirs. En suivant, les raids de la communauté à l'étude, l'observation et l'expérience de leurs enquêtes et interviews, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, nous a permis de pénétrer notre réflexions sur ce contexte. Ainsi, la base méthodologique qui a été utilisé dans notre recherche a été l'ethnographie critique d'une approche descriptive et qualitative exploratoire, dont les instruments ont été l'observation participante, des entrevues et des questionnaires structurés, qui nous ont permis de décrire, interpréter, comprendre et analyser les actions quotidiennes de nos joueurs dans leur environnement naturel, et donc de comprendre comment l'action positive maintenue à l'intérieur de l'école communautaire Onze noir peut être vu comme un outil pour l'innovation pédagogique et le renforcement son identité noire.

MOTS-CLÉS: Actions Affirmative. Innovation pédagogique. Communauté Quilombola Onze Negras. identité noire.

ABSTRACT

The present study aims to examine to what extent the implementation of affirmative actions taken by the practice of teacher can be seen as an instrument of Pedagogical Innovation and are interfering in the learning process of students of the school community Quilombola Onze Negras, located at Cabo de Santo Agostinho - PE, and whether these actions have generated a different effect on the construction of their identity. For this, initially sought to explain theoretically our studies by understanding the concept of affirmative actions and from that see them as a form of pedagogical innovation and contribution to the student's autonomy maroon, and we conducted a historical review of struggles undertaken by blacks in Brazil and it was focused on the formation of maroon communities and identity of black Brazilians. Thus, after this part, permeate our thinking about our forays to the community under study and the experiences there observed. Thus, the methodological basis used in our research was the critical etnopesquisa a descriptive-exploratory and qualitative approach, whose instruments were participant observation, interviews and structured questionnaires, which allowed us to describe interpret, understand and analyze the daily actions of our players in their natural environment, and thus understand how affirmative actions held inside the school community Eleven Black can be seen as a tool for pedagogical innovation and strengthening his black identity.

KEYWORDS: Affirmative actions. Pedagogical Innovation. Community Quilombola Onze Negras . Black identity.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo examinar en qué medida la aplicación de acciones afirmativas adoptadas por la práctica del profesor puede ser visto como un instrumento de innovación pedagógica y están interfiriendo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de la comunidad quilombola Onze Negras, ubicado en el Cabo Santo agostinho - PE, y si estas acciones han generado un efecto diferente en la construcción de sus identidad. Para ello, inicialmente trató de explicar teóricamente los estudios realizados por la comprensión del concepto de acciones afirmativas y de que los ven como una forma de innovación pedagógica y la contribución para el autonomía del estudiante, y se realizó una revisión histórica de lucha llevada a cabo por los negros en Brasil y que se centró en la formación de comunidad quilombolas y la identidad de los negros brasileños. Así, después de esta parte, impregnan nuestra manera de pensar acerca de nuestras incursiones a la comunidad en estudio y las experiencias se observan en él. Por lo tanto, la base metodológica utilizada en nuestra investigación fue la crítica etnopesquisa un enfoque descriptivo-exploratorio y cualitativo, cuyos instrumentos fueron la observación participante, entrevistas y cuestionarios estructurados, lo que nos permitió describir interpretar, comprender y analizar las acciones cotidianas de nuestros jugadores en su ambiente natural, y por lo tanto entender cómo la acciones afirmativas a cabo dentro de la escuela de la comunidad Onze Negras puede ser visto como una herramienta para la innovación pedagógica y el fortalecimiento su identidad negra.

PALABRAS CLAVE: Acciones afirmativas. innovación pedagógica. Comunidad quilombolas Onze Negras. identidad negra.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comunidades remanescentes dos quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares, no Brasil.....	32
Quadro 2. Distribuição das comunidades quilombolas no sertão pernambucano.....	34
Quadro 3. Localização das comunidades remanescentes de quilombo do Estado de Pernambuco cadastradas pela Fundação Cultural Palmares.....	35
Quadro 4. Diferenças entre negros e brancos no Estado de Pernambuco.....	37
Quadro 5. Quadro comparativo dos professores entrevistados.....	81
Quadro 6. Quadro comparativo das ações realizadas pelos professores entrevistados.....	83
Quadro 7. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos que participaram da pesquisa, quanto a gostarem de estudar na escola da comunidade.....	87
Quadro 8. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos que participaram da pesquisa, quanto a saberem o que é uma comunidade quilombola.....	89
Quadro 9. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos que participaram da pesquisa, quanto a falarem aos colegas que vivem em uma comunidade quilombola.....	90
Quadro 10. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos que participaram da pesquisa, quanto a festa que mais gostam.....	91
Quadro 11. Quadro comparativo das pinturas dos bonecos pelos alunos que participaram da pesquisa.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de localização de algumas comunidades quilombolas no Estado de Pernambuco.....	34
Figura 2. Escala hierárquica da superioridade da raça branca de acordo com os valores eurocêntricos.....	42
Figura 3. Livro que conta a história da comunidade.....	62
Figura 4. Caminho que dá para um dos lotes da comunidade.....	65
Figura 5. Estrada que dá acesso à comunidade.....	67
Figura 6. Acesso à escola da comunidade.....	67
Figura 7. Centro cultural da comunidade.....	68
Figura 8. Casas da comunidade (1)	69
Figura 9. Casas da comunidade (2)	69
Figura 10. As líderes D. Conceição, D. Adelina e D. Maria José.....	71
Figura 11. A líder D. Maria José de Santana.....	71
Figura 12. Em conversa com o pessoas da escola na sala de reunião.....	72
Figura 13. Lateral da escola Municipal Padre Henrique Vieira.....	74
Figura 14. Coordenadora da escola Municipal Padre Henrique Vieira.....	77
Figura 15. A coordenadora e a professora Valdirene.....	78
Figura 16. Livro didático utilizado pela escola.....	80
Figura 17. Professora em sala de aula.....	84
Figura 18. Coordenadora em sala de aula.....	84
Figura 19. Mãos pintadas pelos alunos do pré-escola da escola Municipal Padre Henrique Vieira.....	92
Figura 20. Alguns alunos da escola Municipal Padre Henrique Vieira em sala de aula.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Conhecimento da Lei nº 10.639/03 e dificuldades dos professores da escola municipal Padre Henrique Vieira.....	82
Gráfico 2. Idades dos alunos que participaram da pesquisa.....	85
Gráfico 3. Serie dos alunos que participaram da pesquisa.....	86
Gráfico 4. Quanto aos alunos que participaram da pesquisa gostarem de sua cor.....	88

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO	i
RESUMO	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
RESUMEN	vi
LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
SUMÁRIO	ix

1 INTRODUÇÃO.....	01
2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO POVO QUILOMBOLA E NO RESGATE DE SUA CIDADANIA: um olhar sob perspectiva da inovação pedagógica.....	05
2.1 As Ações Afirmativas: do que se trata e a sua importância para a construção de uma identidade negra positiva.....	06
2.2 A Inovação Pedagógica: a compreensão de seu conceito.....	11
2.3 A Inovação Pedagógica trazida pela Prática das Ações Afirmativas nas Escolas Quilombolas.....	14
3 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE SUAS LUTAS E RESGATES.....	16
3.1 O Quilombo: formação e origem.....	17
3.1.1 O Quilombo de Palmares.....	22
3.2 As Comunidades Quilombolas no Brasil.....	28
3.2.1 Comunidades quilombolas em Pernambuco.....	32
3.2.2 Da Diáspora Africana às comunidades quilombolas em Pernambuco.....	38
3.3 Identidade Negra: formação do povo brasileiro.....	41
4 METODOLOGIA.....	49
4.1 Tudo Começou Assim.....	50
4.2 Tipo de Estudo.....	56
4.3 Procedimentos e Instrumentos Utilizados na Coleta de Dados.....	58
4.3.1 Procedimentos realizados.....	58

4.3.2 Instrumentos utilizados	59
4.4 Análise dos Dados.....	60
5 A COMUNIDADE QUILOMBOLA ONZE NEGRAS E A ESCOLA PADRE HENRIQUE: CONTEXTOS, RESISTÊNCIAS, HISTÓRIAS, AÇÕES AFIRMATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	62
5.1 Histórias, Memórias e Resistência na Comunidade Quilombola Onze Negras: regulação e emancipação na vida cotidiana.....	64
5.2 A Escola da Comunidade Quilombola Onze Negras: relatos de uma realidade.....	72
5.2.1 Relatos de uma líder comunitária sobre a escola.....	73
5.2.2 Relatos da coordenadora e dos professores da escola municipal Padre Henrique Viera.....	76
5.2.3 Relatos dos alunos da escola municipal Padre Henrique Viera.....	85
CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

APÊNDICES

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS FORMADORES QUE TRABALHAM NA ESCOLA

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA ESCOLA PADRE HENRIQUE VIEIRA

APÊNDICE C OUTROS REGISTROS DE NOSSA INCURSÃO

APÊNDICE D DIÁRIO DE CAMPO

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo envolve ações afirmativas em uma escola da comunidade quilombola Onze Negras, localizada no Cabo de Santo Agostinho-PE. Buscamos observar as experiências de aprendizagem vivenciadas por seus alunos, os quais se encontram envolvidos em um processo de aprendizagem significativo e de resgate de sua própria história, com o intuito de analisar como essas ações têm ajudado a fortalecer a formação identitária dessa comunidade.

Pretendemos determinar se essas experiências se constituem como inovação pedagógica.

A escolha da presente temática teve a motivação inicial a nossa atividade profissional como Assistente em Ciência e Tecnologia, numa instituição federal de pesquisa, e mais especificamente na pesquisa de campo junto ao Núcleo de Estudo Afro-brasileiro (NEAB), cujo foco foram os afrodescendentes. Dessa feita, surgiu o interesse em investigar as ações afirmativas para conhecer em que medida elas têm contribuído para a construção de práticas pedagógicas inovadoras vivenciadas pela comunidade Quilombola (Escola, Peti, Associação)¹ que escolhemos como lócus de análise mostrando como instrumento de luta pela autonomia da comunidade quilombola, muitas vezes, vítima de discriminação socioeconômica, política, cultural e ambiental. Nesse aspecto, nossa intenção é verificar, primeiramente de que forma é feita a implementação das *ações afirmativas* para o fortalecimento do negro como cidadão e como essa proximidade do centro de decisões interfere para que a comunidade quilombola seja mais atuante na busca de sua cidadania.

Finalmente verificamos se essas *ações afirmativas* constituem práticas de inovação pedagógica e como vêm interferindo no cotidiano escolar.

Para isso, faz-se necessário voltar o olhar para a história do negro no Brasil: sua trajetória como escravo, a formação dos quilombos e suas comunidades, e o que elas representam, para a construção social da identidade negra no país, de forma que, através deste reconhecimento, seja possível entender como se sentem os afro-descendentes brasileiros e como são tratados em um cotidiano escolar moldado por valores ocidentais, onde o homem

¹ Para observação das práticas pedagógicas, observamos as ações afirmativas em vários ambientes da comunidade quilombola, a exemplo da Escola Pe. Henrique Vieira, com as crianças matriculadas; do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), com as crianças da comunidade, e da Associação Quilombola Onze Negras, com as líderes quilombolas e os comunitários.

branco ainda é o modelo idealizado como superior (GUSMÃO 2000).

Partimos então para o entendimento do que são ações afirmativas, e como elas podem ser pensadas como forma de inovação pedagógica dentro do universo de uma comunidade quilombola.

Assim, a proposta deste estudo recai sobre as ações afirmativas sob a ótica da inovação pedagógica que rompe com os antigos paradigmas – eurocêntricos e fabris – e traz, através de um novo olhar, a valorização da cultura e da identidade que, durante séculos, foi negada aos negros e de modo mais específicos aos que se encontram situados na comunidade Quilombola Onze Negras, localizada no Cabo de Santo Agostinho, município de Pernambuco, por meio das ações empreendidas na escola desta comunidade.

Para o desenvolvimento desse estudo, tomou-se como fonte norteadora os pressupostos teóricos de Fino (2000, 2001) e Souza e Fino (2005) no que respeita a inovação pedagógica. Quanto às *ações afirmativas* buscamos as considerações de Moehlecke (2002) e Gomes (2003).

Neste percurso, procuramos responder a seguinte problemática: “As *ações afirmativas* têm ajudado na construção de aprendizagens significativas e inovadoras dos estudantes da escola da comunidade Quilombola Onze Negras? Diante dessa indagação, temos a hipótese de que se as ações afirmativas rompem com o modelo de educação eurocêntrico e segregador ainda existente em muitas escolas e têm ajudado na construção da autonomia da comunidade quilombola em estudo, muitas vezes, vítima de discriminação socioeconômica, política, cultural e ambiental, então, ela pode ser vista como prática pedagógica inovadora que aparece como instrumento de luta e construção da cidadania e identidade dos estudantes de sua escola.

Nesse processo, observamos ser a proximidade da comunidade Onze Negras da Região Metropolitana do Recife, fato atípico, haja vista a maioria das comunidades quilombolas encontrar-se assentada em localidades rurais, distantes da capital, possibilitando uma maior visibilidade deste grupo por parte dos órgãos governamentais para o atendimento às suas necessidades, uma vez que é comum a carência de políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas fixadas em municípios afastados do centro do poder.

Diante disso, trazemos como objetivo central dessa pesquisa analisar até que ponto a implementação de ações afirmativas realizadas através das ações dos alunos na escola e na comunidade, pode ser vista como instrumento de Inovação Pedagógica e vêm

interferindo no processo de aprendizagem dos estudantes da escola da comunidade Quilombola Onze Negras e se essas ações têm gerado um efeito diferente na construção de suas identidades. E para isso traçamos os objetivos específicos: a) Apresentar o conceito de ações afirmativas e a concepção de inovação pedagógica à luz dos autores de referência do Seminário; b) Verificar o fortalecimento da identidade negra a partir da prática de ensino do professor da Escola Padre Henrique Vieira, em sala de aula; c) Verificar como as “ações de promoção de igualdade racial²” têm ajudado na construção de inovação pedagógica na escola da Comunidade Quilombola Onze Negras (Cabo de Santo Agostinho-PE).

Assim, o percurso metodológico trilhado nesse estudo sobre a comunidade quilombola Onze Negras, optou-se por realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, pela qual se busca compreender de que forma as ações afirmativas realizadas no interior da escola da comunidade podem ser vistas como instrumento de inovação pedagógica e de fortalecimento da identidade negra da comunidade. Para tanto, dividiu-se da seguinte maneira: na construção de seu referencial teórico foi realizada uma extensa pesquisa de cunho bibliográfico em livros, revistas, artigos de jornais, *sites* e projetos do governo voltados às comunidades quilombolas, de forma a promover uma melhor compreensão da questão em estudo; e, no estudo de caso, a coleta dos dados foi realizada através de visitas à comunidade Onze Negras, em que foram feitos os registros de observação e as entrevistas necessárias ao estudo em questão, os quais foram interpretados e serviram para a construção e conclusão deste estudo.

Portanto, a base metodológica escolhida na realização deste estudo foi a etnopesquisa crítica de natureza descritivo-exploratória e de abordagem qualitativa, a qual nos possibilitou delinear o caminho percorrido, descrever, interpretar, compreender e analisar as ações cotidianas de nossos atores em seu ambiente natural, e, deste modo, compreender de que forma as ações afirmativas realizadas em seu interior da escola da comunidade Onze Negras podem ser vistas como instrumento de inovação pedagógica e de fortalecimento de sua identidade negra. Neste percurso, as categorias teóricas apreciadas em nosso estudo foram: as ações afirmativas, a inovação pedagógica, a identidade negra e o resgate da cidadania da comunidade quilombola.

Algumas categorias teóricas ajudam na busca pela resposta ao nosso problema de pesquisa. Entre essas categorias destacamos: Políticas de ações afirmativas, Comunidade Quilombola e Inovação Pedagógica. No tocante às categorias empíricas salientamos estudos

² Aqui compreendidas como *ações afirmativas*

dos conceitos como, cultura, aculturação, identidade, pertencimento, empoderamento, resistência e memória.

Desse modo, este estudo encontra-se estruturado em capítulos, sendo o primeiro capítulo introdutório, em que apresentamos o motivo que nos levou à escolha da temática como também a justificativa do estudo.

No segundo capítulo, tratamos das ações afirmativas na construção da identidade negra do povo brasileiro e no resgate de sua cidadania visto sob o foco da inovação pedagógica. Nele é procuramos delinear algumas considerações acerca do conceito de ações afirmativas e a sua importância para a construção de uma identidade negra positiva, depois buscamos a compreensão conceitual de inovação pedagógica, e, por fim, trazemos a questão da inovação pedagógica oriunda pela prática das ações afirmativas nas escolas quilombolas.

No terceiro capítulo, passamos a fazer uma abordagem histórica sobre as comunidades quilombolas e a formação da identidade negra no Brasil, onde delineamos como se deu a formação e a origem do quilombo, tendo-se por foco a história do Quilombo de Palmares; em seguida passamos a tratar da questão das comunidades quilombolas no Brasil e em Pernambuco; e finalizamos o capítulo tratando da identidade negra e da formação do povo brasileiro.

No quarto capítulo tratamos da metodológica, em que descrevemos como tudo começou e o que nos levou a realização dessa pesquisa. Nele é possível vislumbrar também tipo de estudo escolhido e os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados.

E, por fim, no quinto Capítulo buscamos descrever e analisar o objeto de estudo, Escola Padre Henrique Vieira, no contexto da comunidade Quilombola Onze Negras apresentado breve histórico e sentimentos dos moradores e das representantes comunitárias. Em seguida, apresentamos nossas considerações e recomendações.

2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO POVO QUILOMBOLA E NO RESGATE DE SUA CIDADANIA: um olhar sob perspectiva da inovação pedagógica

Tratar das ações afirmativas e da inovação pedagógica na construção da identidade negra e no resgate de sua cidadania é o que se propõe o presente capítulo, e, para que isso aconteça, é imprescindível que sejam realizadas algumas reflexões acerca do papel da educação no combate às desigualdades raciais e na construção de uma identidade negra positiva, diferente daquela criada a partir da existência de um esquema estrutural entre brancos e negros centrados em uma relação de dominação-subordinação.

Assim, pensar em uma educação quilombola centrada nas ações afirmativas constitui uma forma de diminuir a reprodução eurocêntrica a respeito da diversidade, ajudando no combate às desigualdades ainda existentes entre brancos e negros e, ao mesmo tempo contribuir para o fortalecimento da cultura e dos valores do povo quilombola. Este estudo pressupõe saber ouvir e compreender as reais necessidades educacionais não apenas das crianças e jovens quilombolas, mas de todos que fazem da comunidade um elemento de identidade.

[...] É reconhecer que a relação com a terra faz parte do ser quilombola numa concepção de educação cultural, encarnada na dinâmica da vida: conhecer as sementes e os tempos de plantar e de colher, os ciclos da chuva e as formas de aproveitamento de água, a cultura de certas plantas e animais. Nesta perspectiva, cada comunidade pode desenvolver uma prática específica sobre a educação. Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização (FREIRE, 2010, p. 12).

Partindo desse pensamento da compreensão das inter-relações destacamos a importância das ações afirmativas neste processo de educação e de como elas podem ser entendidas como uma forma inovadora de repassar ensinamentos que ajudam na construção da identidade de um povo e no resgate de sua cidadania. Assim, para uma melhor visão dos objetivos propostos neste capítulo, inicialmente, é feita uma breve explanação acerca de como surgiram o surgimento as *ações afirmativas* no Brasil e o que são *ações afirmativas*, para que, partindo dessa compreensão seja possível percebê-la, as *ações afirmativas* como uma forma de inovação pedagógica e de contributo para a autonomia do estudante quilombola.

2.1 As Ações Afirmativas: do que se trata e a sua importância para a construção de uma identidade negra positiva

Pela história das *ações afirmativas* no Brasil, verificamos que o termo chega no país se deu carregado de uma diversidade de sentidos, os quais refletiam os debates e experiências históricas dos países em que estas ideias foram inicialmente desenvolvidas. Segundo Moehlecke (2002), a expressão *ações afirmativas* é originária de reivindicações democráticas surgidas nos Estados Unidos, na década de 1960, dos movimentos pelos direitos civis, da luta pela igualdade de oportunidades e pela eliminação das leis segregacionistas num amplo movimento de defesa pela igualdade de direitos entre brancos e negros.

A este respeito explana a autora que,

[...] É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Apesar de as *ações afirmativas* já serem defendidas nos Estados Unidos há mais de quarenta anos, elas não se restringem apenas a esse país, de modo que, há relatos de experiências similares em outros países, como é o caso da Índia, da Malásia, da Austrália, do Canadá, da Nigéria, da África do Sul, da Argentina, de Cuba e de vários países da Europa Ocidental. Em tais países, as *ações afirmativas* assumiram definições como: “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação”³.

Segundo a autora, nesses países, o público alvo das *ações afirmativas* adaptou-se de acordo com as situações e necessidades existentes entre as minorias étnicas, raciais e as mulheres, e contemplavam principalmente áreas voltadas ao mercado de trabalho, à educação e à representação política.

Quanto à definição das *ações afirmativas*, tem-se a que seguiu:

(...) podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente

³ Idem, p. 198.

impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou (GOMES, 2003, p. 222).

O autor acima considera que as ações afirmativas se apresentam um paleativo e dependem de uma reavaliação. Bergmann (1996) acrescenta que as *ações afirmativas* atuam no sentido de promover a representação de determinados indivíduos pertencentes a grupos que historicamente vem sendo discriminados ou excluídos.

Portanto, considera que pensar em *ações afirmativas* é pensar em um grupo de ações capazes de promover a superação de situações discriminatórias constatadas nos mais diferentes quadros de desigualdade e exclusão, as quais carregam uma intenção explícita de mudança de postura, de concepção e de estratégia nas relações entre grupos que vivenciam qualquer tipo discriminação. Destaca, ainda:

[...] as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação (GOMES, 2003, p. 222).

Neste entendimento, fica claro que as *ações afirmativas* se encontram voltadas também para o combate à desigualdade racial, cujo conceito e utilização aparece como uma forma de compensar a população negra pela discriminação sofrida ou pela condição social alocada em patamares mais baixos, no que se refere à educação, à distribuição salarial e à habitação.

[...] em uma primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em uma última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade (VIEIRA, 2003, p. 86).

O supracitado autor concedera a necessidade de um ajuste histórico com os negros. Inferimos daí a pertinência das ações afirmativas como fenômeno compensador.

Em países com experiências de *ações afirmativas*, como Estados Unidos e África do Sul a pressão dos movimentos sociais obrigou o Estado a uma tomada de ações em combate às desigualdades sociais, de modo que as *ações afirmativas* configuraram-se como política social. Já no Brasil, desde as décadas de 1960 e 1970, o Movimento Negro vem destacando a importância dessas ações e vem se organizando politicamente. Assim, “[...] para pressionar sua adoção, o Estado brasileiro mostrava-se reticente até mesmo com relação a aceitar oficialmente a existência do racismo” (VIEIRA, 2003, p. 90).

O racismo é um fator que não pode ser negado na realidade brasileira, uma vez que vem sendo praticado desde a chegada dos negros ainda na condição de escravos. Santos (2005) salienta a existência de uma profunda desigualdade racial entre negros e brancos no país, fruto de mais de quinhentos anos de opressão e discriminação contra os negros, cujos efeitos construíram dois tipos de cidadania: a negra e a branca, facilmente observadas por meio do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro, o qual mostra uma lamentável situação de desigualdade e injustiça entre essas duas realidades:

O Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo (SANTOS, 2005, p. 13).

Além de denunciar essas duas realidades, que demarcam a desvantagem do negro nas esferas sociais, o autor destaca ainda, que o inequívoco racismo contra os negros já não é mais negado pela maioria dos brasileiros. Assim, apesar de a maioria da população brasileira (89%) admitir a sua existência, apenas 10% admite ser racista, o que, de certa forma, camufla a existência do racismo brasileiro, pois “[...] os brasileiros praticam a discriminação racial, mas só reconhecem essa prática nos outros” (SANTOS, 2005, p. 14).

Diante dessa realidade as *ações afirmativas* foram ganhando espaço na sociedade, através de recursos próprios e à margem do controle estatal, fato que de acordo com Vieira (2003), trouxe diferentes perfis e características a estas ações, através de um hibridismo entre desigualdade racial e social expresso através da categoria “*carente*”, que é utilizada em diferentes Contexto.

Segundo Silva Júnior (2003), a pressão dos diferentes organismos na busca da igualdade não foi em vão, e a Constituição brasileira de 1988, refletindo a pressão das

entidades populares consagrou uma série de medidas repressivas à discriminação e em promoção da igualdade de oportunidade e tratamento para todos os cidadãos.

Porém diante das desigualdades e, cansados das promessas não cumpridas no sentido de diminuir ou acabar com as desigualdades raciais brasileiras, os Movimentos Sociais Negros realizaram a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, em Brasília no ano de 1995, reafirmando a luta dos afro-brasileiros contra o racismo e as desigualdades raciais e para exigir a formulação de políticas públicas para os negros. Neste dia, os organizadores da marcha foram recebidos pelo então Presidente do país, Fernando Henrique Cardoso, a quem entregaram o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Entre as várias propostas de combate ao racismo e de formulação de políticas públicas valorativas e específicas para a população negra brasileira, Cardoso (2002) elenca estas:

- a implementação da convenção sobre a eliminação da discriminação racial no ensino;
- o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores para os habilitar a lidar com as diferenças raciais, a identificar e combater as práticas discriminatórias na escola, observando o seu impacto na repetência das crianças negras;
- o desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

Em seu percurso histórico as *ações afirmativas* assumiram diferentes formas, como: ações voluntárias, de caráter obrigatório ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. E abrangeram diferentes sítios – minorias étnicas, raciais e mulheres – contemplando o mercado de trabalho, o sistema educacional e a representação política.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

É importante destacar que a prática das ações afirmativas não se propõe apenas a promoção da equidade entre negros e brancos, pois, mais do que uma prática anti-

discriminatória, as *ações afirmativas* visam à sua prevenção seja por meio do estabelecimento de punições aos transgressores ou pela prática educativa de valorização do diferente, na construção de uma sociedade igualitária, onde todos possuam chances iguais de serem bem-sucedidos de acordo com seus esforços e habilidades (VIEIRA, 2003).

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2005, p. 49)

E como tal, elas devem combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas toda e qualquer forma de discriminação existente, sobretudo as de fundo cultural e estrutural, que se encontram enraizadas no cerne da sociedade.

No que tange à área educacional, Bergmann (1996 apud MOEHLECKE, 2002) insere a questão da diversidade, considerando que existem três ideias por trás da *ação afirmativa*, são elas:

- a necessidade do combate sistemático da discriminação existente em determinados espaços na sociedade;
- a busca de se reduzir a desigualdade que atinge certos grupos, como é caso das mulheres e dos negros;
- a busca da uma integração entre os diferentes grupos sociais existentes por meio da valorização da diversidade cultural que os formam, conferindo a estes uma identidade positiva, diante da discriminação a que se viam sujeitos, uma vez que a convivência entre pessoas diferentes pode ajudar na prevenir futuras visões preconceituosas e de práticas discriminatórias.

Segundo Gomes (2005), *as ações afirmativas* devem ter como meta, ao nível pedagógico o engendramento das transformações sociais e culturais, de maneira a incutir nos atores sociais o respeito ao pluralismo e a diversidade em todas as esferas do convívio humano.

Logo, ao observar o enredo da criação das *ações afirmativas*, considera que inicialmente elas se definiram com um simples encorajamento do Estado para que as pessoas,

com poder decisório, fossem até as áreas públicas ou privadas e começassem a levar em consideração, em temas relativos à educação e ao mercado de trabalho, fatores como raça, cor, sexo e origem nacional das pessoas, de maneira que tanto nas escolas, quanto nas empresas em sua composição tivessem representantes de cada um dos grupos que a compõe.

Já num segundo momento, as *ações afirmativas*, devido à ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação, passaram a integrar em seu conceito a igualdade de oportunidades através da imposição de cotas rígidas de acesso das minorias a determinados setores da educação e do mercado de trabalho (GOMES, 2005, p. 53).

E, atualmente, as *ações afirmativas* podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado a bens fundamentais como a educação e o emprego⁴.

Daí percebe-se que de uma forma geral o conceito de *ações afirmativas* engloba uma rede de programas que tem por fim a superação das sequelas deixadas por séculos de discriminação e ainda a promoção de ações compensatórias e de oportunidades igualitárias para grupos que foram histórica e negativamente discriminados.

Dentro deste contexto, aparece a inovação pedagógica como foco deste estudo de modo que, a partir de então, no tópico que segue buscar-se-á discorrer acerca de sua definição, tendo-se por base o exposto por diferentes estudiosos, dentre eles: Fino (2000; 2011), Chalegre e Silva (2010), Souza e Fino (2005), dentre outros.

2.2 A Inovação Pedagógica: compreensão do conceito

Para tratar sobre inovação pedagógica, acreditamos relevante trazer o conceito de Fino (2011a, p. 1), no qual o autor nos esclarece que “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Nesse sentido, inicialmente, pensamos na mudança. Assim, nos reportamos a Rosa (2003), quando refere que a mudança não se constitui em um modismo, mas sim numa

⁴ Id.Ibid.

condição própria do homem, pois ela faz parte de sua condição como ser finito, incompleto, que idealiza e sonha, ao mesmo tempo que age sobre o mundo.

Por outro lado, tem-se também o pensamento de Fullan (1991), que vê a mudança como um processo que, na maioria das vezes, se dá de forma lenta e gradual, que tem como fonte sentimentos ambivalentes, que se situam entre o dilema de manter o *status quo* que se apresenta ou de modificar o modo de agir, de pensar ou de interagir com o mundo e com o outro ao seu redor. Portanto, é possível compreendermos que a mudança não se encontra delimitada por critérios administrativos de como as coisas precisam funcionar, mas sim, como uma maneira de fazê-las funcionar melhor.

Passando-se para o foco da educação, discorre Farias (2006) que a mudança pressupõe uma ruptura interna, a qual liberta das amarras com o estabelecido e redefine um novo pensar e agir, o que para Rosa (2003, p. 27) “[...] implica em radicalidade”. Portanto, ao se observar a mudança como uma práxis e trazendo o seu enfoque como um processo, conforme defendido por Farias (2006), veremos que a autora entende a mudança como um processo de resignificação da prática que vai para além das modificações sobre a vida organizativa da instituição ou da aplicação de tecnologias, e envolve uma maneira nova de agir, alicerçada em novos valores, símbolos e rituais. Para ela, esse processo de mudança não se impõe nem ocorre isoladamente, pois envolve mudanças substantivas nas atitudes e no modo de pensar e constitui-se em um processo complexo, o que para Moreira (1999) significa aprender com novos contextos.

Na educação, a mudança como resignificação da prática traz uma ruptura com o hábito e a rotina, num compromisso de pensar de modo diferente as coisas familiares e “[...] de tornar a pôr em causa antigos postulados”, (HUBERMAN, 1973, p. 18), o que ocasiona a necessidade de se rever, antigas crenças e ações, e, ao mesmo tempo implica assumir os riscos da mudança “[...] para poder desfrutar do prazer de também aprender” (ROSA, 2003, p. 26).

Trazendo nossa reflexão para a questão da inovação, percebemos que esta conforme defendido por Werebe (1995) tem um caráter valorativo, trazendo-nos um novo sentido, o de mudança para melhor, o de consertar, corrigir ou de se adaptar a novas situações, de superar o inadequado ou obsoleto, ou seja, a inovação constitui um processo, que para acontecer necessita da existência de se ter consciência de sua necessidade, dificuldades e limitações. Em complemento a este pensamento, Veiga et al (2001. p.5) conceituam a

inovação como uma “[...] atividade epistemologicamente necessária, socialmente útil e, finalmente, enriquecedora do ponto de vista profissional e pessoal”.

Deste modo, quando nos voltamos para o âmbito da educação, percebemos que ela exige um esforço determinado e consciente com o fim de melhorar a prática educativa, que requer um olhar crítico e avaliativo por parte do educador. Assim, antes de inovar é preciso que o professor pondere acerca dos objetivos a serem alcançados, pensando de forma estratégica, o que implica no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, levando em consideração as necessidades e possibilidades de seus alunos, os recursos de que se dispõe, a infraestrutura da instituição de ensino, o conteúdo a ser desenvolvido, os objetivos da aprendizagem e a cultura educacional (ARAGÃO, 2006).

Nesse sentido, Fino (2011a) traz a reflexão de que a inovação pedagógica envolve obrigatoriamente as práticas, e, por isso, não deve ser buscada nas reformas de ensino, ou nos processos de alterações curriculares, ainda que estes tragam em seu bojo o ensejo de mudança. Já Chalegre e Silva (2010) ao tratarem da análise do conceito de inovação pedagógica, afirmam que esta depende do próprio conceito que se tem de educação, pois é justamente ele que vai orientar o procedimento inovador, pois estes conceitos são inseparáveis. Assim, quando abordam à concepção de educação como diretriz das práticas pedagógicas, as autoras referem-se ao contexto concreto em que acontece a ação educativa, aos possíveis acertos e erros oriundos desta prática.

Fino (2000) nos esclarece que quando a inovação pedagógica acontece há o rompimento com os velhos paradigmas fabris, ou seja, há uma “ruptura paradigmática”, abrindo-se, em seu lugar, um espaço concreto onde se desenvolvem novas culturas escolares ancorada neste novo paradigma.

Neste universo, ao se pensar em inovação pedagógica é preciso considerar que,

[...] a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, [...] deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. [...]

Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado (FINO, 2011b, p. 14).

E, no caso do Brasil, país de grande dimensão geográfica, e de mistura de diferentes culturas, não se pode ser indiferente com o diferente; portanto, a competência das ações pedagógicas empreendidas “[...] está, justamente em agir de forma diferenciada para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes” (CHALEGRE; SILVA 2010, p. 3).

É justamente este cuidado em respeitar e fortalecer a cultura e os valores dos negros, vistos durante muito tempo como “diferentes”, “inferiores”, “sem valores” e tantos outros pejorativos, que vem modificando o modo com as crianças e jovens passam a se ver e a conquistar seu lugar no mundo. É nesse rompimento de antigos paradigmas, que passaremos a discutir, a seguir, a utilização das *ações afirmativas* nas escolas quilombola, como forma de inovação pedagógica.

2.3 A Inovação Pedagógica trazida pela Prática das Ações Afirmativas nas Escolas Quilombolas

Segundo Fino (2010) a escola contempla a existência de um currículo oculto comum, onde independente dos programas ou dos livros utilizados, existem uma série de valores simbolizados na forma como a sala é arrumada, no tipo de campanha que toca indicando o início e o final das aulas, na separação por idades, na autoridade no professor, dentre tantos outros; valores estes que influenciam na forma como o conteúdo é passado e nas próprias relações entre os indivíduos, de forma que

[...] A reconstituição dos traços mais característicos da matriz cultural comum das escolas passa, portanto, pela consideração dessas componentes “ocultas” do currículo, profundamente entretidas na organização e nas rotinas de funcionamento das escolas (FINO, 2011, p. 7-8).

Rotinas essas que, muitas vezes, podem entrar em choque ou até mesmo excluir aqueles alunos que com elas não se identificam, o que ainda acontece com crianças negras em muitas escolas, cujas práticas continuam reproduzindo os modelos eurocêntricos, conforme já referido anteriormente.

Assim, ao se pensar em inovação pedagógica é preciso considerar que,

[...] a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E

acredito, também, que o invariante cultural, [...] deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar.

[...] Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado (FINO, 2011b, pp. 13-14).

Chalegre e Silva (2011) chamam a atenção para o fato de que a inovação não corresponde a uma simples mudança, ela é formada por um pensamento crítico, intencional e propositadamente assumido com o objetivo de melhorar a ação educativa.

Inovar é fazer com que todos entendam que o saber escolar não é neutro, não obedece à lógica científica. É compreender que há conhecimentos válidos e outros não válidos, tanto na sociedade como na escola. Inovar a escola e o currículo é desvelar também os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar (CHALEGRE & SILVA, 2011, p. 5).

Porém, a inovação não pode ser vista como um “joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada” (SOUSA; FINO, 2005, p.5) de forma a ela não se restringir apenas a passar o conhecimento, mas, principalmente, em promover a aprendizagem crítica e desenvolver as competências cognitivas necessárias para o desenvolvimento global do alunado

Portanto, as ações educacionais inovadoras trazem consigo uma ruptura de paradigmas, e, no caso das *ações afirmativas*, estas podem ser vistas como uma forma de inovação pedagógica, uma vez que rompem com antigos paradigmas educacionais, baseados em uma cultura eurocêntrica e discriminatória. Estas ações abrem espaço para a valorização da identidade negra ao mesmo tempo que a fortalecem no seio da comunidade quilombola, trazendo assim uma nova configuração à prática pedagógica, onde a educação inovadora aparece como elo e fortalecimento identitário das comunidades negras.

Após essas explicações acerca da inovação pedagógica o presente estudo passará, no capítulo que segue, a abordar os quilombos e a sua formação no Brasil, bem como a comunidade quilombola e a sua importância para a formação e o fortalecimento da identidade do negro brasileiro.

3 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE SUAS LUTAS E RESGATES

Pensar na história do negro no Brasil é pensar numa história de lutas, sacrifícios, injustiças, exploração e sofrimento, muito sofrimento; de forma que a mesma é traduzida como uma das histórias mais cruéis e depreciativas que se possa ter conhecimento no país. Imagina-se a cena: homens, mulheres e crianças, todos negros, acorrentados uns aos outros, em porões fétidos e abafados de navios, sem espaço, água ou comida suficiente para a sua sobrevivência. Seres humanos, que violentamente foram afastados de seus lares, familiares e amigos, onde viviam livres e felizes, para serem comercializados como uma mercadoria qualquer e encaminhados para o trabalho escravo em terras longínquas, vistos como animais sem alma.

Hoje, a imaginação de tais cenas pode causar repúdio e indignação, mas à época em que acontecia tudo era visto como natural pelo homem branco colonizador, fruto de um sistema desumano e da mais valia, pois a atividade do tráfico escravo, era fonte de interesse, uma vez que, permitia “[...] a acumulação do capital na Europa e, também, para a Igreja Católica, que naquela época, justificou com o argumento da “salvação da alma”, que pelo batismo, buscou minorizar a força do ato do tráfico”. (LIMA 2010, p. 1)

Ao observamos a história da escravidão no Brasil, percebemos que esta triste mancha começou através da captura dos índios que habitavam as terras brasileiras na ocasião em que os colonizadores portugueses aqui chegaram. Entretanto, aqueles reagiram contra a escravidão, lutando contra os colonizadores até à morte ou fugindo para áreas remotas do interior do país que eram desconhecidas para os portugueses. Porém, os que eram escravizados, acabavam morrendo devido aos maus tratos ou às doenças trazidas pelos colonos europeus.

Com as dificuldades encontradas diante dos índios, foi necessário buscar outro tipo de mão de obra. O tráfico de escravos do continente africano, apareceu como um negócio bastante lucrativo para os colonos portugueses, pois os negros trazidos para o trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar além de deterem o conhecimento da agricultura, que muito contribuiu para a sua expansão, também não conheciam as terras em que se encontravam, o

que dificultava as suas fugas⁵ (LIMA, 2010). Além disso, existia a vantagem de que o trabalho de apenas um negro nas lavouras de cana de açúcar era superior ao de quatro índios (HOLANDA, 1968), o que colaborou para transformar o Brasil no maior produtor de açúcar da época.

Neste compasso e para aprofundamento da temática que se pretende abordar no presente capítulo, inicialmente será feita uma abordagem acerca da história da formação dos quilombos no Brasil para que a partir de então seja possível compreender como se deu o processo de luta pela identidade desse povo.

3.1 O Quilombo: formação e origem

A vinda dos primeiros negros africanos na condição de escravos para o Brasil deu-se por volta do século XVI, de acordo com estudos empreendidos por Klein (1987). Esses escravos, trazidos principalmente da África Setentrional⁶, eram controlados com rigidez e muita vigilância pelos senhores de engenho na figura de seus feitores, os quais faziam uso do açoite e dos mais diversos castigos físicos como forma manter o controle e a obediência dos negros. Diante de todo esse controle, em que o africano era percebido como mercadoria e sob à ótica do colonizado, a cultura negra teve influência profunda na formação cultural brasileira.

[...] Dessa forma, durante a escravidão, na subterraneidade, as trocas culturais ocorriam em várias direções, iluminando uma outra visão da diáspora, anulando o caminho sem volta de uma única direção. É nessa perspectiva que devem ser estendidos os seus significados: percebo diáspora como divisor de águas entre o passado e o presente, entre os africanos que permaneceram em sua terra natal, os que vieram para o Brasil, os que chegaram nas Antilhas e no Brasil. A diáspora significa, portanto, necessidade de transito em várias direções, de transformações de fronteiras, especialmente das fronteiras de inúmeros grupos étnicos africanos que chegaram ao Brasil (BERNARDO, 2002, p. 34).

Conforme explicitado acima, a diáspora foi um importante elemento em favor do registro africano. Observa-se ainda que, embora o negro não tenham sido os principais atores para a criação do chamado novo mundo, sua cultura foi essencial para a formação da cultura brasileira, tanto na religiosidade quanto na língua.

[...] a influência mais profunda das línguas africanas no português brasileiro

⁵ Porém, as dificuldades enfrentadas pelos escravos africanos nas terras brasileiras, não os impediu de lutarem pela sua liberdade, crenças e costumes, conforme observaremos mais adiante ao tratarmos dos quilombos como território de luta e de liberdade para os negros que conseguiram fugir da escravidão.

⁶ Onde atualmente encontram-se localizados os países Angola, Moçambique e a República Democrática do Congo.

se processou “na morfologia, na simplificação e redução das flexões de plural e das formas verbais na fala popular.” Além desse tipo de influência que ele chama de “vertical”, considerando-a “mais profunda que a do tupi”, reconhece ainda uma influência “horizontal”, a da contribuição ao léxico, nas suas palavras, “menos extensa que a do tupi, mas igualmente significativa para o enriquecimento da língua portuguesa (MENDONÇA, 2012, p. 23).

Assim, verifica-se que a cultura africana teve sua importância como elemento transformador quando de sua chegada, agregando novos valores à cultura de chegada. Segundo Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*, a interferência africana vai interferir da culinária à língua.

O Brasil, cabe registrar, foi o maior importador de escravos (escravizados) africanos da África Central. À época do comércio legal entre África e Brasil, registra-se 3.5 e 3.6 milhões de escravos importados da África Ocidental e de parte ocidental da África Central.⁷ Embora tenham advindos daí os negros que povoaram os centro-africanos no Brasil colonial, há pouco registro dessa contribuição para a formação brasileira, concentrando os estudos em pontuar traços culturais africanos na cultura crioula do Brasil.

A escravidão sacrificou a liberdade e a autonomia dos negros que chegavam ao Brasil, cujos direitos não eram reconhecidos pela sociedade, de forma que a única maneira de enfrentamento das situações vivenciadas se dava através do empreendimento da violência, da recusa ao trabalho ou das fugas frequentes, que sempre eram combatidos com castigos e açoites.

Esse tipo de trabalho era altamente rentável, não apenas para os senhores de engenhos, mas também para metrópole portuguesa. Inicialmente, a mão de obra escrava foi usada nas lavouras de açúcar, entretanto, com o declínio do comércio do açúcar a sua utilização passou também a ser feita na mineração e nas lavouras de café, cuja produção destinava-se ao comércio da metrópole e ao abastecimento externo, gerando, assim, grandes lucros (PINSKY, 2000).

Além disso, podia-se encontrar também mão de obra escrava nas plantações de tabaco e de algodão, e, mais tarde, nas vilas, cidades e fazendas de gado (COLETIVO VISÃO DA FAVELA BRASIL, 2010).

⁷ Ver mais sobre isso em “A diáspora africana e a construção do mundo atlântico”. Disponível em: http://www.cederj.edu.br/extensao/index.php?option=com_content&view=article&id=715. Acesso em: 23 dez 2012.

Não foi apenas esse cenário de exploração, injustiças e sofrimento que marcara a trajetória dos negros trazidos para o Brasil em regime de escravidão, pois não se pode pensar nesse povo guerreiro como um povo pacífico, que aceitou sem revoltas as condições aviltantes em que viviam em terras estranhas. Segundo Fernandes (2009), havia um forte esquema de segregação das tribos africanas, em que, ainda nos navios negreiros. Aqui se encontravam misturados no mesmo espaço negros de diferentes etnias, de forma que grupos de culturas e línguas distintas, ou até mesmo rivais, viam-se forçados a conviver. Apesar de tudo isso, houve grande resistência por parte destes, fosse através da prática do suicídio, ou das fugas individuais ou em grupo:

Desde que foram trazidos ao Brasil os negros nunca deixaram de manifestar sua revolta contra o sistema escravista. De forma coletiva ou individual estavam em constante luta pela liberdade, organizavam revoltas nos núcleos produtivos, fugas onde se embrenhavam em matos, por vezes constituíam núcleos de resistências denominamos “quilombos”. [...] a organização de quilombos não foi a única forma de reação do cativo. Mulheres praticavam o aborto ou assassinavam seus filhos para não os verem reduzidos a mercadorias [...] (GARCIA; TAVARES, 2010, p. 4).

O suicídio, a prática do aborto e o assassinato dos próprios filhos aconteciam como uma opção diante do dilaceramento de sua identidade, pois, segundo Fernandes (2009), de acordo com a crença de muitos dos negros trazidos para o Brasil, a morte os levaria de volta à África de seus ancestrais e ao reencontro com a sua cultura.

Já as fugas podem ser vistas como uma forma de não aceitação das violências e dos castigos ou pela negação de sua cultura, de seus mitos e de sua língua, ou seja, de sua identidade (KARASH, 2000). Percebe-se, portanto, que para superarem as condições que lhes eram impostas pelo regime escravagista e na busca de sua liberdade, os negros sediaram revoltas, rebeliões e fugas, e neste universo de fugas e de lutas surgiram os primeiros quilombos, que constituíam aldeamentos onde se refugiavam os escravos fugitivos. Estes passavam a viver comunitariamente, transformando-se em uma das maiores formas de oposição ao sistema escravocrata da época (CARVALHO & FUNARI, 2005; MOURA, 1987). Assim,

Os quilombos representaram uma das formas de resistência e combate à escravidão. Rejeitando a cruel forma de vida, os negros buscavam a liberdade e uma vida com dignidade, resgatando a cultura e a forma de viver que deixaram na África (BIBLIOTECA VIRTUAL..., 2010, p. 4).

Para uma melhor compreensão acerca dos quilombos é preciso retornar ao continente africano e ao período em que nele começou a invasão portuguesa.

Segundo Nascimento (2008), da busca do ouro e das pedras preciosas existentes no continente passou-se posteriormente, para o comércio de seres humano, e que se tornou mais lucrativo para Portugal.

Neste ponto, convém referir que na África os europeus encontraram os mais diversos tipos de organizações sociais e de Estado, muitas delas em situação de conflito, com diversas etnias lutando pelo mesmo espaço, dentre as quais se destacavam os imbangalas, também conhecidos como jagas. Os imbangalas eram caçadores do oeste, que invadiram o Reino de Congo e introduziram uma instituição verdadeiramente revolucionária: os *Kilombos*, cuja organização possuía grande nível de organização, fosse no campo político-administrativo ou nos campos econômico, cultural, tecnológico e, principalmente, psicossocial, centralizando “no indivíduo e no grupo de indivíduos territorializados em qualquer área, delimitada pelo espaço visível, invisível e, finalmente, cósmico” (NASCIMENTO, 2008, p. 76).

Povo de característica nômade, os imbangalas juntamente com a tribo dos *mbundos* combateram a penetração portuguesa, no final do século XVI, em seu continente. Eles formavam uma sociedade guerreira, aberta a todos os estrangeiros, desde que iniciados. Eram considerados um povo terrível, que vivia do saque das comunidades onde penetravam. Matavam os seus filhos ao nascer, pois os mesmos poderiam atrapalhar suas deslocções, e optavam por adotar os adolescentes das tribos que derrotavam. Com os seus ritos de iniciação incorporavam jovens das mais diversas linhagens em sua sociedade guerreira, e o *Kilombo*, nesse caso, tinha o significado de instituição em si, onde os *kilombos* seriam os próprios indivíduos que a incorporavam. Recebia ainda esta denominação o território ou campo de guerra, também conhecido como jaga onde existia a casa sagrada onde aconteciam os rituais de iniciação (NASCIMENTO, 2008).

Assim a palavra quilombo procede de povos de língua bantu, estabelecidos em Angola e Zaire, constituindo “[...] uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação” (MUNANGA, 2001, p. 30).

De tal modo, destaca Nascimento (2008) que, diante da interrelação entre Brasil e Angola no tráfico de escravos, é possível que haja esta inter-relação entre os *kilombos* africanos e os quilombos brasileiros, embora não haja nenhuma documentação oficial capaz

de comprovar que os negros aportados no Brasil fossem membros da nação imbangala.

Pensamento semelhante é defendido por Munanga (2001), segundo o qual os quilombos surgidos no Brasil, em seu conteúdo, constituíam uma cópia dos de África, tendo sido reconstruídos pelos escravos como uma forma de oposição ao regime escravatura a que se viam submetidos. Segundo o autor, a sua estrutura política era aberta a todos os oprimidos da sociedade, fossem eles negros, brancos ou índios, através de uma democracia plurirracial, que “o Brasil ainda esta a buscar” (MUNANGA, 2001, p. 30).

O termo quilombo foi usado oficialmente pela primeira vez, em 1740, pelo Conselho Ultramarino português, que designava como tal: “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se encontre pilões eles” (NASCIMENTO, 2008, p. 78).

Segundo Barbosa (2009), foi na América Portuguesa que surgiu o maior número de comunidades de escravos fugitivos, as quais foram fortemente combatidas pelas milícias, que contavam com o auxílio das denúncias da sociedade civil e de membros das comunidades onde os escravos procuravam abrigo.

Os quilombos correspondem a uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, com importante atuação em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes africanos nascidos no Brasil. Inicialmente eram sociedades político-militares, avançadas do ponto de vista organizacional, com princípios, valores e regimes próprios, que lutavam contra o regime escravocrata, nos mais diferentes pontos do país. Constituíam uma forma de resistência à determinação política da época, de diluir a formação identitária negra, suas línguas, costumes, religiões e tradições, com o intuito de enfraquecer este povo. (Siqueira 2011)

Assim, percebe-se que os quilombos constituíam não apenas um local de resistência negra, mas também um espaço de resgate da cultura, religiosidade, política e história de uma raça que lutou pela sobrevivência não apenas de sua gente, mas, principalmente de seus valores e de sua identidade étnica.

No Brasil, merece destaque o Quilombo de Palmares, o maior quilombo da diáspora negro-africana que se tornou referência para a construção identitária do povo negro brasileiro, sobre o qual será feito um breve resgate de sua história, no item que segue.

3.1.1 O Quilombo de Palmares

A formação dos quilombos em Pernambuco data da colonização, em que o atual Estado de Alagoas era parte da Capitania de Pernambuco, quando Duarte Coelho fora seu primeiro donatário.

Conforme registrado em Brandão (1988, p. 5), por volta de 1580, de acordo com Gabriel Soares, verificava-se que havia por volta de quatro a cinco mil escravos da Guiné.

Segundo o historiador Diégues Junior (apud Brandão, 1988, 5), a exploração do território alagoano se deu pelos Porto da Barra, e o comércio se estabeleceu em Penedo, primeiro interposto colonial, por volta de 1557, por Jerenymo de Albuquerque.

Terra ainda selvagem, que so vinte anos depois e que seria erguida as primeiras fazenda de açúcar na área denominada de Porto Calvo.

À época da escravidão no Brasil (séculos XVII e XVIII), os negros que conseguiam fugir se refugiavam com outros em igual situação em locais bem escondidos e fortificados no meio das matas. Tais locais eram conhecidos como quilombos. Nessas comunidades, eles viviam de acordo com sua cultura africana, plantando e produzindo em comunidade. Na época colonial, o Brasil chegou a ter centenas destas comunidades espalhadas, principalmente, pelos atuais estados da Bahia, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Alagoas.

Na ocasião, em que Pernambuco foi invadida pelos holandeses (1630), muitos senhores de engenho abandonaram as suas terras. Esse fato beneficiou a fuga de um grande número de escravos os quais, após fugirem, buscaram abrigo no Quilombo dos Palmares, localizado em Alagoas.

Esse fato propiciou o crescimento do Quilombo dos Palmares. No ano de 1670, este já abrigava em torno de 50 mil escravos. Estes, também conhecidos como quilombolas, costumavam pegar alimentos às escondidas das plantações e dos engenhos existentes em regiões próximas; situação que incomodava os habitantes.

Esta situação fez com que os quilombolas fossem combatidos tanto pelos holandeses (primeiros a combatê-los) quanto pelo governo de Pernambuco, sendo que este último contou com os serviços de Domingos Jorge Velho, então bandeirante.

Surgido por volta de 1580, entre os estados de Alagoas e Pernambuco, como visto, em um local de difícil acesso em decorrência do relevo e da vegetação existente, o

Quilombo de Palmares recebeu este nome devido às palmeiras abundantes que existiam na região (GOMES, 2005). A sua extensão territorial, estendia-se por todo o sertão: “[...] pela parte superior do Rio São Francisco uma corda de mata brava, que vem a fazer termo sobre o sertão do Cabo de Santo Agostinho correndo quase norte a sul, do mesmo modo que corre a costa do mar” (SIQUEIRA, 2011, p. 8).

Inicialmente, ele foi formado por cerca de quarenta homens e mulheres negros fugitivos de um engenho existente nas proximidades de Porto Calvo – em Pernambuco. Com o passar do tempo foi abrigando novos escravos fugitivos, além de índios e alguns brancos fugitivos, (GOMES 2005). Foi crescendo, até tornar-se o maior quilombo da região e do país, chegando a abrigar cerca de trinta mil pessoas, o que correspondia a 13% da população brasileira daquela época, com exceção dos índios (COELHO, 2011).

De acordo com esse autor, após o seu surgimento e com o crescimento da aldeia que abrigava os escravos fugitivos, a notícia de que havia um lugar onde os negros podiam viver livremente passou a se expandir pelas senzalas das fazendas, tornando o Quilombo de Palmares um sonho e uma meta a ser alcançada por todos os escravos. Logo, a vigilância dos escravos nos engenhos passou a ser reforçada e começou a surgir segurança particular criada pelos fazendeiros, e que recebiam apoio do governo de Pernambuco, a procura do quilombo no sentido de destruí-lo.

Naquela época, também surgiu o movimento das Entradas, que tinha o objetivo de adentrar nas matas e expandir o território português na busca de riquezas, bem como de escravos fugitivos. De acordo com os estudos empreendidos por Siqueira (2011), uma das principais razões por que o movimento das Entradas não conseguiu chegar até o Quilombo de Palmares foi o percurso que se tinha que fazer. A falta de água, o desconforto, as subidas das serras, os precipícios, as matas espessas e os espinhos, somados aos utensílios levados pelos soldados, como: arma, pólvora, balas, capote, farinha, água, peixe, carne e rede para dormir, tudo isso representava grandes dificuldades, que junto com os rigores do frio das montanhas tornava quase impossível o acesso ao local do quilombo.

O Quilombo de Palmares era entrecortado por matas e muitas árvores, sendo formado por núcleos de povoamento, conhecidos como mocambos, termo que significava acampamento militar e moradia para os negros de origem bantu. Conforme registra Freitas (2004), o principal mocambo era o de nome Macaco, localizado na Serra da Barriga, onde morava o seu principal líder e concentrando ali a parte administrativa e política de todo

quilombo.

Este quilombo era chefiado por um rei, denominado Ganga-Zumba, que significava “Senhor Grande”, a quem todos deviam obediência, inclusive os brancos e índios que ali chegavam como refugiados. O rei habitava o palácio com a sua família e era assistido por guardas e oficiais que também possuíam casas reais. O mocambo de Macaco cercado de pau-a-pique tinha mais de mil e quinhentas casas habitadas e possuía ministros da justiça que cuidavam de sua República (SIQUEIRA 2011).

Outro mocambo de destaque foi o de Subupira, que centralizava as atividades militares e promovia os treinamentos dos negros para a defesa da comunidade (FREITAS, 1984).

Desse modo, com o seu forte exército, Palmares passou a ser visto como um obstáculo para a conquista do sertão e uma ameaça à ordem local. Sua economia baseava-se na agricultura comunitária, onde tudo era de todos e nada era de ninguém, pois os frutos plantados e colhidos ou outros materiais fabricados nas tendas eram entregues ao conselho que repartia tudo igualmente entre todo o grupo (FREITAS, 1984).

Conforme informações em Freitas (1984) e Coelho (2011), os primeiros ataques ao Quilombo de Palmares aconteceram por volta de 1602, por uma tropa portuguesa comandada por Bartolomeu Bezerra; depois, por ocasião da invasão holandesa no nordeste, principalmente em Pernambuco, os holandeses também fizeram inúmeras tentativas de destruição ao Quilombo de Palmares (entre os anos de 1624 e 1654), todas elas infrutíferas. Vale lembrar que, naquele período, a população de Palmares aumentou bastante, uma vez que os escravos aproveitaram a ocasião de conflitos entre os holandeses e os colonos portugueses para ir em busca de sua liberdade.

Assim, Palmares transformou-se em um verdadeiro Estado autônomo dentro da capitania de Pernambuco, ocupando uma faixa de duzentos quilômetros de largura paralela à costa, por onde se distribuíram diversos mocambos, de modo que: “[...] De 1654 até 1677 o Quilombo dos Palmares já havia derrotado 24 expedições chefiadas pelos capitães-mor de Pernambuco” (COELHO, 2011, p.1).

Segundo Coelho (2011), existem relatos de que durante os ataques à Palmares foi aprisionada uma criança, que tendo sido entregue aos padres jesuítas foi batizada com o nome de Francisco, passando a ajudar nas missas e a aprender português e latim. Dizem que esta

criança era Zumbi⁸ – nascida em 1655, e que mais tarde iria se tornar o líder do Quilombo de Palmares – que aos quinze anos foge e retorna para Palmares, mostrando-se um grande guerreiro e estrategista militar.

Em 1670, intensificaram-se as ofensivas a Palmares por parte da coroa portuguesa, que, sete anos após, (em 1677), que através do Capitão-mor Fernão Carrilho oferece um acordo de paz ao líder Ganga Zumba, com a garantia de que daria terras e liberdade aos negros que se rendessem, uma vez que os custos com os ataques fracassados eram muito altos e este acordo era uma estratégia para conter o avanço do quilombo (SANTOS, 2008; COELHO, 2011).

De acordo Santos (2008), em 1678, foi selado um acordo com os portugueses, diante do qual ficou garantida a liberdade dos negros nascidos em Palmares, sendo-lhes concedidas terras para plantar e viver, além da garantia do comércio e das relações entre os moradores vizinhos.

Entretanto, este pacto enfraquecia o quilombo, pois aqueles que não nasceram em Palmares e que eram escravos fugitivos continuavam na condição de escravos, fato que não foi aceite e ocasionou a queda da liderança de Ganga Zumba. Zumbi assumiu o seu lugar, pois, de acordo com Coelho (2011), havia se transformado em um mito, pelo fato de ter sido educado por brancos, sem abandonar seu povo e seus valores. Além disso, devido à sua habilidade como guerreiro, acreditava-se que ele tinha o corpo fechado e não podia morrer.

Posteriormente, os portugueses também tentaram negociar com Zumbi, porém, não conseguiram selar nenhum tipo de acordo, o que ocasionou novas ofensivas contra Palmares e a contratação de Domingos Jorge Velho, comandante paulista conhecido por sua crueldade (FREITAS, 2004).

Com a contratação do bandeirante Domingos Jorge Velho, em 1687, foi firmado um acordo com a coroa portuguesa, diante do qual eram garantidas ao bandeirante as terras de Palmares, a propriedade dos negros capturados e o fornecimento das armas, munições e alimentos necessários à guerra, bem como a anistia de todos os crimes praticados por ele e pelos seus homens e a quantia de cem mil réis em dinheiro, um preço alto que os grandes proprietários de terra e de escravos estavam dispostos a pagar para acabar com Zumbi e com

⁸ Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Símbolo da resistência e luta contra a escravidão, lutou pela liberdade de culto, religião e prática da cultura africana no Brasil Colonial. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o território nacional como o Dia da Consciência Negra.

Palmares (COELHO, 2011).

Muitos foram os ataques feitos ao quilombo, todos eles sem resultado, até que em 1693, ao assumir o governo da capitania de Pernambuco, Caetano de Mello e Castro estabeleceu como prioridade pôr fim ao Quilombo dos Palmares, ordenando, na ocasião a maior expedição militar do período colonial, com a mobilização de equipes militares oriundas de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte, da Bahia e do Maranhão, cujo comando-geral ficou a cargo de Domingos Jorge Velho e seu braço direito o Capitão-mor Bernardo Vieira de Melo (COELHO, 2011).

Desse modo, após vários ataques e com um exército de mais de 8.000 homens, em 1694, incendeiam o mocambo do Macaco, já como uso de canhões (FREITAS, 2004).

Destaca Coelho (2011, p.1) que a “[...] luta foi difícil, todos os tipos de armas foram utilizados, e até água fervente foi usada pelas mulheres palmarinas na defesa do mocambo atacado, e após 22 dias de resistência, o Quilombo dos Palmares foi ocupado e destruído”. Apesar das perdas, Zumbi conseguiu escapar e tentou reorganizar os palmerinos sobreviventes, substituindo a estratégia de defesa passiva por uma estratégia de guerrilha, com ataques surpresa aos engenhos, em que os escravos eram libertados e eles se apoderavam das armas, munições e suprimentos, que eram utilizados em novos ataques.

Zumbi foi aprisionado quase dois anos depois, denunciado por Antônio Soares, um tenente de Palmares, que foi aprisionado e entregue a André Furtado de Mendonça, auxiliar de Jorge Velho. Após sofrer torturas, acabou por delatar Zumbi, como condição para obter a sua própria liberdade. No dia 20 de novembro de 1695, André Furtado de Mendonça capturou e matou Zumbi, cortou sua cabeça e exibiu-a em Recife (COELHO, 2011, p.1).

Assim, em decorrência de sua história de luta e resistência, o Quilombo de Palmares é considerado um marco do movimento negro brasileiro⁹ e Zumbi símbolo de resistência, de modo que em sua homenagem no dia de sua morte é comemorado o Dia da Consciência Negra no país.

Para finalizar este item, faz-se necessário destacar que a organização política e

⁹ Entende-se, neste estudo, por movimento negro a seguinte definição. “Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [...] aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros. Entidades religiosas [...], assistenciais [...], recreativas [...], artísticas [...], culturais [...] e políticas [...]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro” (SANTOS, 1994, p. 157).

social de Palmares trazia sem sua essência os princípios, valores, costumes e tradições de um Estado africano, bem como sua estrutura, hierarquia e organização social, dentre os quais, se destacam:

- 1) O coletivismo econômico dos palmarinos [...].
- 2) A existência de instituições políticas.
- 3) O Conselho de Justiça [...].
- 4) A prática religiosa: nos quilombos havia capela, imagens, celebravam-se casamentos e batizados, mas eram guardadas as culturas e expressões religiosas africanas e/ou indígenas próprias.
- 5) A organização familiar – há existência do direito ao sistema matrilinear. Os homens habitam juntos a casa da mesma esposa, onde tudo é compartilhado.
- 6) A divisão e uso da terra. Todos têm direito ao uso das terras e os frutos do que plantam e colhem é depositado nas mãos do Conselho de Maiorais, inclusive o que fabricam em suas tendas. O Conselho reparte com cada um segundo as necessidades de sua sobrevivência. O núcleo familiar era a unidade básica da organização social e formação individual e coletiva.
- 7) Conselho de Maiorais. Todos os Maiorais são escolhidos em reunião pelos negros que vivem nos Mocambos. Mas, o Maioral principal é escolhido só pelos Maiorais. O Maioral principal (assim era chamado à época pela linguagem dos documentos, que era portuguesa) resolve os negócios da guerra por vontade absoluta, ele ordena as estratégias e táticas da guerra.
- 8) A maneira de vestir-se em Palmares [...].
- 9) A língua falada em Palmares: em inúmeros documentos dá-se a entender que os negros palmarinos falavam português. Mas fala-se também de “línguas”, de interpretes, e se o governador enviou “línguas” a Palmares, significa que os palmarinos falavam suas próprias línguas e eram das mais diferentes procedências [...].(SIQUEIRA 2011, p. 11)

Portanto, após se observar a história dessa luta, constata-se que, ainda hoje, ela é empreendida pelas comunidades remanescentes de quilombos, na busca de não deixar morrer os princípios, valores sociais, culturais e políticos das civilizações africanas que fundamentalmente constituem a sociedade brasileira e a cultura nacional. Neste contexto, vale ressaltar que o resgate histórico das comunidades quilombolas é de fundamental importância para que se compreenda o real valor dessa resistência para o resgate da identidade étnica de um povo, que apesar de todos os sacrifícios após a sua chegada ao Brasil, conseguiu conservar a sua identidade mesmo perante a segmentação cultural que lhes foi imposta.

Desse modo, no tópico que segue, passa-se a abordar as especificidades destas comunidades.

3.2 As Comunidades Quilombolas no Brasil

Inicialmente, para que se possa adentrar na temática conceitual do que é uma comunidade quilombola, acreditamos ser pertinente traçar algumas linhas acerca do conceito de comunidade. Para Bottomore (1996), o termo *comunidade* é utilizado na descrição das mais diferentes unidades sociais, sejam elas aldeias, conjuntos habitacionais, vizinhanças ou até mesmo grupos étnicos, nações e organizações internacionais, indicando um grupo de pessoas situado dentro de uma área geográfica limitada, cujos membros interagem dentro de instituições comuns e possuem um senso comum de interdependência e integração.

Já Tavares (2002) se refere à comunidade como “um grupo concreto, unido por fortes vínculos de integração e solidariedade”, que traz um forte sentimento de pertença e uma identidade homogênea; contrapondo-se, assim, ao desencanto da funcionalidade e despersonalização existente na atual sociedade, “[...] cujos membros padecem da falta de sentido, de referências e projetos que possam orientar a sua vida enquanto indivíduos e membros da população [...]”¹⁰.

Na comunidade os fins são racionalmente sustentados pela maioria dos membros, onde o sentido comunitário contrapõe-se ao sentido de luta, pois o “conceito de comunidade é amplo, abrangendo situações heterogêneas e, ao mesmo tempo, apoia-se em fundamentos afetivos, emotivos e tradicionais” (Weber 1973, p. 140). Complementa Palácios (2001) que,

¹⁰ Id. Ibid., p. 1.

na atualidade, existem alguns elementos fundamentais a caracterizar uma comunidade, sendo eles: o sentimento de pertença; o sentimento de comunidade; a permanência; a territorialidade seja ela real ou simbólica; e a existência de uma comunicação própria entre seus membros. Corroborando esses autores destacamos ainda a questão do assentamento temporal relacionada ao termo comunidade: “[...] todas as formas de relacionamento caracterizadas por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento social e continuidade no tempo”. (NISBET, 1977, p. 255).

Desse modo, tendo em mente as definições acima destacadas é possível compreender as comunidades quilombolas como “[...] um espaço de agregação étnico-cultural”, em que se forma uma cultura negra peculiar, que segundo Fernandes (2009, p. 10) estabeleceu no Brasil pequenos pedaços da África, com organização política, cultural, ideológica e religiosa própria e correspondem, segundo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994), a grupos que passaram a desenvolver práticas de resistência para a manutenção e reprodução de seu modo de vida e de seus valores. Assim, o Quilombo retratava a cultura africana.

O Quilombo era uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos, organizados aos moldes dos estados africanos [...] um fenômeno contaculturativo, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos (FIABANI apud FERNANDES, 2009, p. 10).

Pode-se afirmar, portanto, que os quilombos (e posteriormente as comunidade quilombolas) surgiram em decorrência das injustiças – sociais e humanas – por que passavam os escravos negros, os quais começaram a se rebelar e fugir para dentro das matas, onde se organizaram em grupos, formando o principal foco de resistência negra ao cativeiro até o século XIX, construindo, como afirma Moura (1988), uma sociedade dentro da própria sociedade e tornando-se um dos mais importantes meios de resistência contra o cativeiro.

Em sua origem, as comunidades quilombolas representavam a luta pela liberdade e pela reconstrução da identidade de um povo. Para o negro, o quilombo representava a recuperação do vínculo rompido com sua terra natal – a África – após a sua captura e vinda para terras desconhecidas. Para Carvalho (2002), essa rebelião, como reação ao cativeiro, caracterizou a reconstrução de sua identidade étnica e da recriação e fortalecimento de suas raízes,

Foi essencial para a superação da condição escrava. Significava uma nova

situação entre a submissão ao cativo, a hostilidade da mata e a adaptação a um novo modo de vida. O negro fugitivo estava entre a – liberdade natural e a – liberdade social, aquela em que o homem passa a conviver em uma comunidade alternativa: o quilombo. (CARVALHO 2002, p. 219).

Entretanto, é interessante a salva feita por (SOUZA 2008, p. 38) de que nem todas as terras pertencentes às comunidades quilombolas brasileiras são oriundas de terras dos quilombos, pois elas possuem outras origens, dentre as quais se podem citar:

[...] doações de terras realizadas a partir da desagregação da lavoura de monocultura, como a cana de açúcar e o algodão; compra de terras pelos próprios sujeitos, possibilitada pela desestruturação do sistema escravista; bem como de terras que foram conquistadas pelos negros por meio de prestação de serviço de guerra, como as lutas contra as insurreições ao lado tropas oficiais.

Destaca ainda a autora sobre a existência das terras de preto, de santo ou terras de santíssima, que eram doadas para os santos em troca de serviços religiosos prestados aos senhores e senhoras de engenho pelos negros (sacerdotes) através de cultos religiosos afro-brasileiros. Deste modo, a crença de que estas comunidades se constituíram apenas por grupos de negros fugitivos e por processos insurrecionais apresenta-se equivocada e reflete os resquícios de uma ideologia conceitual colonial, a qual dialogava com os interesses da época (SOUZA, 2008).

Na contemporaneidade e passando mais de um século da libertação dos escravos, ainda é possível encontrar, no Brasil, muitas comunidades remanescentes¹¹ dos antigos quilombos, as quais podem ser vistas como: “[...] comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo”, cujos habitantes valorizam as tradições culturais de seus antepassados, compartilham histórias semelhantes e convivem sob o regime de normas de pertencimento explícitas, com plena consciência de sua identidade (MOURA, 2007, p.3).

As comunidades quilombolas atuais também são conhecidas como: “Comunidades Negras Rurais”; “Comunidades Remanescentes de Quilombos”; “Comunidades Negras”; “Terras de Preto” e “Terras de santo ou santíssimo” (GARCIA;

¹¹ Destaca Arutti (2006) que o agregamento do adjetivo “remanescente” ao termo “quilombo” ou “quilombola” vem em resposta à necessidade de se nomear e qualificar os antigos quilombos, tornando essas comunidades mais visíveis e aceitáveis, ao mesmo tempo em que resolve a difícil relação de continuidade e descontinuidade existente com o passado histórico, onde o fato de ser descendente não é mais considerado como um laço representativo.

TAVARES, 2010; MOURA, 2007), entretanto, neste estudo, as mesmas serão referidas simplesmente como comunidades quilombolas, diante das quais cabe o destaque de que elas

[...] nem sempre foram constituídas 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 (SANTOS, 2008, p. 57).

Para Fernandes (2009), o que caracteriza a comunidade quilombola, é a sua posição ideológica e sua capacidade de mobilização em defesa dos descendentes de escravo, que perdura desde o período colonial como símbolo de resistência e de lutas. Nesse ponto, o conceito de quilombo se amplia para todo território de resistência e de identidade desta comunidade, que preserva os costumes, crenças e valores do povo negro trazido da África na condição de escravo.

De acordo com o artigo 2º, do Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras pertencentes às comunidades quilombolas, consideram-se remanescentes de tais comunidades: “[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (SANTOS, 2008, p. 57).

A visibilidade dessas comunidades começou a ganhar expressão com a Constituição Federal de 1988, através de seu artigo 68, que dispõe acerca Disposições Constitucionais Transitórias, garantindo: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras” a sua propriedade definitiva, “devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (SANTOS, 2008, p. 57-58); e, com base no disposto na referida Lei, os quilombolas ganharam força na luta pela posse definitiva de suas terras (FERNANDES, 2009). Atualmente, no Brasil, de acordo com levantamento feito pela Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão do Ministério da Cultura, há no país cerca de 3.554 (três mil quinhentas e cinquenta e quatro) comunidades remanescentes de quilombos identificadas, porém, destas apenas 1.209 (um mil duzentos e nove) são certificadas pela Fundação (SOUZA, 2008).

Já segundo as informações fornecidas pelo Movimento Social Quilombola, este quantitativo pode se expandir para uma média de 5.000 (cinco mil) destas comunidades espalhadas por todo o país, cuja maior concentração se dá nas regiões Norte e Nordeste, onde

mais 97,9% concentram-se em áreas rurais e os 2,1% restantes em áreas urbanas. Essas comunidades encontram-se espalhadas por quase todo território brasileiro, com exceção dos Estados do Acre, Roraima e Distrito Federal, onde não há registro deste tipo de comunidade. Por outro lado, os Estados que mais possuem comunidades quilombola são: Bahia; Maranhão; Minas Gerais e Pará (FUNDAÇÃO CULTURAL PALARES, 2011).

De acordo com a Fundação Cultural Palmares (2011), que busca formalizar a existência destas comunidades no país, além de prestar assessoria jurídica e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania para os membros dessas comunidades, das comunidades existentes no Brasil, mais de 1.500 (um mil e quinhentas) foram certificadas pela Fundação, nos últimos oitos anos, conforme exposto no quadro 1, que segue:

Quadro 1. Comunidades remanescentes dos quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares, no Brasil

Estado	Ano								Total de certidões
	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	
AL	1	14	27	1	3	8	10	0	64
AM	0	0	0	0	0	1	0	0	1
AP	1	11	2	0	0	7	4	0	25
BA	33	48	21	36	28	122	62	30	380
CE	2	7	3	1	2	7	5	2	29
ES	0	2	0	0	0	20	6	1	29
GO	0	0	3	3	3	9	3	1	22
MA	23	50	6	44	29	25	47	157	381
MG	10	21	7	16	12	41	29	9	145
MS	2	1	0	1	2	2	11	0	19
MT	0	2	1	0	5	1	56	0	65
PA	2	10	0	0	20	36	8	22	98
PB	2	2	4	3	1	14	7	1	34
PE	3	6	3	11	20	11	45	5	104
PI	0	4	5	0	2	22	7	2	42
PR	0	0	0	0	4	24	6	0	34
RJ	2	2	2	2	1	6	5	3	23
RN	1	3	2	0	5	6	2	2	21
RO	0	0	0	0	1	3	2	1	7
RS	2	33	7	6	9	15	5	9	86
SC	0	2	3	0	2	1	0	3	11
SE	5	0	0	0	1	8	4	2	20
SP	0	0	0	3	10	15	15	1	44
TO	0	8	3	1	0	13	1	1	27
Total	89	226	99	128	160	417	340	252	1711

Fonte: Fundação Palmares.

3.2.1 Comunidades quilombolas em Pernambuco

Quanto à existência de comunidades quilombolas no Estado de Pernambuco

Campos (2008) faz a ressalva de que o Estado, em seu resgate histórico traz um grande movimento de resistência à escravidão, que se manifestou em forma de modelos distintos:

[...] sob diferentes modelos de organização, formação e estratégias, demonstrando quão diversas foram as formas encontradas por sua população. Ocupando lugares ora pouco acessíveis, ora próximos às vilas, fazendas ou engenhos, grupos eram formados e a partir deles comunidades, com regras particulares, religiosidades próprias, formas distintas de economia, alianças, redes de proteção e sociabilidade, numa constante negociação por liberdade, que viria a definir a diferença étnica e política destes grupos (CAMPOS 2008, p. 1).

Como observa esse autor, os quilombolas construíram varias estratégias de sobrevivência, criando suas próprias regras socioculturais.

Também foi na capitania de Pernambuco que, entre o final do século XVI e início do século XVII, formou-se um dos mais famosos e importantes quilombos da história brasileira: o Quilombo de Palmares e, posteriormente, por volta do século XIX, essa província foi palco da formação de outro quilombo o de Catucá, este localizado na Zona da Mata, em região próxima à capital pernambucana. Destes grupos, destacam-se, ainda, as comunidades de Palmares, Conceição das Crioulas, Castainho e Onze Negras, cujo reconhecimento ultrapassa as fronteiras do país e trazem um retrato de uma diversidade própria às comunidades quilombolas (ou conforme disposto nos dispositivos legais, aos remanescentes das comunidades de quilombo), o que faz das mesmas “[...] ícones de resistência e pioneirismo na luta por direitos e autonomia, características que lhes aproxima mais do que traços culturais, religiosidade, forma de apropriação das terras ou a memória da escravidão” (CAMPOS, 2008, p.1).

Como resultado desses grupos de resistências o Estado de Pernambuco atualmente conta, segundo dados apontados pela Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, com aproximadamente 120 (cento e vinte) comunidades quilombolas (CPISP, 2011), dentre as quais, 83 (oitenta e três), se encontram no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos do Governo Federal, das quais 2 (duas) encontram-se localizadas na região Metropolitana do Recife, 2 (duas) na zona da mata do Estado, 33 (tinta e três) no agreste pernambucano e 46 (quarenta e seis) no sertão pernambucano (ver quadro 2, abaixo), onde, com base no movimento dos próprios sujeitos políticos ou dos seus mediadores, acredita-se haver um maior número dessas comunidades, numa média de 80 (oitenta), o que corresponde a praticamente o dobro daquelas já certificadas nesta região

pernambucana (CAMPOS, 2008).

Quadro 2. Distribuição das comunidades quilombolas no sertão pernambucano

Sertão	Quant. de Municípios	Quant. de Comunidades Certificadas
Pajeú	4	6
Moxotó	2	15
Central	3	12
Itaparica	2	4
São Francisco	4	9
TOTAL	15	46

Fonte: Fundação Cultural Palmares (apud CAMPOS, 2008).



Figura 1. Mapa da localização das comunidades quilombolas no Estado de Pernambuco

Fonte: ARAÚJO; CIPRIANO (2006).

Das 120 (cento e vinte) comunidades apontadas pela Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, 104 (cento e quatro) são cadastradas pela Fundação Cultural Palmares, as quais podem ser vistas no quadro 3, que segue, segundo sua localidade.

Quadro 3. Localização das comunidades remanescentes de quilombo do Estado de Pernambuco cadastradas pela Fundação Cultural Palmares

MUNICÍPIO	COMUNIDADE	ANO DE CADASTRO
Águas Belas	Quilombo*	2004
Bezerros	Guaribas	2004
Garanhuns	Timbó	2004
Passira	Chã dos Negros	2004
São Bento do Una	Serrote do Gado Brabo	2004
Itacuruba	Negros de Gilu	2005
Cupira	Sambaquim	2005
Águas Belas	Sítio Pinhão	2005
Águas Belas	Tanquinhos*	2005
Bom Conselho	Angico*	2005
Bom Conselho	Isabel*	2005
Bom Conselho	Macacos*	2005
Brejão	Batinga	2005
Capoeiras	Fidelão	2005
Carnaíba	Abelha*	2005
Carnaíba	Brejo de Dentro*	2005
Carnaíba	Gameleira*	2005
Carnaubeira da Penha	Massapé	2005
Custódia	Cachoeira	2005
Custódia	São José	2005
Garanhuns	Castainho*	2005
Garanhuns	Estiva	2005
Garanhuns	Estrela	2005
Goiana	Povoação	2005
Salgueiro	Conceição das Crioulas*	2005
Brejão	Curiquinha dos Negros	2005
Garanhuns	Caluete	2005
Lago dos Gatos	Cavuco	2005
Lago dos Gatos	Pau Ferrado	2005
Mirandiba	Araçá*	2005
Mirandiba	Caruru	2005
Mirandiba	Feijão	2005
Mirandiba	Pedra Branca*	2005
Mirandiba	Serra Verde	2005
Passira	Cacimbinha	2005
Pesqueira	Negros do Osso	2005
Petrolândia	Borba do Lago	2005
Petrolina	Afranto	2005
Petrolina	Fandango	2005
Quixaba	Sítio Gia*	2005
Rio Formoso	Engenho Siqueira	2005
Salgadinho	Conte	2005
São Bento do Una	Caibra	2005
São Bento do Una	Caldeirãozinho	2005
São Bento do Una	Primavera	2005
São José do Egito	Queimada do Zé Vicente*	2005
Terra Nova	Contendas	2005
Afogados da Ingazeira	Leitão*	2005
Cabo de Santo Agostinho	Onze Negras	2005

São Bento do Una	Jirau	2005
Cabo de Santo Agostinho	Engenho Trapiche	2006
Mirandiba	Posse	2006
Agrestina	Furnas	2006
Agrestina	Pé da Serra dos Mendes	2006
Itacuruba	Ingazeira	2006
Itacuruba	Poço dos Cavalos	2006
Capoeiras	Sítio Cascavel	2006
Olinda	Portão do Gelo	2006
Cabrobó	Cruz do Riacho	2006
Garanhuns	Tigre	2006
Mirandiba	Juazeiro Grande*	2006
Salgueiro	Tamboril	2007
Salgueiro	Santana	2007
Cabrobó	Fazenda Bela Vista	2007
Cabrobó	Fazenda Santana	2007
Cabrobó	Jatobá II	2007
Custódia	Buenos Aires	2007
Capoeiras	Imbé	2007
Capoeiras	Sítio Imbé*	2007
Custódia	Lagoinha	2007
Custódia	Sítio Açudinho	2007
Custódia	Sítio da Torre	2007
Custódia	Sítio Lajedo	2007
Custódia	Sítio Riacho do Meio	2007
Orocó	Fazenda Caatinginha / Remanso / Umburana / Vitorino / Mata São José	2007
Panelas	Riacho do Sambaqui	2007
Panelas	Sítio Sambaqui	2007
Cabrobó	Fazenda Manguinha	2007
Custódia	Sítio Cachoeira da Onça	2007
Custódia	Sítio Carvalho	2007
Custódia	Sítio Grotão	2007
Carnaubeira da Penha	Tiririca	2008
Santa Maria da Boa Vista	Serrote	2008
Betânia	Comunidade do Sítio Teixeira	2008
Betânia	Sítio Baixas	2008
Betânia	Sítio de Brêdos	2008
Betânia	Sítio São Caetano	2008
Santa Maria da Boa Vista	Cupira	2008
Santa Maria da Boa Vista	Inhanhum	2008
Vicência	Trigueiros	2008
Triunfo	Águas Claras	2008
Triunfo	Segredo	2008
Saloá	Serra de São Pedro	2009
Afrânio	Sítio Baixa do Caldeirão	2009
Carnaubeira da Penha	São Gonçalo	2009
Mirandiba	Queimadas	2010
Iguaraci	Varzinha dos Quilombolas	2010
São Bento do Una	Sítio Barro Branco	2010
Bom Conselho	Sítio Flores	2010
Iati	Sítio Retiro	2010
Mirandiba	Fazenda Pau-de-Leite	2010

Floresta	Filhos do Pajeú (Boqueirão, Cacheira, Melancia, Cabeça de Vaca e Bezerra)	2011
Floresta	Negros do Pajeú	2011
Mirandiba	Fazenda Quixabeira Helena Gomes da Silva	2011

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2011)

O Estado de Pernambuco conta com uma população de mais de sete milhões de habitantes, deste total estima-se que 67% são de origem afrodescendente, porém, apesar de constituírem a maioria populacional, o Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH), realizado, em 2003, pelo Programa das Nações Unidas (PNUD), demonstra a grande diferença existente entre negros e brancos no Estado, onde negros apresentam um índice de 0,671 enquanto que o da população branca é de 0,749; outro diferencial significativo também pode ser observado no que se refere à renda *per capita* e as taxas de analfabetismo (SILVA, 2003), conforme pode ser visto no quadro 4 que segue:

No quadro a seguir, demonstramos a situação de desigualdade entre negro e branco no Brasil, tomando por base o Estado de Pernambuco.

Quadro 4. Diferenças entre negros e brancos no Estado de Pernambuco

Indicador	Negros	Brancos
IDH	0,671	0,749
Expectativa de vida	66,7	66,5
Renda per capita	127,20	264,63
Média de anos de estudo	4,34	6,05
Analfabetismo na faixa 7-14 anos	24,72	17,75
Analfabetismo na faixa dos 25 anos ou mais	32,63	22,34

Fonte: PNUD, 2003 (*apud* SILVA, 2010).

Como se pode verificar no quadro acima, vê-se que muito ainda precisa ser feito para por fim as desigualdades existentes entre brancos e negros no país. É sabido que grande parte da luta dos movimentos sociais negros é justamente na busca dessa igualdade, luta esta que resiste desde a construção dos primeiros quilombos no Brasil e que atualmente se manifesta pela busca da liberdade de expressão, do direito à vida, à saúde, à educação, enfim, a uma justiça política e social igualitária, que é direito de todos os cidadãos brasileiros, sejam eles brancos, amarelos, pardos ou negros.

Neste sentido, destaca Muranga (2001) que o quilombo se constituiu como um modo de resistência ao escravismo e de reelaboração dos valores sociais e culturais dos negros vindos da África. Atualmente, através das comunidades quilombolas, continua sendo

este foco de resistência e de luta, porém não mais pela “liberdade” que surgiu com a proclamação da pela Lei Áurea, em que apesar de “livre” o negro continuou sendo vítima invisível de uma sociedade branca e opressora.

A dimensão da invisibilidade, no período pós-abolição, é outro ponto importante do contexto que circunda as comunidades quilombolas. No imaginário nacional o quilombo é conhecido como algo do passado que teria desaparecido do país com o término do sistema escravista (SOUZA 2008, p. 41).

Destaca a autora que essa invisibilidade se espelha na realidade dessas comunidades quilombolas e contrasta com a realidade do índio, que mesmo sofrendo com as injustiças e o desrespeito a sua cultura e direitos, ainda encontram um maior enfoque da mídia e dos meios de comunicação na defesa de suas causas. Já o negro, apesar de tão injustiçado quanto o índio, teve que lutar para se tornar “visível”, e continua lutando pelo fortalecimento e reconhecimento de sua identidade, que tem como símbolo de luta a quilombo, que hoje é fortemente representado pelas comunidades quilombolas distribuídas pelo país.

Assim, diante do exposto, passaremos no tópico que segue a discorrer acerca da identidade negra e de sua importância no combate à discriminação que vitimizou e vitimiza a ainda hoje, muitos negros e ao mesmo tempo para a valorização da cultura negra.

3.2.2 Da Diáspora Africana às comunidades quilombolas em Pernambuco

O tráfico através do Atlântico já existia em 1442 que, segundo consta no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2005¹², tem início com os Portugueses a levar os negros cativos para a Europa e, alguns anos depois, os espanhóis passam a levá-los para as Américas.

Também denominada de Diáspora Negra, a Diáspora Africana representa um momento da história da humanidade, além de revelar uma história de crueldade, exploração e opressão a populações mais frágeis, suscetíveis ao domínio por outras mais equipadas.

A diáspora, com base em (CARVALHO, 1999, p.179), podemos dizer também, que representa um fenômeno sociocultural e histórico ocorrido em diversos países, advinda da imigração forçada de humanos com fins de escravizar e comercializar humanos.

Por outro lado, fica demonstrado, quanto ao ponto de vista econômico, que a diáspora

¹² Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil, 2005.

negra representou o aumento da mão de obra nesses locais, contribuindo substancialmente para o aquecimento dos mercados locais, como também, o mercado de exploração em minas de ouro e no plantio de açúcar.

Podemos dizer ainda que a diáspora negra contribuiu para a desestruturação tanto econômica e cultural nos locais de remoção dos negros, foi o momento da história mais desastrosos de longa duração.

No que se refere aos seres humanos escravizados – cometidos de uma violência brutal por parte dos colonizadores – o tráfico foi considerado historicamente um ato de violência irreparável. Além de escravizar e espoliar os negros do continente africano, fatos como esse interferiram naquela realidade local, ocasionando danos incorrigíveis no passado daquelas nações, influenciando o atual contexto socioeconômico do continente, trazendo um legado de miséria e exclusão advindo do seu passado.

“A diáspora de etnias tão diferentes realizou de forma imprevisível o sentido grego: uma isseminação aqui e acolá, uma fecundação dispersiva, desordenada” (CANEVACCI, 1996,p.8).

Pode-se assim dizer que, esse misto de etnias, embora vindo de um mesmo continente traziam consigo suas semelhanças e contradições contribuindo para a identidade de nossa gente.

Segundo a historiografia, a primeira diáspora teve início, a partir da conquista dos impérios astecas e inca, conseqüentemente a descobertas de minas na região do norte mexicano e no Alto do Peru por volta de 1544 a 1546.

De acordo com Carvalho (1999), nessa época, todo o comércio e tráfico dos escravos vindo do continente africano eram direcionados para a América espanhola.

[...] negros levados da África para a América Central e dali para os Andes, ou mesmo para o Caribe e de lá para o México, podem ter passado pelo Recife, afinal de contas pela lógica da navegação Atlântica, Pernambuco, e secundariamente a Bahia estava no meio do caminho, no caso de navios avariados[...]. (CARVALHO 1999, p.182).

Fica evidente nas palavras do texto acima que, nesse período, o Brasil era uma rota secundária sendo utilizada apenas como porto para conserto de Naus avariadas ou interposto de abastecimento. A diáspora forçada dos negros da África (Angola, Congo) para a Colônia hispânica e Portuguesa.

Levando em consideração que a expansão paulatina do tráfico nos séculos XV, e

começo do século XVI, tenha crescido de forma assustadora, a se supor que, por volta de 1545, já se tinha notícias de comunidades quilombolas. *Presença, tão forte que, em 1545, a existência de quilombos já se tornara um problema para os administradores coloniais no Alto Peru.* (CARVALHO 1999, p.182).

A primeira diáspora forçada ocorre quando da exploração das minas nas Américas, conforme os senhores conduziam os escravos. Já nas Colônias, novamente dá-se a segunda diáspora em que os negros se dispersaram em fuga (Cf. seção 3.1)¹³. O movimento chamado diáspora dos quilombolas se reporta à dispersão dos escravos quando da fuga para os Quilombos. Os Quilombos remontam ao século XVI, como podemos observar no texto a seguir:

[...] enquanto as menções à presença de africanos para Pernambuco são escassas, não faltam evidências sobre o assunto na rica América hispânica. **Presença tão forte que, em 1545, a existência de quilombos** já se tornara um problema para os administradores coloniais no Alto Peru. (...) o tráfico para o Novo Mundo ainda não era um negócio totalmente especializado.¹⁴

Segundo Andrade (1999), os escravos do Novo Mundo eram oriundos da África, muitos deles negros ladinos, ou seja, negros especialistas em guerrilhas, foram trazidos com o fim precípua de servir às milícias estabelecidas pelos colonizadores, seja em guerra contra os índios ou para subsidiar na demarcação do território a ser ocupado, como também para dar sustentação à proteção contra as investidas de outros estrangeiros interessados na exploração da Colônia. Para o autor, não se pode especificar a função desses negros, uma vez que eles exerciam diversas atividades, que exigiam várias habilidades.

Para Varnhagem (apud BRANDÃO 1988, p. 5), corroborado por Rocha Pombo, o tráfico de negro em Pernambuco coincide com a chegada do primeiro donatário.

Andrade (1999) salienta, porém, que a escravidão e o tráfico de negros já existiam independentemente da chegada de Duarte Coelho em Pernambuco. Por isso registra como paradoxo a afirmação de que um tenha levado ao outro, como sugeriu Novais (apud ANDRADE 1999, p. 181), ao afirmar: “foi o tráfico que acarretou a escravidão africana no Brasil e não o contrário”.

Segundo Carvalho (1999), antes mesmo de atingir o apogeu da produção de açúcar em Pernambuco, Duarte Coelho por volta de 1545, comentaria ter importado nas ilhas

¹³ Consideramos em nosso estudo como segunda diáspora a fuga dos escravos para a formação dos quilombos.

¹⁴ Grifo nosso.

Canárias alguns mestres açúcar, feitores e negros ladinos.

A chegada propriamente dita de um grande contingente de negros ao Brasil coincide com a queda da produção de açúcar na Ilha da Madeira e a elevação da produção na ilha de São Tomé, embora se tenha relatos de contingentes de escravos, porém não com o fim de trabalharem na lavoura de cana de açúcar.

A ilha da madeira, por sua vez também foi um mercado bem relevante na produção e exportação de cana de açúcar. Pernambuco só alcançaria a sua produção açucareira no final da década de 1560. Pode-se especular que Pernambuco tornou-se o principal produtor de açúcar do mundo [...] (CARVALHO 1999, p.183).

A partir do aquecimento da produção de açúcar em Pernambuco, houve a necessidade de da importação de mais mão de obra. Pernambuco, por sua vez, chega a alcançar o topo de maior produtor de açúcar do mundo.

A Coroa portuguesa deu suporte aos Senhores de Engenho no Brasil com o fim estratégico de elevar produtividade da Colônia brasileira. Com isso, garantia a ocupação no território do Novo Mundo. Os Senhores de Engenhos localizados em Pernambuco passaram nessa época a se aproximar da Ilha da Madeira em relação ao quantitativo de exportação. Os Senhores de engenho estavam necessitando do suporte da Coroa para trazer mais africanos para mão de obra. Esse auxílio não acontecia com aquelas colônias que davam mais lucros a exemplo da América Espanhola (CARVALHO, 1999, 182).

A situação de Pernambuco melhora, por volta de 1560, quando equipara a sua produção à da Ilha da Madeira. Pode-se dizer que Pernambuco alcançou entre 1570 e 1580 o título de maior exportador de açúcar. Esse Estado passou a ser ponto de interesse dos grandes traficantes de escravos da época, com sucessivos ataques de corsários holandeses no final do século XVI. A Ilha, grande produtora açucareira, que chegou a importar 4 a 5 mil africanos anualmente por volta de do início desse século XVI, decaiu deixando o apogeu para Pernambuco que encerrava o século como o maior produtor de açúcar do mundo (Pinto e Carreira. Galloway Johnson, Miller. Oliveira Marques, Vol II. Schwartz. Thornton.).

3.3 Identidade Negra: formação do povo brasileiro

É indiscutível a história de resistência dos quilombos e das comunidades

remanescentes dos quilombos e sua influência na formação e fortalecimento da identidade negra brasileira. Entretanto, para que possamos tratar da questão da formação dessa identidade, se faz necessário refletirmos sobre as teorias raciais surgidas no século XIX, oriundas de discussões que permeavam a ideia da negação da presença do negro enquanto sujeito nacional e de que não havia uma raça superior a raça branca, a qual dentro de uma escala hierárquica encontrava-se no topo, sendo seguida pelos índios e, posteriormente, pelos negros, conforme ilustrado na figura 2, que segue.

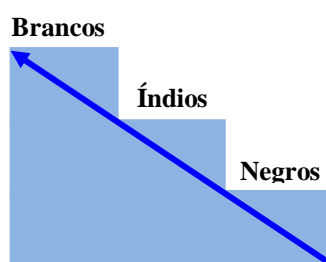


Figura 2. Escala hierárquica da superioridade da raça branca de acordo com os valores eurocêntricos
Fonte: do autor

Esses valores eurocêntricos construídos no imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX deram-se principalmente em decorrência da falta de criticidade dos intelectuais brasileiros quanto à forma pouco lisonjeira como eram tratados a América Latina e o Brasil, pelos europeus através de seus escritos, conforme elucidado a seguir:

Os brasileiros liam tais autores, de regra sem nenhum espírito crítico. E ficavam profundamente apreensivos, caudatários, na sua cultura, imitativos, no pensamento – e cômicos disso, os brasileiros do meado do século XIX, como outros tantos latino-americanos, estavam mal preparados para discutir as últimas doutrinas sociais da Europa (SKIDMORE, 1989, p. 13).

Esse autor expõe nitidamente o despreparo dos brasileiros e dos latino-americanos em relação aos europeus, descrevendo-os como limitados, além de sugerir sua inferioridade cultural.

A partir de tais escritos, remetemos às ideias darwinistas da evolução humana, diante da qual se passou a acreditar na existência de uma raça pura, mais forte e sábia, que detinha o poder de eliminar as raças mais fracas e menos sábias. Esse tipo de pensamento foi responsável pela criação de um processo de eugenia, que em alguns pontos trazia a ideia de limpeza racial, que foi inserida segundo Santos (2008), dentro da construção da identidade nacional. Já para Stephan (2004), a eugenia, em seu sentido fundamental, se referia ao

aprimoramento racial e não à classe e concentrava sua atenção nas doenças mais prevalentes na população negra e na mestiça, que eram percebidas 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”. (STEPHAN, 2004, p. 29-30)

Teorias como essas foram sendo difundidas e ganharam força junto aos intelectuais brasileiros, que passaram a tentar justificar a suposta inferioridade negra e também indígena, sem que, em nenhum momento, houvesse o questionamento acerca da superioridade dos sujeitos de origem europeia, ou seja, dos brancos. Conforme elucidado anteriormente, os negros eram ainda mais vitimados que os índios, pois, na escala hierárquica, os índios eram colocados em um patamar superior ao dos negros, de modo que havia um tratamento diferenciado, talvez por serem os índios considerados de almas pueris: “[...] apesar de serem vistos como primitivos, eram dotados de pureza, algo que não se aplicava aos negros” (SANTOS, 2002, p. 54). Portanto, este pensamento de inferiorização dos negros encontra-se presente, inclusive, no processo de aculturação dos índios, com os quais havia toda uma preocupação de convertê-los à fé católica pelos jesuítas em um processo educacional, enquanto os negros não tinham tal privilégio. Para esses últimos, usava-se a justificativa bíblica de que os negros eram descendentes de Cam¹⁵. Por esse motivo, a escravidão era vista como algo naturalmente aceito pela Igreja (BENCI, 1977 apud HOFBAUER, 2006).

Destaca Santos (2002) que, até mesmo as ideias liberais de que todos os homens, eram livres e iguais aqui no Brasil, não tinha a mesma força que teve na Europa devido a contradição dessa ideia de liberdade com o sistema escravista, pois o discurso liberal encontrava-se impregnado das teorias raciais. A este respeito, revela Schwarcz (1993), que tais teorias buscavam explicar a escravidão através da hierarquia social, onde os negros eram considerados inferiores em relação às outras raças na busca de justificar a sua utilização como mão de obra escrava.

¹⁵ Filho de Noé que foi expulso após o dilúvio por escarnecer e publicar a nudez do pai, recebendo, por isso, o castigo de que ele e toda a sua geração “[...] que no sentir de muitos era a mesma geração de pretos que nos servem; e aprovando Deus essa maldição, foi condenado a escravidão e cativo [...]” (BENCI, 1977 apud HOFBAUER, 2006, p. 169)

Até mesmo junto àqueles que lutavam pela abolição havia pensamentos preconceituosos quanto à inferioridade dos negros além da preocupação de que não houvesse uma alteração nas relações classistas, de modo que os negros, apesar de livres, deveriam continuar em situação de inferioridade. Assim, as teorias parecem justificar os interesses como afirma o autor a seguir:

Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final de escravidão, e pela realização de um 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).

Esse autor sugere a ideia de que a hierarquização racial continuou presente e sendo usada como desculpa para a situação vivida pelos negros na sociedade.

Cabe fazer um adendo aqui, destacando a escravidão como respaldo para ostentação. O século XIX surge impondo ostentação: “o ócio ou a demonstração social do ócio era o mais importante signo de abastança, ou de conforto, ou de vida digna de quantos pudessem ter escravos para mostrar seu poder” (ARAÚJO, 1997 apud PACÍFICO; MARCELINO, 2009, p.245). Como se pode observar, os escravos eram como objeto de luxo, quem os possuía demonstrava poder.

Manter as aparências parecia ter muita importância, por isso era preciso aparentar na vida pública que não se tinha preocupação com trabalho, sendo importante apresentarem-se condições de ostentar o ócio e a vida pública, para usar as palavras de Pacífico e Marcelino¹⁶.

A sociedade brasileira após a exploração da Colônia tornara-se híbrida, em termos de etnia, contudo, em termos de exploração econômica, “continua escravocrata até os dias atuais” (PACÍFICO; MARCELINO, 2009, p. 245). Isso se justifica quando nos estratos sociais em que a elite dominante continua a trilha da exploração política e econômica, à semelhança da relação colonizador X colonizado, sendo este o negro e o índio, cujos privilégios somente alcançavam os colonizadores e, a elite de hoje.

Por causa da “tentativa de implantação de uma cultura europeia” não se tem uma unidade, ou seja, uma sociedade coesa, dificultando assim a construção de uma cidadania.¹⁷

¹⁶ Idem.

¹⁷ Id.Ibid., p. 248.

Mesmo após a independência do Brasil, foi apenas a partir da década de 1930, que as teorias raciológicas começaram a ganhar novas interpretações, principalmente, em decorrência das obras de Gilberto Freyre e a disseminação da ideia de que o Brasil se constituía em uma democracia racial, tornou-se um mito como expressa o autor a seguir: “[...] 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).

Nesse período, a ideologia da mestiçagem, fosse por seu aporte biológico (miscigenação) ou cultural (sincretismo cultural), começou a ganhar força e a servir para sufocar outras possibilidades de identificação, criando uma ideia positiva acerca da identidade branca e ao mesmo fracionando a identidade negra ao dividir os grupos de negros e pardos, o que trouxe grande prejuízo à construção do pertencimento étnico da população negra, tornando a cor da pele uma marca que a inferiorizava, causando uma rejeição não apenas de si mesmo, mas também de seu povo, pois, quanto mais clara a pele, mais próximo se encontrava do branco e de seus benefícios (SILVA, 2004).

Após essas explanações acerca das influências exercidas pelas teorias raciais no processo de formação da identidade negra, é preciso esclarecer que a noção de identidade e de pertencimento a uma determinada raça faz parte de um processo de construção de significados que é formado a partir dos atributos culturais predominantes, os quais são definidos como a “fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 2006, p. 22). Assim, a identidade se constitui em um dos elementos mais importantes no processo da construção social do sujeito, portanto, ela não é um atributo inato do ser, mas fruto de uma construção histórica e cultural que se encontra intimamente ligada aos referenciais coletivos de inserção e pertencimento a um determinado grupo, aos usos sociais das formas de reconhecimento e aos processos culturais de construção de representações simbólicas.

Para Ronsini (2007), um determinado indivíduo, através de sua identidade, poderá se localizar e ser localizado dentro de um dado sistema social, ou seja, trata-se de “[...] processos simbólicos de pertencimento em relação a referentes variados como cultura, nação, classe, grupo étnico ou gênero”, permitindo ao sujeito a sua inserção num determinado grupo social.

Discorre Gomes (1995, p. 39) que a identidade somente poderá ser utilizada no plano do discurso, e é responsável pela criação dos “nós coletivo”, ou seja, dos nós índios”,

“nós mulheres”, “nós negros”, “nós professores”, entre outros. Neste contexto, esse “nós” corresponde a uma igualdade, a uma identidade indispensável ao nosso sistema de representações, isso porque, a identificação das semelhanças é o ponto de partida para a formação da identidade de qualquer grupo socialmente constituído “[...] é a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas semelhanças que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto” (GOMES, 1995, p. 42-43). Ressalta ainda a autora que a identidade é um diferencial:

Aquilo que diferencia cada um e nós e só nos iguala a nós mesmos, mesmo que seja entendida num processo de transformação, é da ordem da representação e está localizada na consciência [...] Ela diz respeito à imagem como a pessoa se vê no plano subjetivo, como percebe o que lhe é próprio enquanto individualidade diferenciada) (GOMES, 1995, p. 42-43).

Desse modo, partindo para uma reflexão acerca da identidade negra e diante de todo o processo de inferiorização pelo qual o negro vem sendo tratado durante todo o percurso da história brasileira iremos observar que no período da escravidão, o negro, que era visto e tratado como uma coisa, como uma mercadoria e, ao ser colocado na posição de cativo, não tinha forças para resistir à imposição cultural a que se via entregue, fato que lhe dificultava ter uma identificação, de possuir uma memória individual e até mesmo coletiva (POLLAK, 1992). Para D’Adesky (2001), o negro africano teve sua carga histórico-social ignorada, fragmentada, despersonalizada ao ser retirado de sua terra e se ver sujeitado ao domínio do homem branco, de modo que seu processo identitário foi fortemente comprometido.

Nesse entendimento, a reconstrução dessa identidade conforme discorreu Pollak (1992) que precisaria do sentimento de se possuir fronteiras físicas, o que a princípio foi encontrada nos momentos coletivos da senzala e posteriormente nos refúgios quilombolas, local onde conseguiram manter suas raízes e preservar sua memória. Vale ressaltar, entretanto, que em tais locais havia indivíduos provenientes de diferentes sistemas culturais, o que, momentaneamente não permitiu a formação de uma identidade unificada, pois, tanto nos quilombos quanto nas próprias senzalas havia escravos de várias regiões africanas, com cultura, idiomas e crenças religiosas distintas dificultando, assim, a formação de uma identidade étnica e atualmente tais diferenças evidenciam-se nos ritmos *afros* brasileiros e no próprio sincretismo religioso, o qual foi um mecanismo utilizado para a sobrevivência da

identidade africana no país e uma a forma de refugiar-se da repressão que ocorria no período da escravidão.

Para o Programa Brasil Quilombola:

[...] o afro-brasileiro encontrou no sofrimento, na indignação e na angústia a inspiração necessária para manter sua subjetividade. As práticas culturais afro-brasileiras, mescladas aos materiais europeus e indígenas, representam fragmentos da consciência rebelde construídos na luta contra a aviltante condição servil (BRASIL, 2004, p. 128).

Assim, entendemos que, no Brasil, o negro, diferentemente do branco, teve no decorrer da história, a sua origem africana e seus valores culturais desapreciados, colocados à margem, tendo sido vitimados por uma imagem ligada a qualidades negativas, a estigmas de inferioridade e desqualificação, que ainda hoje se encontram presentes na forma dos preconceitos que são atribuídos a cor de sua pele, bem como na quase ausência de políticas e ações voltadas para essa parcela da população.

Desse modo, como uma forma de lutar pela preservação de sua cultura e fortalecimento de sua identidade surgiram as comunidades negras e os movimentos negros, os quais tiveram na identidade quilombola uma posição ideológica mobilizadora que teve início no período colonial e que se estende até a atualidade, onde as comunidades remanescentes dos quilombos em suas lutas pela permanência em seus territórios e pelo seu caráter educativo de resistência tiveram importância fundamental na sua consolidação (FERNANDES, 2009).

Segundo destaca Fernandes (2009), como grupo político, o movimento negro surgiu na década de 1930, com a Frente Negra Brasileira (FNB) que, através da luta organizada e da mobilização das mulheres negras, expandiu-se por todo o território nacional.

Segundo Costa (2006), potencializou-se no decorrer da década de 1980, com as transformações ocorridas através do restabelecimento da democracia no país, encontrando força com a aprovação da Constituição Feral de 1988, que coincidiu com o centenário da abolição da escravatura. Esse fator serviu de impulso para a denúncia das mazelas sofridas e vivenciadas pelos negros e negras brasileiros no decorrer dos séculos e para reforçar os direitos de cidadania e de igualdade legal para os afrodescendentes do país.

O movimento negro brasileiro, que tem como símbolo de luta a figura de Zumbi dos Palmares, vem percorrendo um caminho cheio de significados simbólicos e míticos para a comunidade negra brasileira, no fortalecimento de sua identidade, com um papel social

importante na reeducação das relações entre negros e brancos e nos processos pedagógicos, políticos e econômicos. Essa trajetória e levantar a moral do povo negro, ajudando a valorizar a cultura étnica negra para que se crie uma autoestima por si mesmo, travando no peito o ego africano, que durante muitos anos lhes foi negado.

Acrescentar, com base em tudo o que o que foi visto até então, no capítulo que segue buscaremos em seguida delinear o caminho percorrido na busca da resposta da problemática proposta nesta nossa pesquisa e, posteriormente, realizamos a análise dos dados obtidos através de nossas visitas e entrevistas realizadas na escola da comunidade Onze Negras, no Cabo de Santo Agostinho.

4 METODOLOGIA

O presente capítulo tem por objetivo realizar uma descrição da abordagem metodológica adotada na realização de nossa investigação, intitulada de “Ações afirmativas como prática de inovação pedagógica: a experiência da escola da comunidade quilombola Onze Negras, no Cabo de Santo Agostinho-PE”, a qual teve por objetivo principal analisar até que ponto a implementação de ações afirmativas – realizadas através de diversos ambientes da comunidade quilombola, a exemplo da Escola Pe. Henrique Vieira, com as crianças matriculadas; do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), com as crianças da comunidade, e da Associação Quilombola Onze Negras, com as líderes quilombolas e os comunitários – pode ser vista como instrumento de Inovação Pedagógica, interferindo no processo de aprendizagem das crianças e jovens da comunidade Quilombola Onze Negras, bem como verificar se essas ações têm gerado um efeito positivo na construção de suas identidades.

Nossa intenção foi verificar de que forma a implementação das ações afirmativas auxiliam para o fortalecimento da cidadania e da identidade negra dos alunos da escola comunidade quilombola acima citada, tendo-se por foco a questão da inovação pedagógica proposta nos estudos realizados por Fino (2000; 2007; 2008), Sousa e Fino (2005), Chalegre e Silva (2011), dentre outros autores estudados em nosso referencial teórico.

Deste modo, o percurso metodológico utilizado em nossa investigação constitui-se em uma pesquisa de cunho etnográfico, a qual busca estudar os sujeitos em seu ambiente natural, o que corresponde a uma poderosa ferramenta de compreensão dos diálogos intersubjetivos oriundos das práticas pedagógicas, segundo defendido por Fino (2012). Além disso, defendem Geertz (1989) e André (2003) que o estudo etnográfico fundamenta-se na noção de cultura, ou seja, do conhecimento adquirido pelas pessoas na interpretação de experiências e geração de comportamentos; assim a cultura passa a se contextualizar dentro dos acontecimentos sociais, dos comportamentos, das instituições e dos processos a serem descritos pelo pesquisador, conforme buscamos fazer em nossas observações.

Portanto, passaremos, então, a descrever o percurso metodológico percorrido no decorrer de nossa pesquisa.

4.1 Tudo começou assim...

Minha pesquisa tem algo de fenomênico¹⁸, daquilo que aparece e que vale a pena ser demonstrado, explicitado e apresentado. O projeto surge a partir de um questionamento, uma preocupação, que me vem a mente e importuna; nesse percurso ou caminhada, deparei-me com as vicissitudes, as quais foram dando-me ritmo e impulsionando a encontrar respostas aos meus questionamentos. Neste sentido, posso dizer que meu projeto de pesquisas se confunde com a minha história; na verdade, acredito que o projeto nasceu de meu refletir e pensar sobre o projeto do próprio ser do homem.

Assim, depois de 12 meses de exaustivo trabalho, comecei a viagem. É sempre muito complicado colocar em palavras escritas os meus sonhos, planos, inspirações e percepções. Posso, no entanto, começar contar minha história assim: eu trabalhava no Instituto de Tropicologia da Fundação Joaquim Nabuco, instituição fundada pelo Sociólogo Gilberto de Mello Freyre, e lá, no período de 1993 até 2003, quando de sua extinção, presenciei e vivenciei muitas coisas. Para mim aquela foi uma década de efervescência interior, na qual presenciei quanto o seminário de tropicologia dinamizava a vida universitária, tanto pelo aspecto da inovação didática quanto científica que ele proporcionava.

Esses aspectos afetaram profundamente minha forma de ver o mundo e as coisas que estavam ao meu redor, pois conforme elucidado por Vila Nova e Cunha (1998, p. 15):

A contribuição do Seminário de Tropicologia à dinamização da vida universitária brasileira pode ser vista sob dois aspectos: o da inovação didática, e o científico em sentido estrito, decorrente da sistematização pioneira de um novo saber científico, a Tropicologia.

Atualmente, com a extinção do Instituto de Tropicologia e a reformulação das Diretorias da Fundação Joaquim Nabuco, o Seminário de Tropicologia, encontra-se abrigado na Fundação Gilberto Freyre, onde realiza seus encontros nos moldes de seu fundador.

Tudo estava ali: fatos que me marcaram e influenciaram. É como um barco que marca as ondas e da mesma forma é marcado por elas, passei dez anos em constante aprendizado e cheguei à conclusão que essas foram marcas inesquecíveis. É como se entrasse em um veleiro pequeno para me abrigar, e com ele partisse para enfrentar o imenso mar. Este

¹⁸ O adjetivo fenomênico é aquele que qualifica o objeto revelado no fenômeno, diferentemente do adjetivo fenomenológico, que qualifica a manifestação do objeto em sua "essência", bem como a busca que possibilita essa manifestação (ESPECULUM, 2012).

foi de fato um período onde aprendi muito sobre as questões étnicas e raciais, e como sementes elas esperaram o tempo de brotar.

Com a reformulação das Diretorias e a mudança estatutária da Fundação Joaquim Nabuco, despedi-me dos amigos, alcei as velas e com saudades zarpei, e para não mais voltar, pois como afirmava Heráclito de Éfeso “Ninguém se banha no rio duas vezes porque tudo muda no rio e em quem se banha”. No ano de 2004, fui transferido para a Diretoria de Pesquisas Sociais, na Coordenação Geral de Estudos Educacionais, antiga da Escola Experimental do Centro Regional de Pesquisa Educacional do Recife, em que estudava na infância, ligados ao Centro de Pesquisa Educacional do Recife, ambos fundados por Anísio Teixeira nos anos 1960, nos moldes da Escola laboratório de John Dewey.

Atualmente, existe uma pesquisa em andamento na Coordenação Geral de Estudos Educacionais (CGEE), da Diretoria de Pesquisa da Fundação Joaquim Nabuco, que tem como objetivo recuperar a memória da Escola Experimental do Centro de Pesquisa Educacional do Recife. Inicialmente foi digitalizado cerca de sete mil documentos, mas hoje a pesquisa encontra-se em fase conclusão.

Rumo a novas experiências, comecei a ouvir o vento, para sentir em que direção ele me encaminhava. Cheguei com a reestruturação das linhas de pesquisas da Coordenação e, assim, presenciei muitas mudanças, bem como a consolidação de muitos projetos. Foi um período difícil, próprio dos períodos de mudanças: novas pessoas, novos relacionamentos... é como se diz: “içamos a vela temporal na proa e rizamos a grande”¹⁹. Rumei sem um destino predeterminado, passei muito frio e chuva fina, até que numa manhã avistei a terra.

Meu primeiro contato com tema etnicorracial surgiu, quando a pedido de Sebastião Vila Nova, meu antigo superintendente, pesquisei os registros do I Congresso Afro-brasileiro do Recife, Ocorrido na década de 1930, num dos lugares que marcaram a história da escravidão no Recife: Teatro Santa Isabel, no mesmo lugar, diga-se de passagem, onde Joaquim Nabuco disse: “*ganhamos aqui a causa da abolição*”.

Segundo Mello (1988), idealizado Por Gilberto Freyre, com a colaboração de vários intelectuais da época, o I Congresso Afro-brasileiro do Recife, diga-se de passagem, foi um marco nos estudos afro-brasileiro. Participaram desse congresso estudantes da Faculdade de Direito e Medicina do Recife, Pintores, Babalorixás reis e rainha do Maracatu,

¹⁹ Cf. Texto “Amigos de terra, mar e ar”. Disponível em: <<http://veleiro.net/aquarela/Textos/Amigos%20da%20terra,%20do%20mar%20e%20do%20ar.htm>>. Acesso em: 29 março 2012.

diversos intelectuais, Pesquisadores além de estudantes secundaristas. O Referido Congresso foi aberto ao público em geral.

Em 2005, começamos a colaborar no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Fundação Joaquim Nabuco. Coordenado pelo pesquisador Carlos Augusto Sant'Anna Guimarães, nossa colaboração, e o contato com o tema afro-brasileiro fez com que, estimulasse minha curiosidade cada vez mais pela tema.

Na época havia concluído o curso de Formação de Educadores pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, ficava me perguntando e procurando respostas, através de vários livros sobre o porquê da existência de marcas de dor e desigualdade tão profundas na vida do povo brasileiro. As letras dos livros ecoavam em minha mente, ao ler esta frase: “O olho vê. A memória re-vê. A imaginação trans-vê. É preciso trans-ver o mundo”, de Manoel de Barros, um poeta brasileiro, que muito comunica acerca das minhas inquietações e desejos.

Naquele momento, já tinha um ponto de partida: o interesse de estudar os movimentos raciais com enfoque nas ações afirmativas, mas onde, em que *locus*? Essa era a grande questão, cuja resposta surgiu quando me deparei com o livro que me serviria de norte. Assim, a escolha pela comunidade Onze Negra, localizada no Cabo Santo Agostinho-PE, veio justamente por intermédio da leitura do livro: *Onze Negras: Comunidade Quilombola*, publicado em dezembro de 2007, o qual retrata a história dessa comunidade, de suas lutas e anseios. Nessa leitura, revisitando a história, vi que o seu surgimento foi resultando de dois grandes adventos: a migração de um grupo de homens e mulheres que unidos por laços de parentesco – netos de ex-escravos e de ascendência africana – vieram trabalhar na zona rural do município do Cabo de Santo Agostinho e o processo de industrialização, somado ao crescimento econômico ocorridos no final da década de 1960 naquele município.

Descobri também que o início da formação da comunidade Onze Negras remota ao ano de 1940, quando algumas famílias migraram da capital e do interior do Estado de Pernambuco para o Cabo de Santo Agostinho com o intuito de trabalhar nas terras da Usina Santo Inácio. À época, toda a região era utilizada para cultivo da cana-de-açúcar e necessitava de mão-de-obra para o plantio, irrigação e corte da cana. Os imigrantes não trabalhavam apenas no campo, alguns realizavam trabalhos domésticos na casa do dono da usina, sendo essas as condições para que as famílias fixassem moradia na região.

De posse das informações obtidas com a leitura do livro, fui realizando minhas primeiras anotações, que resultaram no projeto de pesquisa, o qual serviu de base para a pesquisa que agora apresento.

Assim, com o objetivo de dar início às minhas observações, fui a campo e a comunidade quilombola me recebeu de braços abertos, a mim e a minha pesquisa. Quando cheguei à comunidade Onze Negras, falei com Fátima, que é líder comunitária e me identifiquei como alunos do mestrado da Universidade da Ilha da Madeira (UMa), localizada em Portugal, e que estava interessado em realizar minha pesquisa de mestrado naquela comunidade. A receptividade positiva ao meu projeto foi imediata.

Nesse encontro, ela falou da satisfação de ser descendente quilombola, que era filha do primeiro morador da comunidade, o senhor Manoel José da Silva, e de dona Maria da Silva. Ao falar de seus pais e da comunidade ficou visível o orgulho que ela tinha em fazer parte de sua história. Vale acrescentar que, no Estado de Pernambuco existem 160 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, entretanto, a única comunidade quilombola que possui sua história publicada no formato de livro era a dela, conforme se encontra registrado no livro que conta a história da comunidade (CUNHA LIMA, 2007).

Em minhas andanças pela comunidade, percebi que a ramificação de sua cultura através de história oral é um forte fator de preservação dos costumes, crenças e valores quilombolas. Onde, as danças de coco de roda e de capoeira, bem como a preservação do artesanato, da confecção de bonecas de pano, se configuram numa prática realizada dentre os mais antigos, a qual é passada de geração em geração, assim, a mãe confeccionavam, para suas filhas, bonecas de pano com vestimentas coloridas, como às que eram usadas na África, os cabelos pretos e a maioria de rosto negro, para lembrar e ao mesmo tempo autenticar sua cultura.

Vi também que as nossas crenças e tradições estão presentes no cotidiano da comunidade e na agricultura familiar com a plantação de macaxeira, caju, macaíba, jaca, mamão, coco e a criação de galo de capoeira. Dos costumes alimentares, observei que as crianças preferem, no lugar da coxinha tão presente nos lanches escolares, uma galinha de

cabidela, uma feijoada, um xerém²⁰, uma tapioca ou um milho e para sobremesa cocada do coco da terra, tudo sendo feito da mesma forma que os antigos faziam. E, assim essa cultura e esses valores foram se disseminando e fortalecendo a comunidade.

Observei que para a comunidade a dança tem um papel de destaque e para muitos ela está em suas atitudes como o ar eles respiram, pois, em depoimento dado por uma das entrevistadas foi dito que em toda a parte do mundo existe uma linguagem de gestos, de corpo, de ritmo, em que seus irmãos escravos da África, quando estavam tristes, cantavam, dançavam para os orixás os protegerem. E assim eles agem.

Observei também em minhas idas a comunidade que os recursos naturais, estavam bem visíveis e com uma área bem arborizada e ao comentar a esse respeito fui informado da importância que tem para eles o cheiro da terra e o contato com a terra, com o olho d'água, com a papoula, com os animais, que tudo aquilo fazia parte do cotidiano da comunidade, que, por sua vez, é muito amada por todos, pois conforme narrado por Oliveira (2003, p. 251): “[...] uso da terra que, para além de um simples espaço geográfico, é reconhecidamente seu território cultural. As comunidades organizam-se e recriam os seus valores em torno do uso da terra”, daí sua importância, a terra, ou seja, o quilombo constitui-se espaço de identidade, de formação de valores. Para Gomes (2003) este contato direto com a cultura que é repassado de geração em geração na comunidade quilombola, fortalece a autoestima de seus componentes e aproxima os elementos da cultura com base na matriz cultural ressignificada no Brasil, de modo que,

[...] exercício da criatividade, segurança, possibilidade de se tornarem criadores ativos, contra todos os limites de um contexto social que lhes nega as condições dignas de sobrevivência são alguns exemplos da força da cultura na vida desses sujeitos. O mundo da cultura assume um valor em si, como exercício das potencialidades humanas (GOMES, 2003, p. 228).

Sob esse prisma observei durante minha investigação que esses valores também são muito fortes em suas crianças, as quais valorizam sua condição de quilombolas e cujas atitudes tomadas na comunidade se reproduzem no ambiente escolar, de modo que, muitas vezes, sejam criados pontos de atrito, em consequência do ensino tradicionalista existente em sua escola. Neste ponto, chamou-me atenção a reivindicação por parte das próprias crianças para que a cultura e a história de seus pais e de seus avós, bem como da sua comunidade seja

²⁰ Comida feita a base de milho pilado, muito utilizado para fazer cuscuz e bolo, ou apenas para ser cozido com água e sal e servido acompanhado de linguiça, charque ou carne de sol. Quando mais grosso é muito utilizado como comida de pintinhos (LIMA, 2012)

repassada pela própria escola. Fato que ficou muito claro, quando escutei o relato de um episódio em que uma professora, falou que as crianças da comunidade não eram negras e sim brancas, numa forma infeliz de abordar a questão da miscigenação racial existente em nosso país. Tal acontecimento trouxe grande transtorno à comunidade, que se reuniu, fez um abaixo-assinado, levou a prefeitura do município e exigiu a saída da professora da escola, por acreditarem que ela não servia para cuidar da educação de suas crianças. Com base nesse acontecimento, acredito oportuno o texto a seguir:

Os negros brasileiros, assim como outros grupos postos à margem pela sociedade, resistem ao plano de ideais, papéis, condutas que se lhes pretende impingir. Afirmam e querem ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas (SILVÉRIO, 2005, p. 146).

Esse fato ficou latente quando, em conversa com membros da comunidade acerca da Escola Padre Henrique Vieira, ouvimos os depoimentos, que eles sabem que existe um currículo tradicional, mas que eles lutam para “pintar” a sua cultura quilombola nesse currículo. Ao escutar esse depoimento lembrei da trajetória de meus estudos e pesquisas para a formação da sua base teórica, percebi nele que a luta por propostas educacionais que incluam a história do negro, faz parte da realidade de muitas comunidades quilombolas, conforme pode ser visto em documento enviado ao MEC após a realização do VII Encontro do Vale do Ribeira, no anos de 2002, em que os quilombolas daquela região fazem a seguinte denúncia:

As escolas que nossos filhos frequentam desvalorizam nossa experiência de quilombolas e nossa cultura, afastando-nos dos valores da comunidade. As maiorias dos professores sem nos conhecer, menosprezam nossos costumes reforçando a discriminação racial (OLIVEIRA, 2003, p. 262).

Portanto, diante da realidade encontrada, percebi que as ações afirmativas empreendidas pela comunidade e refletida na postura de suas crianças, tem contribuído para modificação de posturas tradicionalista por parte do educador, que na busca de atingir ao objetivo pretendido, que vai para além do simples ensinar, viu-se obrigada a rever seus papéis, pois para que a aprendizagem realmente aconteça, fez-se preciso que ele se aproximasse da realidade vivenciada por suas crianças, com vistas à melhoria de sua ação educativa, pois, “A significação da competência está, justamente em agir de forma diferenciada para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se

estabelece entre o professor e seus estudantes”, conforme exposto por (CHALEGRE; SILVA, 2011, p. 03).

E, assim, vou de encontro com a inovação pedagógica, surgida a partir das ações empreendidas e reivindicadas pela comunidade e pelo próprio alunado, uma vez que, conforme vi em meus estudos:

Inovar é fazer com que todos entendam que o saber escolar não é neutro, não obedece à lógica científica. É compreender que há conhecimentos válidos e outros não válidos, tanto na sociedade como na escola. Inovar a escola e o currículo é desvelar também os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar (CHALEGRE; SILVA, 2011, p. 03).

Portanto, foi assim, de posse dessas reflexões que realizei meus estudos e pesquisas, e as apresento para vocês, não com o intuito de ser o dono da verdade, mas de dar minha parcela de contribuição e esclarecimento acerca da realidade ainda enfrentada pelos negros em meu país e mais especificamente, a da vivenciada pelo povo quilombola, sobretudo, aos oriundos da comunidade Onze Negras.

4.2 Tipo de Estudo

Na realização de minha investigação optei por uma pesquisa de caráter etnográfico, uma vez que a mesma nos permite compreender o modo como as pessoas vivenciam suas experiências em seu *locus* de atuação (FINO, 2011), o que me permitiu um conhecimento mais profundo acerca de meu objeto de estudo: a comunidade quilombola Onze Negras.

Conforme explicitado por Macedo (2000), em relação a essa técnica de pesquisa, ela tem por finalidade o estudo de uma unidade que se analisa profunda e intensamente. Portanto, meu estudo na comunidade quilombola Onze Negras, localizada no município do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, constitui-se numa pesquisa de cunho etnográfico na qual buscou-se compreender de que forma as ações afirmativas realizadas no interior da escola existente na comunidade podem ser vistas como instrumento de inovação pedagógica e de fortalecimento da identidade negra dessa comunidade.

A escolha por esse tipo de pesquisa deu-se em decorrência do fato de que, conforme defendido por Fino (2012, p. 04) na descrição de uma cultura torna-se adequada a

opção pela metodologia de caráter etnográfica, principalmente quando:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual;
- b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) se estuda apenas um grupo restrito de pessoas;
- e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

Assim, tendo-se por base o esclarecido nos estudos de Fino (2012), durante esta investigação procurei observar o comportamento dos participantes em seu contexto natural, a coleta de dados foi feita por meio de diferentes fontes, tendo na observação *in locos* e na conversação com os atores pesquisados uma atenção especial, bem como na análise dos dados coletados tive a preocupação com o significado, com a descrição e com a interpretação dos eventos e ações.

Portanto, em nesta investigação procurei compreender a realidade das vivências daqueles que compõem a comunidade Onze Negras, e, a partir de então, comecei a fazer as anotações de minhas percepções e das conversas com os moradores desta comunidade. A princípio de um modo geral e aleatório, e depois, de maneira mais direcionada, com suas crianças, as líderes e os educadores, coletando, assim, o material e as informações necessárias para esta pesquisa. Até porque, para que se possa conhecer de fato o homem, é preciso conhecer o seu mundo, seu habitat:

[...] para que possamos realmente conhecer o homem é necessário adentrarmos em seu mundo, pois não é possível conhecer o homem longe de seu “*habitat*”, mas para que não haja interferência externa é necessário imergir no meio, partilhar de experiências sem, no entanto interferir. “Toda investigação social é, de certo modo, uma forma de observação participativa, uma vez que não é possível estudar o mundo social sem fazer parte dele (MONTEIRO, 2010, p. 235).

Desse modo, respeitando as orientações acima expostas, procurei atingir ao objetivo que foi o de perceber como as ações afirmativas podem ajudar na construção de uma aprendizagem significativa e inovadora dos estudantes da comunidade quilombola Onze negras.

Diante disso, a escolha pelo estudo etnográfico me ajudou a organizar as ações que iria empreender e a modificá-las sempre que se fez necessário, ajudando-me na construção de um processo dialético, proporcionando-me a possibilidade uma análise contínua dos dados obtidos e ao mesmo tempo impulsionando-me a novas ações; além disso, os dados aqui coletados contou com a participação dos atores dessa pesquisa, transformando-a em uma pesquisa-ação, proporcionando-me um papel ativo em meio às situações vivenciadas durante a coleta e análise dos dados.

Por outro lado, não posso deixar de mencionar que as informações coletas nesta pesquisa de campo foram analisadas com base no aporte teórico obtido através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujas variáveis empíricas foram: cultura, aculturação, resistência, identidade e inovação. Pois, a fim de se cumprir aos objetivos propostos em nesta pesquisa, precisei considerar o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos.

Assim, na construção de seu referencial teórico utilizei ainda uma extensa pesquisa em livros, revistas, artigos de jornais, *sites* projetos do governo voltado às comunidades quilombolas, e também um estudo documental, ou seja, com fontes que não receberam tratamento analítico, a exemplo de leis, inventários, contratos, entre outros, de forma a promover uma melhor compreensão da realidade estudada.

4.3 Procedimentos e Instrumentos Utilizados na Coleta de Dados

4.3.1 Procedimentos realizados

O período de coleta de dados na comunidade decorreu entre os meses de outubro de 2010 a outubro de 2011, período em que foi possível fazer os registros necessários para o entendimento do dia-a-dia do grupo em estudo e assim atingir aos objetivos propostos em minha pesquisa. Deste modo, a coleta foi feita da seguinte forma: inicialmente foram realizadas visitas com o fim de preparar e sondar o ambiente para a investigação. Nestas

visitas, conversei com algumas líderes, bem como com outros membros da comunidade, onde falei do objetivo da pesquisa que era o de conhecer os valores culturais propagados por seus membros e de como esses valores eram utilizados no universo escolar no sentido de fortalecer a identidade negra de suas crianças. Depois, fui conhecer a única escola da comunidade Quilombola, a qual possui três turmas multisseriadas, em que tive o cuidado de observar sua prática docente, a fim de verificar de que forma as ações afirmativas eram utilizadas no fortalecimento da identidade negra de suas crianças.

Assim, frente às informações adquiridas no decorrer desta investigação realizei a análise dos dados obtidos, os quais foram interpretados tendo-se por base o aporte teórico já pesquisado e cujos resultados podem ser visualizado no capítulo quinto, mais adiante.

4.3.2 Instrumentos utilizados

Durante minhas observações os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a observação participante, o registro em diário, a entrevista semiestruturada e questionário, sendo estes dois últimos aplicados, na escola, com três professores, a coordenadora da escola e a quatro alunos; e, na comunidade, com algumas das onze líderes comunitárias.

Quanto ao registro em diário de campo, esse foi fundamental para a estruturação da parte escrita desta pesquisa de campo, uma vez que nele realizei todos os registros, observações e impressões desde a minha chegada à comunidade, cujas informações nele contidas serviram de matéria bruta, que depois de lapidada resultou nesta dissertação que ora lhes apresento. Pois, conforme elucidado a seguir:

A importância de se manter um registro cuidadoso, pois este se constitui em um elo entre as observações de campo e a análise dos dados, que dependerá em muito do que se registrou. O registro, portanto, exerce um considerável controle sobre o processo de descoberta ao oferecer evidências negativas, conflitantes ou mesmo confirmar a análise dos dados, além de apontar a necessidade de mais observações (NEVES, 2006, p. 8).

Já as entrevistas e os questionários semiestruturados foram realizados para a obtenção de informações contidas nas falas dos entrevistados. Quanto às entrevistas, tive o cuidado de gravá-las e posteriormente fazer a sua transcrição, com o intuito de não correr o risco de perder alguma informação importante e fazer uma análise mais apurada dos enunciados, algo que poderia passar despercebido durante a realização da mesma.

A escolha por esse tipo de instrumento deu-se devido ao fato de que a mesma me possibilitou, com foco nos objetivos pretendidos, discorrer acerca das experiências do entrevistado, permitindo-lhes respostas livres e espontâneas, constituindo-se, assim, de uma aproximação concreta de suas vivências, conforme defendido por Triviños (1987).

Já o questionário foi aplicado junto aos professores, a coordenadora da escola e a dez crianças na instituição escolar com o intuito de perceber a forma como as ações afirmadas são utilizadas pela escola e como elas refletem no dia a dia das crianças da comunidade.

4.4 Análise dos Dados

Quanto à análise dos dados como um processo de busca e de organização sistemática dos dados obtidos durante as visitas realizadas à comunidade Quilombola Onze Negras, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) esclarecem que esta envolve todo o trabalho que foi realizado com os dados, sua organização, “[...] divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, de descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Assim, complementa Sousa (2005), de posse dos resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos utilizados, estuda-se estas informações para saber se as mesmas são capazes de atender aos objetivos propostos pela pesquisa.

Neste interim, informamos que os dados coletados foram analisados seguindo os procedimentos e métodos etnográficos, em que se buscou descrever, comparar e interpretar os dados obtidos com base na literatura existente, e assim perceber e compreender como as ações afirmativas realizadas pela escola e pela comunidade, auxiliam no fortalecimento da identidade negra das crianças quilombolas tudo isso sob o foco da inovação pedagógica.

Frente ao exposto, vale o destaque de que durante todo o procedimento de captura e análise dos dados houve de minha parte a preocupação de considerar e respeitar o espaço cultural e social da Comunidade Quilombola Onze Negras, sobretudo ao que se refere aos seus valores, conhecimentos e movimentos de acomodação, contestação e resistência, os quais são responsáveis pelo fortalecimento da identidade deste povo; de maneira que pudesse contemplar a diversidade de sujeitos (líderes da comunidade, professores, coordenadora da escola e alunos) e analisar a variedade das informações à luz do aporte teórico, em uma análise indutiva, a qual, segundo Mattos (1993) parte da totalidade para a particularidade, do

geral para o particular, retornando depois para o geral.

Nesse momento, na busca de garantir o distanciamento necessário e ao mesmo tempo adentrar no cotidiano da comunidade e, sobretudo, da escola, sem interferência em suas práticas do dia-a-dia; garantindo, assim, o que Lapassade (1982, p. 13) defendia em “[...] não estragar o homem da natureza”, optei pela prática da triangulação, através da qual não nos furtamos de considerar o ambiente escolar, o espaço social e a cultura dos atores envolvidos. Deste modo, a escolha por esse método possibilitou a organização de minhas ações por meio de um processo dialético de pesquisas e ações que iam sendo, na medida do necessário, direcionadas e redirecionadas, em um processo de ação-reflexão-ação, conforme proposto por André (1995).

5 A COMUNIDADE QUILOMBOLA ONZE NEGRAS E A ESCOLA PADRE HENRIQUE: CONTEXTOS, RESISTÊNCIAS, HISTÓRIAS, AÇÕES AFIRMATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

No presente capítulo buscaremos problematizar os dados coletados em nossas a partir de nossas observações realizadas na Comunidade Quilombola Onze Negras e a Escola Padre Henrique que atende as crianças que vivem nessa comunidade. Nele, buscaremos analisar as narrações e questões obtidas em campo e vivenciadas ou longo de nossa incursão na comunidade, que começou em outubro de 2010 e terminou a pouco tempo (em janeiro do presente ano).

Durante o processo de coleta de dados na Comunidade Quilombola Onze Negras, a qual se encontra localizada a 35Km da capital pernambucana, no município do Cabo de Santo Agostinho, pudemos ver e perceber essa comunidade como um espaço singular, que abriga mais de 400 famílias, conforme exposto no livro que conta a sua história (CUNHA LIMA, 2007), cujos moradores se orgulham de ser remanescentes de escravos e lutam para preservar a sua identidade etnicorracial e sua territorialidade, principalmente entre suas crianças, que eles esperam que “tenham orgulho de serem remanescentes de quilombo” (p. 14).



Figura 3. Livro que conta a história da comunidade
Fonte: do autor

Deste modo, essas onze mulheres negras que sempre lideraram²¹ a comunidade podem ser consideradas ícones de resistência, pioneirismo e de luta pelos direitos e autonomia da comunidade, cuja luta já garantiu importantes conquistas seja no âmbito da assistência social, da educação ou da saúde para os seus membros.

Portanto, em nossas incursões, o nosso olhar e a nossa escuta foi ao encontro dos membros dessa comunidade para pensar a sua escola e o papel por ela representado no fortalecimento da identidade negra de suas crianças, através da implantação de ações afirmativas, pois, conforme defendido por Melo (2012, p. 3):

Garantir a educação nesses territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais, é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista. A implementação da Lei 10639/03²² não se restringe ao espaço escolar das comunidades quilombolas, todavia, os esforços para a garantia de uma educação que contemple as particularidades étnicas, culturais e políticas dessas comunidades é uma das formas de cumprimento da lei, uma vez que a sua trajetória histórica constitui o exemplo da resistência/persistência da cultura afro-brasileira [...].

Assim, em nossa caminhada e nas vivências observadas no cotidiano da comunidade e de sua escola, tivemos por meta ir à busca de respostas ao questionamento proposto em nossa pesquisa, para identificarmos como “as ações afirmativas têm ajudado na construção de aprendizagens significativas e inovadoras dos estudantes da escola da comunidade Quilombola Onze Negras (Cabo de Santo Agostinho-PE)?”, e para isso optamos inicialmente por compreender as memórias de resistência da comunidade em questão, expressa na fala de seus membros sobre a origem da comunidade e sobre os problemas enfrentados pela mesma. Depois, num segundo momento, passamos para a escola da comunidade, onde buscamos nos dizeres de seus professores e alunos perceber como as ações afirmativas têm ajudado no fortalecimento identitário de suas crianças, conforme segue.

²¹ A Comunidade Quilombola Onze Negras desde a sua fundação sempre foi liderada por mulheres, de modo que do grupo que fundou a associação de moradores da comunidade, quatro já faleceram, mas foram substituídas por outras do mesmo grupo familiar ou que guardavam entre si alguma relação social. (ONZE NEGRAS, 2007)

²² A Lei Federal 10.639/ 2003, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica.

5.1 Histórias, Memórias e Resistência na Comunidade Quilombola Onze Negras: regulação e emancipação na vida cotidiana

Quando fomos à busca da história da Comunidade Onze Negras, descobrimos que ela é resultado de dois grandes adventos: a migração para essa região de um grupo de homens e mulheres, descendentes de escravos, unidos por laços de parentesco que vieram trabalhar naquela zona rural e do processo de industrialização e crescimento econômico ocorrido no município do Cabo de Santo Agostinho no final da década de 1960 (CUNHA LIMA, 2007).

As primeiras famílias chegaram à região por volta da década de 1940 e vieram trabalhar nas terras da usina Santo Inácio, tanto no plantio, irrigação e corte da cana-de-açúcar, como na realização de serviços domésticos na casa do dono da usina. Era uma época de grande sofrimento para eles, que sofriam com salários baixos e com a exploração de sua mão-de-obra, uma vez que não possuíam direitos trabalhistas e o trabalho infantil era muito explorado e não remunerado. Além disso, existiam as condições de moradia precárias, a obrigatoriedade e superfaturamento dos produtos vendidos nos barracões e as tiranias dos donos da usina (CUNHA LIMA, 2007).

Foi naquele período e em meio às plantações de cana-de-açúcar que se formou uma pequena comunidade de negros remanescentes de escravos. A propriedade das terras era da antiga Companhia de Revenda e Colonização, as quais eram indevidamente utilizadas pelo dono da usina Santo Inácio. O início não havia luz elétrica nem água encanada, sobre essa época relatou-nos uma das líderes comunitárias:

Tudo no começo foi difícil, meus irmãos quando ficavam doentes tinha quer ir para o centro da cidade no Cabo Santo Agostinho a pé, porque não tinha transporte; não existia energia, usávamos vela ou lampião, não tinha água encanada, para beber pegava no rio. A nossa casa era de barro e pequena. A noite o céu iluminava a minha casa e ficávamos conversando sobre a história de nosso povo e sobre sua luta, na frente de casa todos dias, depois ia para cama cedo, não tinha televisão éramos muito pobres. (Maria de Fátima)

Com o passar do tempo e com o casamento entre os membros das famílias que residiam na região, originou-se três grandes famílias: a de Manoel José da Silva e Antônia Maria da Silva (pais de Conceição, Adelina e Maria do Carmo); a de Paulino Luiz da Silva e Antonieta Maria da Silva (pais de Maria de Fátima) e a de Manoel Marques da Silva e

Severina Marques da Silva, que moraram no Engenho Trapiche por mais de trinta anos, até que com a instalação de um complexo industrial e o desenvolvimento econômico ocorrido naquela região no final da década de 1960, fez surgir a necessidade da construção de rodovias federais que ligassem o município do Cabo de Santo Agostinho à capital pernambucana. Desse modo, o governo desocupou aquela região e indenizou seus moradores, que com o dinheiro da indenização decidiram comprar umas terras mais distantes da rodovia, onde construíram suas casas e formaram o que hoje é conhecida como Comunidade Quilombola Onze Negras.

Dessa experiência, relata-nos ainda Maria de Fátima que seus pais foram pioneiros na ocupação da comunidade: *“Tudo isto aqui era mato, não havia moradores, os primeiros foram o meu pai, mãe e os meus irmãos. O barro, meu pai falava que tinha cheiro da África”*.



Figura 4. Caminho que dá para um dos lotes da comunidade
Fonte: do autor

No relato acima, ficam claras as raízes africanas dos moradores dessa comunidade e a importância da terra e sua representatividade, que, conforme, relata o Projeto Brasil Quilombola (2012), estaria localizada no complexo industrial: “[...] engenhos de açúcar, bem no meio de um complexo industrial, e a pouco mais de uma hora de distância da capital pernambucana. [...] tinha tudo para se transformar numa área urbana”. Nesse registro sobre a possibilidade de mudança a partir da mudança de paisagem, registra ainda, ao se referir a Comunidade Onze Negras, que os seus membros não deixaram que isso acontecesse, eles “preservam muitas tradições dos seus ancestrais, além de resgatarem manifestações artísticas

e culturais do passado”.

A Comunidade Onze Negras, nem sempre foi chamada dessa forma, inicialmente ela recebeu o nome de *Burrama*, devido a um episódio com uma burra que carregava cana-de-açúcar, que ao cair teve sua barriga perfurada com a ponta de uma das canas e morreu, fato que foi presenciado por uma criança, que assustada, saiu correndo e gritando: “ – a burrama morreu, a burrama morreu!”. Depois ela passou a ser chamada de Pista Preta, por causa do piche utilizado nas estradas e rodagens da região (CUNHA LIMA, 2007).

O nome Onze Negras, surgiu durante uma mobilização dos moradores liderados por mulheres, em 1990, que reivindicavam por energia elétrica no local e começaram a se reunir criando uma associação, conforme relata Maria de Fátima: “Nós começamos a brigar pelo direito à luz elétrica, e surgiu o nome quando nós estávamos criando uma associação. Na época, eram onze mulheres negras participando da mobilização” (PROJETO BRASIL QUILOMBOLA, 2012).

Percebemos que nascia um espírito de emancipação nessas mulheres, que conforme registrado em Kleba (2009), traz o empoderamento que está intrinsecamente relacionado aos aspectos de conduta. “O empoderamento é um termo multifacetado que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutuais” (KLEBA, 2009, p. 833).

Ao perguntarmos a uma das líderes, Dona Maria José do Carmo, também conhecida como “Quequeu” na comunidade, como a comunidade é reconhecida no município, que nos respondeu:

Essa comunidade é conhecida como Engenho Trapiche, Lote 6, e também Comunidade Quilombola Onze Negras, o nome do local é Engenho Trapiche. Toda ficha (Cadastro) agente preenche como Engenho Trapiche. Agente coloca no endereço Engenho Trapiche, Lote 6 Escola Padre Henrique Vieira. (Maria José do Carmo)

Para conhecermos a importância do trabalho empreendido por essas onze negras é só pensarmos que no início não havia água encanada, saneamento básico nem luz elétrica e as casas eram de feitas taipa. A primeira luta travada por essas mulheres junto ao Poder Público foi a abertura de uma estrada que desse acesso à comunidade, a qual foi feita, porém, ainda hoje não é asfaltada, conforme podemos observar na figura 5, que segue.



Figura 5. Estrada que dá acesso à comunidade
Fonte: do autor

Outras conquistas dizem respeito à luz elétrica e sua ampliação, a melhoria da escola da comunidade, a instalação de água encanada, a construção de uma escadaria que dá acesso à escola, à creche municipal, ao centro cultural e ao posto telefônico, entre outras, que foram fruto da luta dessas mulheres pela melhoria de vida dos membros de sua comunidade e por um futuro melhor para os seus filhos.



Figura 6. Acesso à escola da comunidade
Fonte: do autor



Figura 7. Centro cultural da comunidade

Fonte: do autor

A força das líderes dessa comunidade é muito forte, pois através da união descobriram-se capazes de lutar pela sua cultura e pela melhoria de sua comunidade. Em entrevista, realizada com algumas das líderes comunitárias, percebemos a importância da valorização de sua origem e o orgulho da sua cor e de sua origem, conforme nos fala a líder Maria da Conceição Marques, que na infância não tinha consciência de que era uma remanescente dos antigos quilombolas, e que esse conhecimento só chegou para ela após ir a uma capacitação realizada no município de Salgueiro em outra comunidade quilombola – a Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas –, entretanto, como ela mesma fala: “Hoje tenho orgulho da minha origem” (CUNHA LIMA, 2007).

A líder Dona Maria José do Carmo nos fala sobre a chegada do progresso à comunidade:

(...) começou a progredir aqui, é porque Fátima é líder comunitária da associação, então, ela saía para buscar o nosso direito. A gente aqui, não tinha energia elétrica, bebia água de cacimba, era assim, nada, agente saía para comer dendê, arará era o lanche da gente. Agente vivia passando uma necessidade, agora não, melhorou bastante.

Explica-nos também a “Quequeu” que tudo começou porque havia uma mulher que conhecia a sua irmã e começou a lhe instruir acerca dos direitos que eles tinham e que assim Fátima foi repassando esse conhecimento para as demais irmãs e para os membros da comunidade que começou, então a se organizar. Ao perguntarmos sobre a identidade dessa mulher, ela nos respondeu: “É Vera Barone, foi ela, foi através dela que foi dando sabedoria a Fátima, ai Fátima foi caindo ai fora e foi trazendo: energia, água, começou a lutar, a

melhoria foi através dela, foi pro jornais (...)”. Depoimentos como esses que atestam o empoderamento através da aquisição de conhecimento, nos levam a refletir, por meio das experiências dos vários segmentos da comunidade em questão, que o processo de emancipação está intimamente ligado à memória, à consciência coletiva, e à história de vida das pessoas e da própria comunidade atrelado à interação e organização do grupo, tudo isso vai direcionar ao reconhecimento individual e fortalecimento da identidade.



Figura 8. Casas da comunidade (1)
Fonte: do autor

Assim, compreendemos que, mediante esse conhecimento adquirido, a comunidade saiu e foi deixando as casinhas de taipa e aos poucos foi construindo as de alvenaria, conforme podemos observar na figura abaixo:



Figura 9. Casas da comunidade (2)
Fonte: do autor

Outra presença forte é o sentido comunitário, que também era muito presente nos antigos quilombos, onde tudo era dividido entre os membros da comunidade, conforme podemos observar, nesse trecho de nossa entrevista com Dona Quequeu:

Pesquisador: – *O que é feito com o aluguel que a prefeitura paga pelo espaço da escola? Fátima faz o que com o dinheiro?*

Resposta: *É dividido para os treze irmãos, não é de uma pessoa só, não pode, tem que dividir para todos, é pouquinho, mas tem que dividir. É o certo, mas faz um ano que ninguém paga nada. (D. Quequeu)*

Como bem esclarecido pela entrevistada acima, há uma consciência de redistribuição, contudo, a entrevistada aproveita para registrar o atraso da referida verba pela prefeitura.

Na entrevista realizada junto Dona Maria da Conceição Marques, perguntamos se ela gostava de sua origem, e obtivemos a seguinte resposta: *“Eu adoro minha origem, aprendi com meu pai ter orgulho da minha cor, eu me amo”*. Ao questionarmos se os filhos dela gostavam de ser negros, ela respondeu-nos de modo enfático: *“Claro que sim, foi aqui eles nasceu, é as suas raízes”*. A entrevistada também nos confidenciou que gosta muito de cozinhar comida típica e de ser conselheira da comunidade.

Como visto no Capítulo III deste estudo (Cf. CF/1988, art. 68), os quilombolas aprenderam com o tempo a reconhecer a sua história e a sua identidade. Isso pode ser verificado nos depoimentos dos entrevistados, em que a valorização da herança quilombola e da cor é muito forte na fala de todas as líderes da comunidade Onze Negras entrevistadas, bem como se encontra presente em sua tradição e cultura, conforme podemos observar na fala das líderes Maria da Conceição Marques, Adelina Ramos da Silva e Maria José de Santana:

Quando chego do trabalho vou para minha cadeira e fico no terraço, momento cantado, outro pensando, olhando para o mato vendo a natureza bem de perto. (Maria da Conceição)

O rio sujo, já foi limpo, eu tomava banho nele e hoje esta deste jeito... eu velha e bate uma saudade da época que meu pai estava vivo, alegria dele me contagiava gostava muito de tira coco ou canta na roda de coco. (Adelina Ramos)

(...) gosto de fazer os outros sorrir, amo a minha cor, sou bonita e sou conhecida como Pinta na comunidade. (Maria José de Santana)

Como podemos verificar nos depoimentos acima, há um saudosismo acentuado quando recordarem o passado. Cada uma dessas líderes com suas características, Conceição

se distrai fazendo o seu tricô, Adelina, pescadora e cantadora, que recorda com saudade o tempo em que se banhava no rio e Maria José de Santana, conhecida como Pinta “a extrovertida” tem a autoestima elevada como demonstra. Compreende-se que essa autoestima elevada é produto de ações afirmativas positivas, que tanto transforma a sua vida como a de outros. Vejamos a seguir a imagem das três irmãs, moradoras do lote 2 da Comunidade Onze Negras.



Figura 10. Conceição, Adelina e Maria José

Fonte: do autor



Figura 11. “A extrovertida”

Fonte: do autor

A líder, conhecida como “a extrovertida”, como podemos visualizar na figura 11, tem um discurso que revela uma insatisfação em relação ao resultado das pesquisas que são realizadas com a comunidade, pois os pesquisadores não retornam para apresentar o produto final. Fazendo justiça a alcunha de extrovertida, é a única que expõe os reais sentimentos.

Por fim perguntamos à filha mais velha de Dona Maria José do Carmo o que representava para ela morar em uma comunidade quilombola, uma vez que a identidade se constrói no conflito da interação com o outro, como afirma Bakhtin (1981, p. 96). Ela nos relatou que muitas vezes sofre com o preconceito quando está na rua, mas que apesar disso ela sente orgulho de ser Negra e quilombola: “(...) sinto orgulho, porque, é assim, você mora na comunidade quilombola e deve se orgulhar de sua cultura, de sua raiz.” Constatamos por suas palavras a consciência identitária e o orgulho de ser quilombola.

Passaremos agora a tratar de nossa vivência e observações na escola da comunidade, conforme segue no tópico seguinte.

5.2 A Escola da Comunidade Quilombola Onze Negras: relatos de uma realidade

Neste ponto, interpretamos a realidade da escola por meio do relato de uma das líderes da comunidade, bem como dos dizeres de seus professores e alunos, que foram agregados por meio de entrevista.



Figura 12. Em conversa com os funcionários da escola
Fonte: do autor

Vejamos inicialmente nossas observações quanto ao relato da líder comunitária acerca de episódio ocorrido na escola.

5.2.1 Relatos de uma líder comunitária sobre a escola

A escola Municipal Padre Henrique Viera, fica na Comunidade Onze Negras e conta atualmente com 58 alunos. Ela funciona no horário da manhã atendendo desde o pré-escolar até 4º ano do ensino fundamental, para as crianças provenientes da comunidade Onze Negras. Acreditamos oportuno salientar aqui que essa escola já atendeu cerca de duzentas e vinte crianças, incluindo educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), no ano de 2007, conforme publicado no livro *Comunidade Onze Negras*. Devido à diminuição da demanda, muitos adolescentes passaram a frequentar as escolas do município do Cabo de Santo Agostinho. A falta de educadores qualificados para ensinar em uma comunidade quilombola, valorizando sua cultura e identidade acabou acarretando sérios problemas na com os membros da comunidade e na diminuição de seu quadro de alunos, conforme relato da líder Maria de Fátima, descrito logo mais adiante.

O seu Projeto Político Pedagógico encontra-se em processo de elaboração e se encontram envolvidos na confecção a coordenadora da escola e seus professores, dentre eles encontra-se Valdirene Maria de Santana, que é líder comunitária, tendo assumido essa liderança após a morte de sua tia Helena Ramos da Silva e também é filha da líder Maria José de Santana. Valdirene possui papel fundamental nas ações culturais e de resgate da identidade do povo negro e quilombola empreendidas pela escola. “Sempre passo para os meus alunos a importância do negro na sociedade e de ser quilombola”, eis sua fala (CUNHA LIMA, 2007, p. 36).

A estrutura física da escola conta com quatro salas, três banheiros (um masculino, outro feminino e outro para uso dos professores), um corredor, sala do professor, uma cozinha, uma coordenadora pedagógica. O seu corpo docente é formado por duas professoras e um professor, além disso, existe um funcionário de serviços gerais que é responsável pela limpeza do local.



Figura 13. Lateral da escola Municipal Pe. Henrique Viera

Fonte: do autor

Segundo a líder na comunidade Onze Negra a escola passou por muitos problemas, tanto relacionados com seu espaço físico, quanto com o quadro de funcionários. No que diz respeito ao espaço físico, a líder Maria de Fátima relata-nos:

O espaço físico que funciona a escola pertenceu a minha mãe e depois que ela morreu, eu e meus irmãos alugamos a prefeitura do Cabo de Santo Agostinho, para funcionar a escola da comunidade de forma que nossos filhos pudessem aprender a ler e escrever sem precisarem ir para o centro da cidade do Cabo (Maria de Fátima)

Entretanto, após a conquista da escola, eles passaram por outros problemas, agora relacionados a falta de preparo de seus funcionários e da própria gestora, que não respeitaram a cultura e a individualidade daquela comunidade, vejamos o relato de Maria de Fátima:

*Tivemos muitos problemas em nossa escola. Além da luta pela sua reforma, quando ela ficou pronta tivemos alguns problemas com uma das coordenadoras da escola, que tinha pele clara não se identificou com a comunidade, não valorizava os alunos, não tinha preocupação com a nossa cultura, porém, aqui é uma comunidade quilombola, temos uma cultura, cada sociedade ou comunidade se identifica e se individualiza pela sua cultura, isto é, as sociedades são únicas, porque suas culturas também são únicas. São os traços característicos de cada cultura que fazem que determina como uma sociedade vê a si própria. Assim como é essa mesma cultura que permite distinguir uma sociedade ou comunidade de outra. Cada cultura se expressa no seu modo de vida, e desta maneira que temos a nossa cultura Comunidade Quilombola Onze Negras. E essa primeira coordenadora não conseguiu entender nossos valores.
[...] Nessa mesma época tivemos outro problema com uma professora da segunda série, que induziu os alunos a dizerem que tinham pele clara e que pedissem as mães que modificassem o registro de nascimento retirando a cor da pele negra e colocando pele clara. Isto foi a gota d'água, senti que*

ela estava tirando o meu direto, mutilando nossa comunidade Quilombola, os filhos, sobrinhos e netos da minha geração e de nossa futura geração.

As crianças ficaram revoltadas e não queriam ir mais para escola e nem mães queriam que elas fossem para escola e vieram falar comigo para eu ir na prefeitura e tirar a professora da escola. Então, fiz um abaixo assinado relatando tudo o que se passou em sala de aula, quando a professora levou os alunos a negarem a sua própria cor.

Telefonei para Secretaria de Educação, agendei um horário e no dia marcado fui com o documento relatando todo o ocorrido na escola. Li a declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que no seu artigo 12 trata que a garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita da força pública e que esta força é instituída para vantagem de todos e não para a utilidade particular daqueles aos quais foi confiada. Além disso, levei também as assinatura das mães dos meninos, que não queriam mais aquela professora na escola de nossa comunidade Quilombola Onze Negras. A secretária de educação tornou conhecimento dos fatos e ao apurar nossas informações removeu da escola a professora, que foi transferida para outra escola junto com a coordenadora da escola (Maria de Fátima).

Nesse relato, percebemos a força e a consciência dos membros dessa comunidade na defesa de suas raízes e de sua identidade. Essa resistência mostra-se claramente como um ato político presente no corpo e nos signos do ser se compreende e se aceita como quilombola, cuja identidade não permite macular, pois ela é fruto das lutas de seus ancestrais negros, escravizados e mutilados em seu sentido de pertencimento de raça, de cor e de seres humanos. Desse modo, conforme afirmado por Hall (2011), os quilombolas ainda precisam lutar contra a visão ocidental que homogeneiza as diferenças e estabelece fronteiras, que exclui e separa o negro quilombola do mundo exterior. Entretanto, o povo quilombola, assim como os antigos negros escravizados, constituem-se verdadeiros heróis, conforme tão bem expressou Fernandes (2010, p. 3-4), em matéria publicada na *Revista África e Africanidades*, intitulada “Movimento negro no Brasil: mobilização social e educativa afro-brasileira.”

Aos vinte e poucos volto a procurar um herói negro que possa cultuar. Um herói de resistência, preto em alma e em cor. Um herói forte, morto pela força de quem o aprisionou.

Um herói que transpira ou que na terra muito já chorou. Volto ao passado e busco meus bisavós, ou poderiam ser os seus, em nada iria mudar.

Encontro uma vitória e uma dor, imaginas o quanto que esse povo sofreu e perdeu. Mas que sempre ergueu os olhos e lutou.

[...]

Todo o dia te lembre do preto safado, que no eito e no trabalho conseguiu te fazer negão. Lembre da negra que calada dormia com patrão, por causa do silêncio conseguiu te fazer negão. Lembra das chibatadas, as incontáveis, que em nosso lombo nunca doeu. Marcou.

Lembre que delas muitos dos nossos padeceram e alguns de nossos guerreiros morreram com o lombo sangrando sem dizer não e calar seu negro coração.

Vamos erguer monumentos a esse povo, não nas ruas, não nas praças, mas em nossa pele já marcada. Deixe pulsar o negro em você, ouça o tambor e não fique calado.

Foi justamente o que fizeram os membros da comunidade Onze Negras, eles já conhecem a força da união e sabem os caminhos que devem ser trilhados para o fortalecimento de sua cultura e valores. No sentido de pertencimento e de identidade que não querem deixar morrer na vida de suas crianças.

Nesse sentido, ressalta-nos Segato (2007) que a luta dos movimentos sociais por “políticas da identidade”, só conseguiram êxito por causa de grupos insurgentes possuidores de uma consciência clara e profunda de sua diferença, e que se mobilizaram para se fazer reconhecer, conforme podemos ver no movimento negro e na própria identidade quilombola tão presente e tão forte nos moradores da Comunidade quilombola Onze Negras.

Outra importante colocação é feita pelo médico psiquiatra negro Fanon (1983) acerca do impacto psicológico que o preconceito e a discriminação trouxeram para a vida dos negros e de seus descendentes devido ao processo de dominação europeia e a imposição de sua cultura e valores: “O negro nunca foi tão negro quando a partir do momento em que foi dominado pelos brancos” (FANON, 1983, p. 212), e se não fosse assim, atualmente não conheceríamos a sua história, a sua cultura e sequer teríamos nos interessado em estudar e conhecer a cultura quilombola. Tampouco este estudo, como tantos outros que utilizamos na pesquisa analítica para o nosso referencial teórico, teria acontecido.

Passaremos agora ao relato da coordenadora e dos professores da escola, conforme segue.

5.2.2 Relatos da coordenadora e dos professores da escola municipal Padre Henrique Viera

Em nossa entrevista realizada com a coordenadora da escola, a Sra. Valdineide, possuía, buscamos, inicialmente descobrir acerca do seu conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos afrodescendentes em nosso país. Ela nos respondeu que esse conhecimento se deu devido ao fato de ter sido

chamada para trabalhar como coordenadora da escola municipal Padre Henrique Viera, que se localizava em uma comunidade quilombola, mas que antes disso, ela sabia da existência dessa lei, mas que nunca havia parado para pensar sua importância, nem a conhecia com profundidade. Esse conhecimento veio através de uma capacitação que ela fez antes de assumir a coordenação da escola.

Neste ponto salientamos a falta de preparo de muitos educadores acerca da Lei nº 10.639/2003, e acreditamos oportunas as palavras a seguir:

Um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente e sem curso superior, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular. Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 384).

E complementamos que ações como essas são fundamentais para que não ocorra o que aconteceu com a antiga professora e coordenadora da escola em estudo, que precisaram ser afastadas, pois, ações como aquelas ficam marcadas na vida da criança e prejudicam o seu processo de formação identitária, conforme veremos mais adiante algumas das consequências trazidas por aquele ato.



Figura 14. Coord. da escola Municipal Pe. Henrique Viera
Fonte: do autor

Perguntamos se ela tinha conhecimento sobre o que vinha a ser políticas de ações afirmativas e o que essas políticas tinham a ver com a comunidade que ela trabalhava. Ela, então, nos respondeu:

São ações de caráter positivo, que buscam valorizar a cultura negra. Elas têm tudo a ver aqui, com a comunidade quilombola e devemos ter sempre o cuidado de trabalhar os valores cultuados pela comunidade, para que nossos alunos possam sentir-se respeitados em seus valores e costumes.
(Valdineide, coordenadora)

Percebemos, em sua resposta o cuidado e o respeito aos interesses e à cultura quilombola. Ela também nos falou que existe muita dificuldade de diálogo com a comunidade, que é muito reservada e se encontra muito na defensiva com relação ao trabalho realizado por ela na escola. Isso por causa do que aconteceu com a outra coordenadora²³, porém, que aos poucos isso vem mudando, pois, a professora Valdirene, que a princípio também era bem resistente, mas que agora vem ajudando-a se aproximar mais da comunidade e das outras líderes, sobretudo, nesse momento em que eles estão elaborando o projeto político pedagógico da escola.



Figura 15. A coordenadora e a professora Valdirene

Fonte: do autor

Ao perguntarmos sobre o que ela achava da importância das ações afirmativas para os alunos e como essas ações interferiam no processo de ensino aprendizagem. Ela nos

²³ Refere-se ao comportamento da coordenadora anterior (de pele branca) cujo método de trabalho era mais afeito ao distanciamento da comunidade e das líderes comunitárias.

respondeu que os negros brasileiros já sofreram muito com o preconceito, que ela mesma por ser pele escura sofreu com ações de caráter racista por parte de educadores e de colegas.

Assim, as ações afirmativas correspondiam a uma arma em defesa do negro e da cultura negra, como as líderes afirmaram:

(...) hoje esse tipo de ação discriminatória já é bastante combatido e as ações afirmativas possuem um papel decisivo nesse combate (Valdirene)

Mais adiante complementa-nos a coordenadora:

Para nossas crianças as ações de caráter afirmativo traz-lhes um novo olhar sobre si mesmas, sobre o seu valor e a sua cultura, faz com que elas sintam-se respeitadas e aumenta o seu interesse pelos estudos (Valdineide)

Quanto as ações realizadas na escola, essa última nos informou que tais ações se realizavam através da escolha do livro didático que trata da cultura negra e da história do negro para a formação do povo brasileiro, bem como a história da formação dos primeiros quilombos e que também procurava junto aos professores oferecer oficinas pedagógicas de contação de histórias, buscando os contos e os mitos africanos e afro-brasileiros existentes em nossa história, bem como das histórias narradas pelos moradores da própria comunidade, além disso, eles começaram a realizar eventos como a “Tarde da dança do coco”, uma dança muito presente na vida dos mais velhos da comunidade.

Neste contexto, o desafio de pensar a inovação pedagógica é por nós visto no sentido de que tais ações rompem com os paradigmas de um ensino tradicional e segregador, ainda marcado pelo preconceito e pela valorização da cultura do homem branco, o qual não satisfaz nem condiz com a realidade vivenciada pela comunidade e por suas crianças; assim, as ações de caráter afirmativo, também aparecem com o caráter inovador que envolve o aluno na construção de um conhecimento que vai além do que é delineado pelo currículo, que fortalece a identidade desses atores e os coloca na posição de agentes de mudança, construtores de sua história e de sujeitos partícipes de uma sociedade democrática, uma vez que “[...] a mudança paradigmática é provocada por agente de mudanças, conforme evidenciado por Fino e Sousa (2007, p. 13).

Destacamos aqui que, as ações afirmativas praticadas pela escola tem vencido a postura tradicionalista ainda muito presente nas escolas brasileiras e traz uma série de mudanças de caráter qualitativo, que para acontecerem foi preciso que os educadores e a própria gestora assumisse um caráter crítico diante das práticas tradicionais, para que assim,

ocorressem as mudanças necessárias dentro do universo da própria escola e da sala de aula. Nesse ponto, identificamos a inovação pedagógica, defendida por Fino (2007), uma vez que a escola rompeu com a práxis passada e trouxe um novo olhar para suas crianças e para a própria comunidade, e de igual forma trouxe a essas crianças um novo olhar sobre si mesmas.

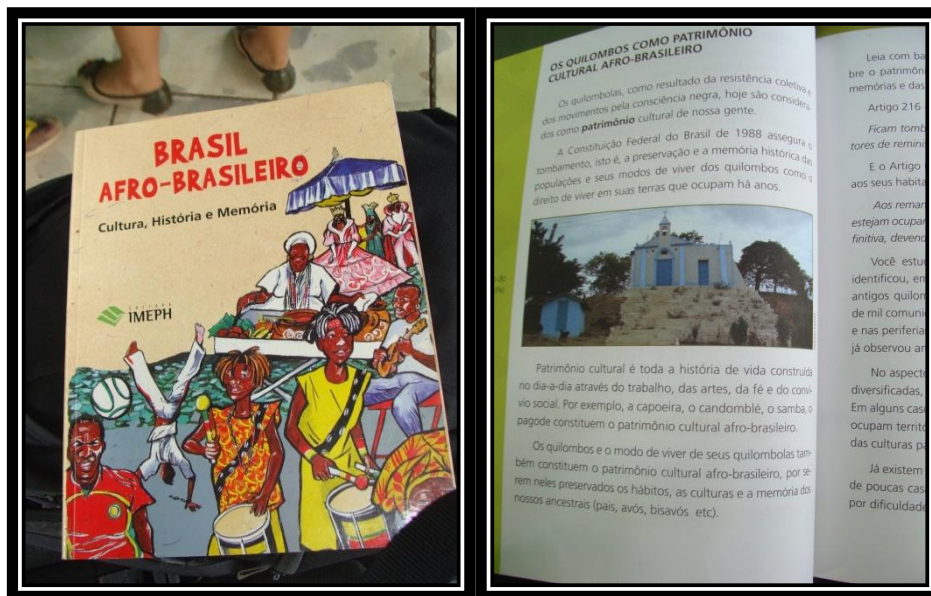


Figura 16. Imagens de livro didático²⁴

Foto: do autor

Nesse ponto, faz-se pertinente o seguinte pensamento: “[...] estas ações são fundamentais no resgate da identidade e da autoestima quilombola”, pois elas constroem “uma dinâmica interna de valores e saberes ‘da porteira pra dentro’ em diálogo com valores e saberes ‘da porteira pra fora’” (LUZ, 2000, p. 60). Assim, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras brasileiras, verificamos um cuidado em abordar as temáticas por meio de materiais previamente elaborados.

Então perguntamos sobre as mudanças trazidas pela implementação das ações afirmativas na escola, ela nos respondeu que antes os alunos não tinham muita vontade de ir à escola, nem se interessavam muito pelo estudo, mas que a partir do momento em que eles passam a sentirem-se mais valorizados, essa postura foi se modificando. Entretanto, ela é consciente do quanto ainda há que se fazer para superar os entraves que lhes são impostos:

Temos um grande caminho pela frente, mas nos esforçamos para vencer as barreiras que ainda existem e que foram deixadas pela administração da

²⁴ Livro de história trabalhado com as crianças na escola. SOUSA, Maneol Alves. **Brasil Afrobrasileiro: cultura, História e Memória**. Fortaleza: IMEPH, 2008.

gestora anterior. Percebo que as crianças parecem mais felizes e satisfeitas com a escola, mas as marcas deixadas pela professora que foi afastada precisa ser trabalhada por todos nós para ser apagada. Para ser vencida.

Nesse sentido, Farias (2006) nos traz a reflexão de que os processos de mudanças vão além da dimensão técnica, ele engloba as dimensões humanas, políticas e éticas que repercutem sobre os sujeitos envolvidos. Assim, o respeito à cultura e aos valores quilombolas é de fundamental importância por parte de todos os envolvidos no processo de educação, os quais precisam repensar suas práticas, o que só é possível, conforme defendido por Fino (2008) por meio de um olhar voltado para dentro, pois “[...] mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para se libertar das amarras com o estabelecido e redefinir outro modo de pensar e de agir” (FARIAS, 2006, p. 43).

Passando agora para as entrevistas realizadas junto aos professores da escola municipal Padre Henrique Viera, foram entrevistados dois professores, os quais responderam a um questionário contendo 16 questões, cuja análise, passaremos agora a fazer.

A parte inicial de nosso questionário ficou reservada aos dados pessoais de nossos entrevistados, os quais podem ser visualizados no quadro comparativo abaixo:

Quadro 5. Quadro comparativo dos professores entrevistados

Dados coletados	Educador 1	Educador 2
Sexo	Feminino	Masculino
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação	Não	Não
Faixa etária	Entre 31 e 40 anos	Entre 31 e 40 anos
Tempo de atuação em sala de aula	De 11 a 20 anos	De 6 a 10 anos
Tempo de atuação na escola quilombola	12 anos	11 anos
Em que turma ensina na escola	Ao 3º ano do ensino fundamental	Ao 4º ano do ensino fundamental
Total de crianças que ensina	22	19

Fonte: do autor

Verificamos, no Quadro 5, que os professores que responderam ao questionário, possuem o curso de pedagogia completo, mas ainda não concluíram nenhum curso de especialização. Nesse questionário também descobrimos que os professores entrevistados possuem conhecimento da Lei Federal nº 10.639/03, o que é pertinente o trabalho com as crianças, pois o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira é de extrema

importância para a valorização do negro e de sua cultura e o respeito ao que é estabelecido pela referida lei é fundamental em uma escola quilombola, pois, “Não se trata simplesmente de incluir os negros e integrá-los numa sociedade que secularmente os exclui e os desqualifica, mas oferecer uma educação que lhes permita assumirem-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos.” (GONÇALVES; SILVA, 2004 *apud* PARANÁ, 2006, p. 25). Entendemos que o conhecimento traz empoderamento, possibilitando a emancipação e o fortalecimento da identidade negra, conseqüentemente autoestima elevada.

Quanto ao enfrentamento de dificuldades na realização de suas atividades os dois entrevistados responderam que não têm nenhuma dificuldade, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo.

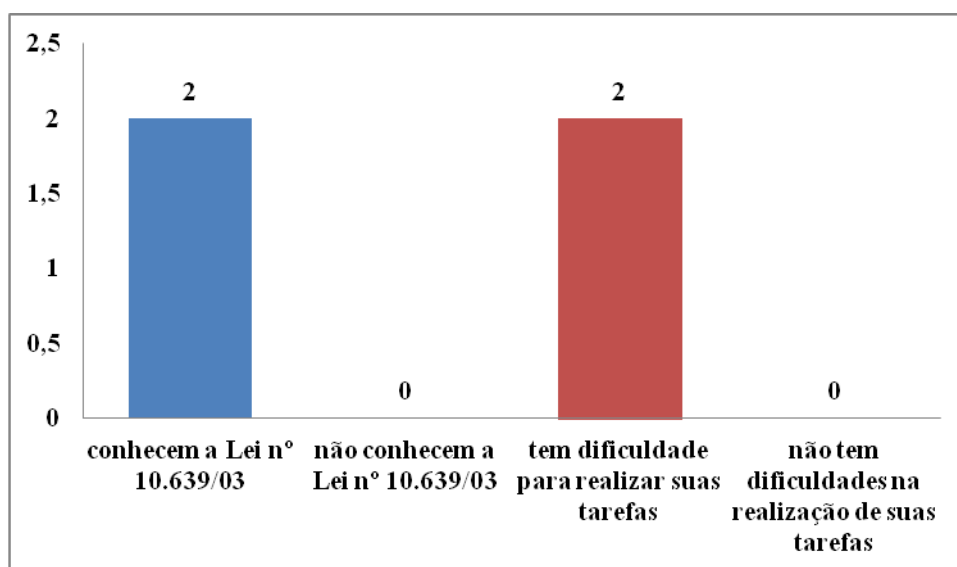


Gráfico 1. Conhecimento da Lei nº 10.639/03 e dificuldades dos professores da escola municipal Padre Henrique Vieira
Fonte: do autor

Quanto ao que representa para os professores entrevistados o que significa ensinar em uma comunidade quilombola, notamos a satisfação deles, uma vez que ambos são negros e ao realizarem esse trabalho, sentem que estão valorizando não apenas às crianças, mas a si próprios.

Já no que diz respeito às atitudes das crianças da comunidade ao que se refere à identidade e à cultura negra, percebemos que eles já enfrentaram alguns obstáculos a esse respeito, sobretudo na gestão anterior da escola, mas que atualmente existe uma boa aceitação, que acreditamos ser fruto das ações afirmativas que veem sendo tomadas por parte dos educadores e da própria gestora.

Observamos também que os professores consideram importante trazer para a escola mais discussões sobre o significado de comunidade quilombola e da cultura negra, e que para isso eles fazem uso de livros e DVDs que tratam sobre o assunto.

Por fim, no questionário (Quadro 6) buscamos identificar se a coordenadora da escola desenvolve algum projeto relativo ao fortalecimento de identidade e que tipo de projeto, em que verificamos que era feito um trabalho de conscientização e valorização do negro, conforme também pudemos perceber anteriormente na fala da coordenadora, durante nossa entrevista com ela.

Quadro 6. Quadro comparativo das ações realizadas pelos professores entrevistados

DESCRIÇÃO	EDUCADOR 1	EDUCADOR 2
O que é educar numa comunidade quilombola para você?	É muito bom, pois sou negra e fazer esse trabalho de aceitação é muito satisfatório.	Me sinto muito satisfeito e ao mesmo tempo valorizado pela minha cor racial.
Como você vê as atitudes das crianças da comunidade no que se refere à identidade e a cultura negra?	Hoje posso dizer que existe uma grande aceitação, pois antes não.	Hoje podemos dizer que existe uma grande aceitação no seu convívio social
Você considera importante que se traga para a escola a discussão do significado de comunidade quilombola e de cultura negra?	Sim.	Sim.
Em relação à aprendizagem, você utiliza estratégias para que as crianças aprendam sua origem, onde o meio de comunicação mostra uma cultura europeia e também os livros?	Utilizamos livro e DVD.	Sim, através de livros e DVD.
A coordenadora desenvolve algum projeto relativo ao fortalecimento da identidade negra junto as crianças, com o objetivo de fortalecer a identidade d comunidade? Se sim, quais e que forma.	Sim, de conscientização e valorização.	Conscientização e valorização.

Fonte: do autor

Percebemos nas respostas dadas pelos educadores, que também são negros, que eles têm consciência da importância da identidade e do fortalecimento das raízes negras e quilombolas de seus alunos, o que é de suma importância para a formação e para o próprio futuro de seus alunos, como povo negro e quilombola, conforme defendido pelo Centro de Cultura Luis Freire (CCLF):

A afirmação da identidade contribui para que a comunidade defina o seu futuro, desenvolva os seus projetos de vida no território e fortaleça a sua cultura. É a **identidade** que afirma quem somos, onde estamos, o que queremos, de forma a envolver as pessoas individualmente e o grupo enquanto coletivo [...]. O fortalecimento da identidade é um processo que

precisa da participação dos educadores junto com os(as) quilombolas no desenvolvimento da escolarização. A(o) professor(a) que se compromete tem mais possibilidade de obter resultado positivo no desenvolvimento de suas práticas, mas para que isto possa se efetivar o sistema precisa criar condições para que o(a) professor(a) tenha condições de exercer bem o seu trabalho, oferecendo formação compatível, valorização salarial e condições de trabalho adequadas (CCLF, 2010, p, 21-22).

Nesse entendimento, em uma das práticas de ensino que presenciamos, percebemos a ação dinâmica da professora junto aos alunos, colaborando para a construção de conhecimento e descoberta do conhecimento, de maneira prazerosa.



Figura 17. Professora em sala de aula
Fonte: do autor



Figura 18. Momento de descontração em sala de aula
Fonte: do autor

Procuramos nos aproximar dos alunos para dirimir a resistência quando fôssemos aplicar os questionários e as entrevistas, conforme as orientações de uma pesquisa etnográfica. (Ver Figura 19)

5.2.3 Relatos dos alunos da escola municipal Padre Henrique Viera

Nessa parte, de nosso estudo passaremos para a análise das respostas dadas pelos dez alunos do ensino fundamental que responderam ao questionário por nós elaborados, bem como o resultado de uma atividade de pintura realizada com dez alunos pré-escolar.

No que tange à idade dos alunos que responderam ao questionário, ela ficou compreendida entre sete e doze anos de idade, cujas séries que eles estavam cursando foram: dois do primeiro ano do ensino fundamental; um do segundo ano do ensino fundamental; três do terceiro ano do ensino fundamental; um do quarto ano do ensino fundamental e dois do quinto ano do ensino fundamental, conforme pode ser observado nos gráficos 2 e 3 que seguem.

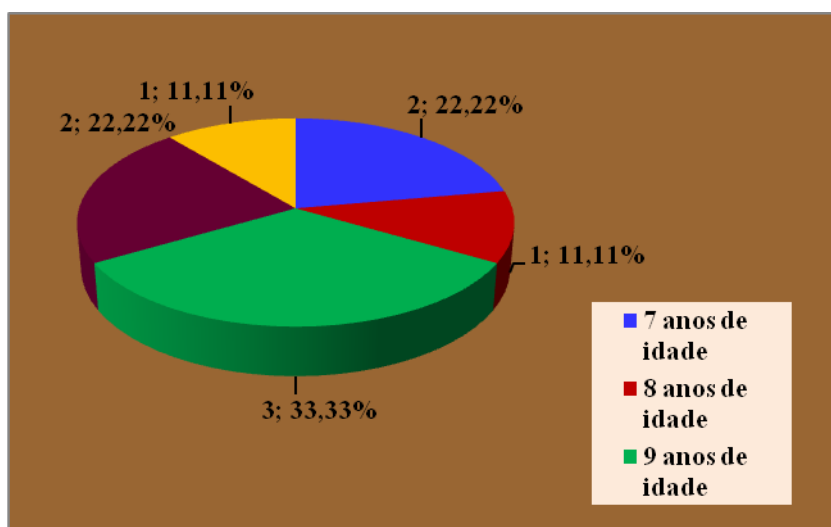


Gráfico 2. Idades dos alunos que participaram da pesquisa

Fonte: do autor

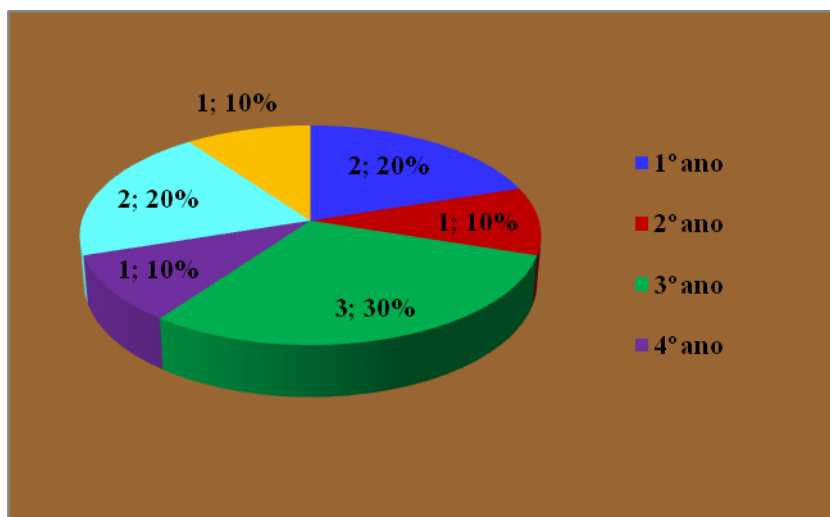


Gráfico 3. Serie dos alunos que participaram da pesquisa
Fonte: do autor

A respeito dos dados acima apresentados vale destacar que, de acordo com estudo empreendido pela Fundação Palmares, em Pernambuco a situação da educação em comunidades quilombolas se insere, de um modo geral, na problemática educacional existente no próprio país, mas não podemos ignorar que se no Brasil o acesso à educação de crianças entre sete e 14 anos fica em torno de 90% dessa parcela da população infantil. Quando passamos para a realidade quilombola, dimensionar esse acesso torna-se muito difícil, uma vez que não existem dados precisos a este respeito, de modo que,

[...] o direito à educação, no que tange aos quilombolas, ainda é uma aspiração. As escolas (quando existem) funcionam em precárias condições e não têm uma proposta que leve em consideração o pertencimento étnico e a cultura a partir do território (SILVA, 2003, p. 1).

Além disso, muitas escolas localizadas em comunidades quilombolas não conseguem oferecer o ensino fundamental completo, o que faz com que muitas crianças e jovens para dar continuidade aos seus estudos precisem sair da comunidade para isso, como vimos acontecer com os alunos da escola em estudo (SILVA; ALCÂNTARA, 2009).

No que tange ao fato dos alunos que responderam ao questionário gostarem da escola em que estudam, no quadro 7, abaixo, é possível percebermos que a maioria respondeu que sim (90%), seja por achar ela bonita, ou legal, ou porque gosta da tia.

Quadro 7. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos que participaram da pesquisa, quanto a gostarem de estudar na escola da comunidade

Variáveis	Respostas
Se gostam de estudar na escola e por que.	
Aluno 1	Sim.
Aluno 2	Não.
Aluno 3	Sim.
Aluno 4	Sim, gosto mais da tia.
Aluno 5	Sim, ela é bonita
Aluno 6	Sim, porque me sinto inteligente.
Aluno 7	Sim, porque é legal
Aluno 8	Sim, é muito legal.
Aluno 9	Sim, a escola é minha casa.
Aluno 10	Sim, porque lá eu me sinto muito feliz.

Fonte: do autor

Das respostas acima apresentadas a que mais nos chama a atenção foi a dada pelo aluno 9, que respondeu que a escola era a sua casa. Essa resposta nos remete ao fato da identificação desse aluno com a escola, a ponto dele senti-la como seu próprio lar, tanto nesta resposta, quanto nas outras fica clara a satisfação das crianças com o universo da escola, de modo que as crianças mostram-se motivadas com o que a escola lhe oferece, e vemos nisso um grande ganho, pois,

Nas escolas das comunidades quilombolas as experiências pedagógicas devem acontecer em vários níveis de atuação da vida, que não podem ser fruto unicamente da interação professor/aluno, mas da integração professor/aluno, aluno/família, aluno/lugar onde vive, comunidade/escola, escola/trabalho, trabalho/aluno, aluno/ comunidade, comunidade/escola, escola/sociedade, escola/mundo. Logo o processo está inserido, como palco privilegiado da aprendizagem. Nesse sentido a escola da comunidade quilombola sai de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela (NASCIMENTO, 2012, p. 6-7).

No que diz respeito ao fato dos alunos que responderam ao questionário gostarem da cor de sua pele, é possível observar no gráfico abaixo que apenas um respondeu não gostar de sua cor, todos os outros responderam que sim, sendo que um deles enfatizou: “*Sim, ela é linda!*” (Aluno 6).

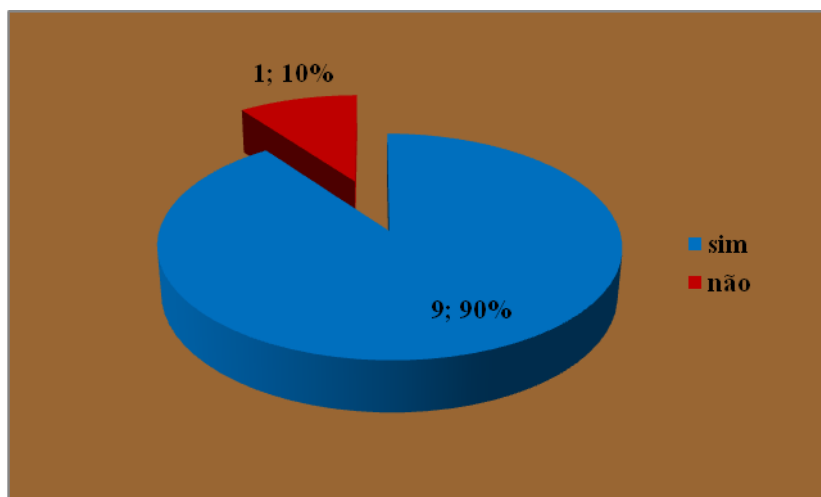


Gráfico 4. Quanto aos alunos que participaram da pesquisa gostarem de sua cor

Fonte: do autor

Apesar de apenas uma das crianças que responderam ao questionário ter afirmado não gostar de sua cor, consideramos oportuno lançar o nosso olhar ao processo de construção da identidade negra no Brasil, marcado pela discriminação e pelo racismo. Essa realidade, vem mudando aos poucos, mas ainda há muito a ser feito para que a criança negra se veja como negra e aprenda a respeitar a sua raça e a gostar de sua imagem. É preciso que ela aprenda, como já aprendeu o Aluno 6, de nossa pesquisa a se achar linda e a valorizar as suas raízes.

É importante ressaltar que um dos alunos que responderam gostar de sua cor, em uma outra etapa de nosso questionário, se diz branco, negando, dessa forma, a sua cor (ver quadro 7).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) é destacada a complexidade do processo de formação identitária em nosso país, uma vez que é possível encontrar “algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos” (DCN, 2004, p. 9).

Lembra-nos o presente documento que o uso do termo negro era muito usado de modo pejorativo e negativo pela sociedade escravocrata, e ainda hoje, podemos afirmar que há esse tipo de conotação, reflexo de nossa colonização. Entretanto, por meio da luta empreendida pelo Movimento Negro, o termo negro, foi se resignificando e ganhando um

sentido político e positivo, que ainda não é percebido por todos os componentes dessa raça.

Nesse ponto, as ações afirmativas empreendidas pela escola são de fundamental importância para a mudança desse quadro, e é justamente isso que num esforço conjunto, coordenação e educadores, procuram fazer na escola municipal Padre Henrique Vieira, mas existem marcas que apenas o tempo pode curar, é o que acontece com a criança que afirma não gostar de sua cor. Possivelmente, foram marcas deixadas pela própria sociedade discriminadora e preconceituosa, bem como pela gestão anterior, que não soube respeitar a cultura e a raça de seus alunos.

As questões relacionadas à identidade ou à falta de identidade apontam para o sentido de pertencimento do indivíduo a um determinado grupo, em que “as decisões que o próprio indivíduo toma são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17). Desse modo, a escola e a comunidade fornecem os subsídios necessários aos seus membros, mas o sentimento de pertencimento é intrínseco a cada um.

Assim, passaremos, agora, a tratar da questão dos alunos que responderam ao questionário saberem ou não o que é uma comunidade quilombola, onde podemos verificar no quadro 8, a seguir, que três crianças (30%) não responderam a essa questão; que uma respondeu não saber (10%) e que as outras seis (60%), souberam explicar o que era uma comunidade quilombola.

Quadro 8. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos que participaram da pesquisa, o conceito de comunidade quilombola

Variáveis	Respostas
Se sabem o que é uma comunidade quilombola.	
Aluno 1	Não respondeu
Aluno 2	Não respondeu
Aluno 3	Não respondeu
Aluno 4	Sou neta de ex-escravo
Aluno 5	A professora disse que sou parente de escravo
Aluno 6	Descendente de escravo
Aluno 7	Sim
Aluno 8	Muito especial
Aluno 9	Não sei
Aluno 10	Significa comunidade de negros

Fonte: do autor

Nesse ponto, é oportuna a nota feita pelo Centro de Cultura Luis Freire (CCLF), em cartilha que trata de comunidades quilombolas, onde se faz a seguinte ressalva:

[...] conhecer a história dos quilombos e dos quilombolas é uma condição que não pode faltar na educação quilombola. Através da memória e da história contada pelos mais antigos que foram repassadas ao longo dos anos é que se conhece e se fortalece a cultura específica de cada comunidade e a luta comum, ou seja, se fortalece as identidades (CCLF, 2010, p. 23).

Esse fortalecimento de identidade e do sentimento de pertencimento fica claro nas respostas dos alunos quando questionados se eles costumam falar que moram em uma comunidade quilombola aos seus colegas, e que todos responderam que sim, outros ainda complementaram: “*Sim, porque tenho orgulho de meu bairro*” (aluno 9), ou então, “*Sim, porque tenho orgulho de ser negra*” (aluna 10), conforme pode ser visualizado no quadro 9, que segue.

Quadro 9. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos

Variáveis	Respostas
Se falam para os colegas que mora em uma comunidade quilombola e porque	
Aluno 1	Sim
Aluno2	Sim
Aluno 3	Sim
Aluno 4	Sim, gosto não tem ladrão
Aluno 5	Sim
Aluno 6	Sim, porque moro lá
Aluno 7	Sim, porque moro lá
Aluno 8	Sim, porque sou feliz lá.
Aluno 9	Sim, tenho orgulho de meu bairro.
Aluno 10	Sim, porque tenho orgulho de ser negra.

Fonte: do autor

Nesse tópico, verificamos que o sentido de pertencimento se encontra bem estabelecido junto às crianças que participaram de etapa de nossa pesquisa, entretanto, esse fato não nos causa nenhum tipo de estranhamento, uma vez que, percebemos ser essa uma postura comum nos membros da comunidade Onze Negras: o gostar de sua comunidade e o orgulho de serem quilombolas. Esses valores são passados de pais para filhos durante muitas gerações. Conforme explicado por Gomes (1996), apesar de complexa, a formação identitária e o sentido de pertencimento a um determinado grupo contribuem decisivamente para a sua visão de mundo. Essa visão de mundo é fundamental para a autoestima infantil, seja de forma positiva, como acontece com os moradores da comunidade em estudo, quanto negativamente. Nesse último caso, essa imagem negativa pode ocasionar o distanciamento da criança de sua

origem racial, fazendo-a querer ficar parecida com o outro, no caso: o branco, porém, apesar de desejada essa identidade não será alcançada e sua verdadeira identidade negra, conforme aconteceu com a criança que respondeu não gostar de sua cor.

Por fim, quanto à festa que as crianças que participaram dessa etapa de nossa pesquisa tanto gostam. O Quadro 10, que segue, nos traz esse resultado.

Quadro 10. Quadro comparativo dos dizeres dos alunos sobre a festa que mais gostam

Variáveis	Respostas
A festa que mais gostam e por que.	
Aluno 1	Não respondeu
Aluno 2	Dia da criança
Aluno 3	Carnaval, brincar.
Aluno 4	São João, a tia dança o coco comigo.
Aluno 5	O dia do negro, fala de mim e de minhas raízes e da minha comunidade.
Aluno 6	Festa da dança do coco, é divertida.
Aluno 7	Dançar maracatu e a festa do coco.
Aluno 8	Carnaval, brinco todo dia.
Aluno 9	Natal, ganho presente.
Aluno 10	Natal, pois é um momento muito lindo na escola.

Fonte: do autor

Percebemos acima que apenas uma criança afirmou gostar mais do Dia do Negro, e que outras três fez referência à dança do coco, uma forte característica na comunidade, cujos pais e avós ensinaram essa dança. A dança do coco é uma dança muito comum no litoral Nordeste, cuja origem é negra, em há os que acreditam que ela chegou com os escravos africanos, bem como há aqueles que defendem que ela seja produto do encontro com a raça negra com o nativo local, ou seja, o índio (ESPAÇO EDUCAR, 2012).

Em outro momento de nossa pesquisa fomos a sala do pré-escolar da escola em estudo, levamos o desenho de uma mão e pedimos para que as crianças a pintassem da sua cor. Das crianças que participaram, quatro eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. O resultado foi o seguinte: duas meninas e um menino pintaram a mão de marrom e quatro meninas e três meninos pintaram as mãozinhas de preto, conforme podemos ver na figura que segue.

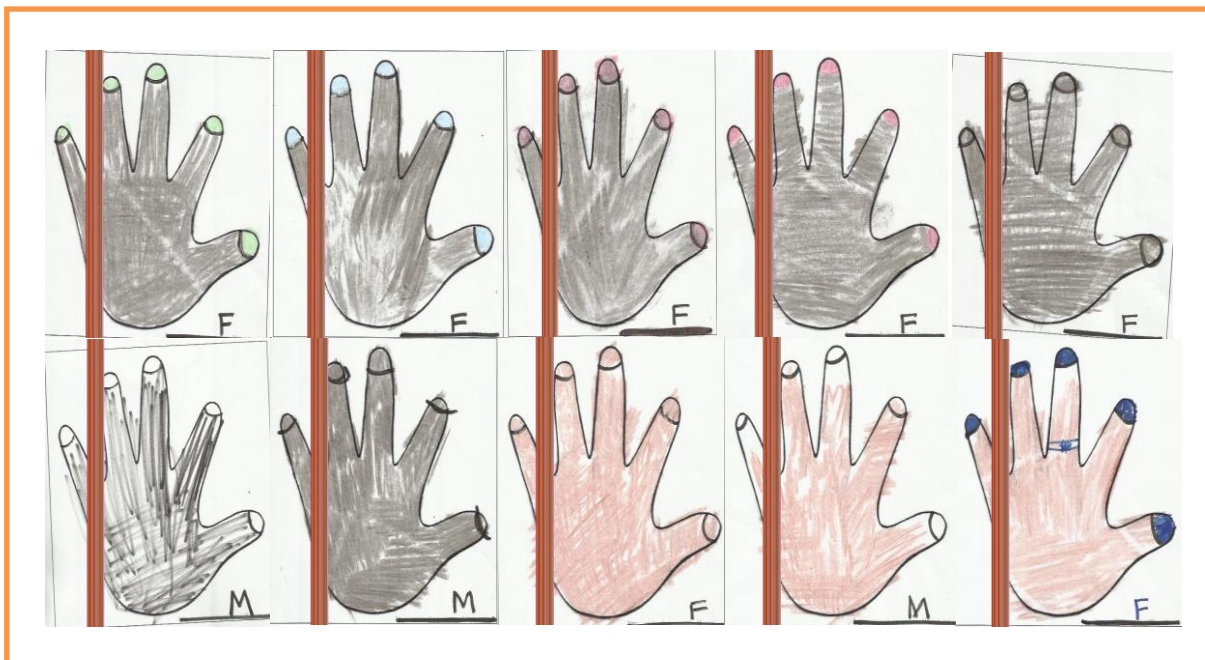


Figura 19. Pintura das próprias mãos pelos alunos

Fonte: do autor

Diante da vivência que acima se encontra representada pela pintura das mãos das crianças, percebemos que, mesmo nas crianças mais novas, o sentimento de pertencimento à raça negra é algo indiscutível, uma vez que a maioria delas (70%) pintaram sua mão na cor negra, e, mesmo aquelas que não usaram o lápis preto, usaram o marrom, o que leva a inferir que eles não desqualificam por completo a sua afrodescendência.

Experiência semelhante fizemos com os alunos que responderam ao nosso questionário, só que com esses pedimos que pintasse a figura de um boneco da mesma cor que eles e o resultado foi o descrito no quadro 11, seguinte.

Quadro 11. Quadro comparativo das pinturas dos bonecos pelos alunos que participaram da pesquisa

Variáveis	Respostas
A festa que mais gostam e por que.	
Aluno 1	Pintou de preto, só que de forma bem clara
Aluno 2	Pintou a cabeça de verde e o corpo de vermelho*.
Aluno 3	Não pintou, escreveu sou branco*
Aluno 4	Pintou todo o boneco de preto
Aluno 5	Pintou todo o boneco de preto
Aluno 6	Pintou a cabeça de preto e o corpo de marrom
Aluno 7	Pintou todo o boneco de preto
Aluno 8	Pintou todo o boneco de preto
Aluno 9	Pintou todo o boneco de marrom
Aluno 10	Pintou a cabeça e o tronco de marrom e os braços e pernas de preto

Fonte: do autor



Figura 20. Alguns alunos da escola Municipal que participaram das atividades

Fonte: do autor

Finalizando a análise deste estudo e observando os resultados apresentados nessa última etapa de nossa pesquisa, percebemos que o sentimento de pertencer a uma comunidade negra e quilombola é trazido pelas crianças observadas, mas que, em algumas existe a negação de sua cor, como é o caso do aluno 3 que escreveu “sou branco” e não pintou o seu boneco ou então como aconteceu com o aluno 2, que anteriormente respondeu que não gostava de sua cor e na hora de representá-la na pintura do desenho, colocou duas cores bem diferentes (verde e o vermelho).

Nesse momento, recordamos aquela professora que foi afastada da escola por afirmar as crianças que elas eram brancas e que deveriam, inclusive, mudar isso em seu registro de nascimento, e vemos que apesar de já fazer algum tempo do ocorrido, as marcas deixadas por tal ato foi profunda.

Assim, como tão bem expressou Bauman (2005) ao tratar que o sentido de pertencimento adquirido pelo indivíduo é negociável e revogável e os momentos de crise de identidade nos indicam que o sentido de pertencimento e de identidade não acontecem para toda a vida, de modo que o indivíduo conquista e solidifica seus aspectos identitários de acordo com as escolhas e com os relacionamentos sociais temporários, uma vez que, a construção da identidade se dá de modo permanente, ou seja, todos os dias.

Diante do exposto percebemos que as ações afirmativas empreendidas pela escola são de fundamental importância para a formação dessa identidade, de uma identidade positiva

de raça, para que sejam vencidos os obstáculos ainda existentes e provenientes de uma sociedade que ainda nega suas origens africanas e discrimina o negro, esquecendo-se que em suas veias, muito provavelmente, também passa o sangue negro, independentemente da cor de sua pele.

CONCLUSÕES

Ao iniciarmos nossos estudos acerca das ações afirmativas como instrumento de inovação pedagógica na escola da Comunidade Quilombola Onze Negras, localizado município do Cabo de Santo Agostinho-PE, tínhamos por meta compreender como a implementação dessas ações poderia ser vistas como instrumento de inovação pedagógica, e qual a sua importância para a construção da identidade das crianças que estudam nessa escola, as quais se encontram envolvidos em um processo de aprendizagem significativo e de resgate de sua própria história, levando-se em conta que a formação e afirmação identitária negra é vítima de uma sociedade racista, cuja trajetória histórica ajudou a silenciar a cultura e os valores do povo africano, que aportou em nossas terras na condição desumana de escravos.

A pesquisa procurou pontuar como as ações afirmativas podem atuar na construção identitária e no resgate da cidadania do povo quilombola, buscando, nesse ponto focar nosso olhar sob a perspectiva da inovação pedagógica, e depois trouxemos algumas reflexões sobre as comunidades quilombolas e a formação da identidade negra no Brasil.

Porém, estabelecer um percurso no sentido de pensar um determinado fazer pedagógico dentro do universo de uma comunidade quilombola perpassa pela observação de momentos de reflexão e ação não dicotomizados, formadores da práxis utilizada pelos educadores da escola em estudo, os quais ousam ajudar aos seus alunos a percorrerem um caminho de reflexão, ação e afirmação de sua própria identidade.

Nesse percurso, não podemos ignorar que o cotidiano de uma comunidade quilombola, como o de qualquer outra comunidade etnicorracial e social, traz uma série de práxis, onde o pensar e o fazer se corporificam na própria vivência comunitária, no passar dos valores culturais e da noção de pertencimento que orientam a forma como seus indivíduos se portam diante do mundo. E, no caso da comunidade em estudo, através de nossas incursões pela comunidade e de nossas entrevistas com as líderes comunitárias, ficou clara a força dessas mulheres e a sua luta na preservação da cultura e dos valores quilombolas aprendidos com seus pais e avós.

A valorização da herança quilombola e da cor de sua pele é algo muito forte na fala de todas as líderes da comunidade Onze Negras entrevistadas, o fato de se saberem descendentes de escravos as enchem orgulho e de vontade de preservar a sua identidade etnicorracial e sua territorialidade, sobretudo, de passar esses valores para suas crianças e

jovens, para que os mesmos nunca se envergonhem de sua origem e de sua raiz negra.

Assim, em nossa caminhada e na observação do cotidiano da comunidade e de sua escola procuramos perceber a importância das ações afirmativas na construção da identidade negra das crianças por ela atendidas, no sentido de romper com a reprodução de valores eurocêntricos e ajudar no combate das desigualdades e, ao mesmo tempo contribuir para o fortalecimento da cultura e dos valores do povo quilombola.

Na escola ficamos sabendo que seu projeto político pedagógico encontra-se em construção e que a sua elaboração vem sendo feita num trabalho conjunto, realizado pela atual coordenadora e seus professores, dentre os quais se encontra a líder Valdirene Maria de Santana, que é professora da escola, algo que achamos de extrema importância, pois a construção participativa do Projeto Político Pedagógico em uma escola quilombola deve ter por base a valorização das identidades culturais da comunidade, de modo que a organização do trabalho pedagógico a ser realizado não pode perder de vista estas modalidades; assim, a vivência quilombola trazida pela professora Valdirene, aproxima mais a escola da própria comunidade, uma vez que ela torna-se mais sensível às especificidades dos alunos e detém naturalmente o conhecimento das tradições locais, que precisam ser fortalecidas e valorizadas pela escola. Até porque não podemos esquecer que a educação formal junto com suas ações que são norteadas através do currículo e da prática pedagógica ainda se revela excludente ao que se refere à história e cultura do povo africano e dos afrodescendentes, apesar do estabelecido pela Lei Federal nº 10.639/03.

Por outro lado, não podemos esquecer que a educação é um direito assegurado constitucionalmente a todo cidadão brasileiro, independe da cor de sua pele, da condição social ou da localidade em que mora; e a Lei nº 10.639/2003 veio incluir na pauta das políticas afirmativas o direito à diferença no sistema educacional.

Portanto, as crianças da comunidade quilombola Onze Negras, bem como as de qualquer outra comunidade possuem o direito a uma educação diferenciada, que traga em seu bojo os valores e culturas provenientes de seu povo e que seja capaz de garantindo-lhes o direito à identidade e à perpetuidade cultural.

Nesse ponto, em nossas incursões à escola da comunidade em estudo pudemos perceber que existe tanto por parte da coordenação, quanto por parte dos educadores o cuidado de se preservar as tradições e culturas locais. Nela, podemos dizer que as ações afirmativas aparecem como forma de promover o fortalecimento identitário de seus alunos e

de romper com a discriminação que ainda se encontra enraizada cultural e socialmente nas esferas sociais dominantes.

Desse modo, as ações afirmativas praticadas pela escola têm vencido antigos paradigmas educacionais e tradicionalistas ainda muito presente em muitas escolas brasileiras e traz uma série de mudanças de caráter qualitativo, em que seus educadores e a própria gestora assumiram um caráter crítico em face de antigas práticas e trouxeram importantes mudanças para o universo do cotidiano da escolar.

Nesse ponto, identificamos o processo de inovação pedagógica, uma vez que a escola rompeu com a práxis passada e trouxe um novo olhar para suas crianças e para a própria comunidade, e de igual forma trouxe a essas crianças um novo olhar sobre si mesmas.

Assim, percebemos que em suas práxis, tanto a coordenadora da escola, quanto os professores, na figura de mediadores das ações desenvolvidas em sala de aula, ao valorizarem e fortalecerem, por meio de preceitos éticos e morais, a cultura e identidade quilombola passaram a incorporar uma cultura escolar inovadora, pois a inclusão desta prática rompe com os moldes dos paradigmas fabris e só através dessa ruptura é que foi possível reconstruir e reescrever a história do povo quilombola e da cultura negra na vida destas crianças.

Este estudo pode servir de base a outros estudos posteriores, que priorizem ações afirmativas positivas a partir de uma perspectiva pedagógica inovadora, podendo ser replicado, em outras comunidades quilombolas, com o fim de contribuir para a sua emancipação. Até porque não podemos ignorar que as escolas não podem silenciar em seu discurso as vozes que lhe são dissonantes, pois elas não operam no vazio; e os que ensinam não podem ignorar os valores que fazem parte da vivência dos que aprendem, pois eles são seres sociais portadores de um mundo repleto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos que foram adquiridos em seu convívio com o outro, no seio familiar e social em que se encontra inserido, conforme lindamente defende Sousa (2000).

Assim, podemos afirmar que as ações afirmativas promovidas pela escola municipal Padre Henrique Vieira e pela comunidade quilombola rompem com o modelo de educação eurocêntrico e segregador e auxiliam na construção da autonomia da comunidade, uma vez que as ações por ela empreendidas trazem consigo uma ruptura de paradigmas, baseados em uma cultura eurocêntrica e discriminatória, e abre espaço para a valorização da identidade negra ao mesmo tempo em que a fortalece no seio da comunidade quilombola,

trazendo assim uma nova configuração à prática pedagógica, onde a educação inovadora aparece como elo e fortalecimento identitário das comunidades negras.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Cristina. “Amigos de terra, mar e ar” Rio de Janeiro: Aquarela. Disponível em: <http://veleiro.net/aquarela/Textos/Amigos%20da%20terra,%20do%20mar%20e%20do%20ar.htm>. Acesso em: 29 mar. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAGÃO, Rodrigo M. L. Aspectos chave para a inovação dentro de sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano 6, n. 62; 2006.
- ARAÚJO, Rafael Sanzio; CIPRIANO, André. **Quilombolas: tradição e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicações, 2006.
- ARUTTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru-SP: Edusc, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). **O que são comunidades quilombolas?** Disponível em: http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/oque/home_oque.html. Acesso em: 11 ago. 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, Rozilene Ferreira. **Escravidão na América Portuguesa: “refúgios e revoltas**. XII Semana de História Saber Histórico na Sala de Aula: diálogos, convergências e divergências. Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas. Setembro, 2009. Disponível em: http://www.cptl.ufms.br/hist/ndhist/Anais/Anais%202009/Artigos/GT05_historia_social/2_rozilene_barbosa_escravismo_america_portuguesa.pdf. Acesso em: 15 set. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005
- BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996
- BERNARDO, Teresinha. **Negra, Mulher e Mães** (Tese de Livre Docência/PUC-SP), 2002.
- BIBLIOTECA VIRTUAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Escravidão no Brasil: colonização portuguesa e a fracassada tentativa de escravidão dos indígenas**. Disponível em: http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/especial/docs/200711-historiada_escravidao.pdf Acesso em: 15 set. 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: GOVERNO FEDERAL. 2004.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. MOREIRA, Diva; LOPES, Carlos (Editores). Brasília: PNUD, 2005.

CAMPOS, Carla Siqueira. Conjuntura quilombola no sertão de Pernambuco. **Contexto Quilombola**. Ano 3. n. 11. Julho de 2008. Disponível em: <http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=214&cod_boletim=12&tipo=Artigos>. Acesso em: 18 dez. 2011.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2002.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade – Rotinas e Rupturas do Escravismo no Recife, 1822-1850**. Recife-PE: Universitária da UFPE, 2002

_____. Pernambuco e Angola: negros e índios em Pernambuco colônia e império. In: Andrade et. al (org). **Tempo de Flamengos & outros tempos**. Brasília: Cnpq; Recife: Fundaj/Editora Massangana, 1999.

CARVALHO, Aline Vieira de; FUNARI, Pedro Paulo Abreu: **Palmares, ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar Editor Ltda, 2005

CASTELLS, M. O. **O poder da identidade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CENTRO DE CULTURA LUIS FREIRE. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado**. Disponível em: <http://www.institutosumauma.org.br/imagem/arquivo/Cartilha_Educao_Quilombola__um_direito_a_ser_efetivado.pdf>. Acesso em: 26 set. 2010

CHALEGRE, Júlia Maria; SILVA, Rejane Dias da. Inovação pedagógica e o programa PROJOVEM Campo “Saberes da Terra”: algumas aproximações. In.: **Círculo de produção do conhecimento: educação escolar do campo**. Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/75>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

COELHO, Luis F M. **Quilombo dos Palmares**. Disponível em: <http://www.cananet.com.br/historia/database/artigo/artigo_102.html>. Acesso em: 158 set. 2011.

COLETIVO VISÃO DA FAVELA BRASIL. **A História da Escravidão Negra no Brasil**. Disponível em: <<http://www.piratininga.org.br/images//Informativo%20Santa%20Marta.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CUNHA LIMA: **Comunidade quilombola**. Cabo de Santo Agostinho: Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho; Comunidade Onze Negras, 2007.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multi-culturalismo**: racismos e antirracismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ESPAÇO EDUCAR. **Dança do coco**: expressão de desabafo da alma popular, da gente mais sofrida do Nordeste brasileiro. Disponível em: <<http://espacoeducar-liza.blogspot.com/2009/06/danca-do-coco-expressao-de-desabafo-da.html>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

ESPECULUM. Fenomênico. Disponível em: <<http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=3849>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FARIAS, Isabel M. S. de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERNANDES, Ricardo Luiz da Silva. Movimento negro no Brasil: mobilização social e educativa afro-brasileira. *Revista África e Africanidades* – Ano 2 - n. 6 - Agosto. 2009. Disponível em: http://www.africaeafricanidades.com/documentos/Movimento_Negro_no_Brasil.pdf. Acesso em: 26 set. 2010.

FINO, C. Nogueira. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. 2000. Tese de Doutorado em Educação pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000. Disponível em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2011

_____. **Inovação e invariante (cultural)**. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2011

_____. Nogueira. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: **Actas do III Colóquio DCE-UMa**. Funchal: Universidade da Madeira, 2007. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf>. Acesso em: 01 Fev. 2012

_____. Inovação pedagógica: significado e campo. **III Colóquio DCE- Uma**. Oficina B – Inovação e Supervisão. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011a.

_____. **A etnografia enquanto método**: um modelo de entender as culturas escolares. 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

_____. **Faqs, etnografia e observação participante.** Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

FREITAS, Décio. **República dos Palmares:** pesquisa e comentários em documentos históricos do século XVII. Maceió: Edufal, 2004.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades quilombolas.** Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=88>. Acesso em: 29 set. 2011.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change.** 2. ed. London: Cassell Educational, 1991.

GARCIA, Hagrayzs Rosa; TAVARES, Danieli. **Educação quilombola:** caso de Furnas de Boa Sorte. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt2/ComunicacaoOral/HAGRAYZS%20ROSA%20GARCIA.pdf>> Acesso em: 15 set. 2010.

GOMES, Flávio dos Santos. **Palmares:** escravidão e liberdade no Atlântico Sul. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In.: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte, Maza Edições, 1995.

_____. Escola e diversidade ético-cultural: um diálogo possível. In.: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GUSMÃO, N. M. M. desafios da diversidade na escola. (p. 9 - 28). Revista Mediações. v. 5, Nº 2, jul./ dez. 2000. Paraná: Universidade Estadual de Londrina.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: UNESP, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.), **História Geral da Civilização Brasileira.** São Paulo, Difel, 1968.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação:** subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

KARASCH, M. C. **A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** São Paulo:

KLEIN, Hebert S. **A escravidão Africana América Latina e Cariben.** (tradução: MENDONÇA, Jose Eduardo de.) São Paulo: Brasiliense, 1987.

LAPASSADE, G. L. **O corpo interdito:** ensaios sobre a educação negativa. Lisboa: LTC, 1982.

LIMA, Cláudia. **Diáspora negra para o território brasileiro**. Disponível em: <http://www.claudialima.com.br/pdf/DIASPORA_NEGRA_PARA_O_TERRITORIO_BRASILEIRO.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

LIMA, Cláudia. **Vocabulário da alimentação interativo**. Disponível em: <http://www.claudialima.com.br/pdf/VOCABULARIO_DA_ALIMENTACAO_INTERATIVO.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2011.

MACEDO, Robert Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber, 2006.

MATTOS, C.L.G. et al. Pesquisa Etnográfica: descrição, microanálise e colaboração. **Cadernos de Estudos em Pesquisas**. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, v. 73, p. 361, dez. 1993

MELO, Willivane Ferreira de. **Educação escolar em comunidades quilombolas**. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/460.%20educacao%20escolar%20em%20comunidades%20quilombolas.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

MELLO, José Antonio Gonsalves de. **Estudos Afro-brasileiro**, Recife: Fundaj/Editora Massangana, 1988.

MENDONÇA, Renato. A influência africana no português do Brasil / Renato Mendonça, apresentação de Alberto da Costa e Silva, prefácio de Yeda Pessoa de Castro. — Brasília: FUNAG, 2012. 200 p

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217; novembro/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2010.

MOURA, Clovis: **Quilombos Resistência ao escravismo**. São Paulo: Atica, 1988.

MOURA, Glória. Proposta pedagógica: educação quilombola. **Salto para o futuro**. Boletim 10; Brasília: Secretaria de Educação a Distância; Ministério da Educação, junho/2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154903Educacaoquilombola.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

MURANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In.: MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Alagoas: Edufal, 2001.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In.: NASCIMENTO, Beatriz Laukin. **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. **Comunidades quilombolas do Sapê do Norte: diversidade cultural e biológica sendo eliminada.** Disponível em: <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/45>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/Pesquisa-Acao_e_Etnografia...-_VFA_Neves.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

NISBET, Robert A. Comunidade. *In.*: FORACCHI, Maralice Mercarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade: leituras e instrução à sociologia.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1977.

OLIVEIRA, Rachel de. Projeto “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. *In.*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PALÁCIOS, M. O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos. *In.*: RUBIM, A. A. (Org.). **Idade média.** Salvador: UFBA, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais/ Paraná.** Curitiba: SEED-PR, 2006. (Coleção Cadernos Temáticos).

POLLAK, Michael. **Identidade Social** *In.* Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PROEJTO BRASIL QUILOMBOLA. **Muito mais que onze negras.** Projeto Quilombos Hoje. Disponível em: <http://ombudspe.org.br/brasilquilombola/?p=18>. Acesso em: 26 fev. 2012

PINSKY, Jaime: **A escravidão no Brasil.** São Paulo, Contexto 2000.

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e mudança.**(9. ed.) São Paulo: Cortez, 2003.

RONSONI, V. V. M. **Mercadores de sentido: consumo de mídia e identidades juvenis.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra.** Tese de mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008. Disponível em: <http://bdtd.ufal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=415>. Acesso em: 15 set. 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SANTOS, Sales Augusto dos. Introdução. In.: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SCHWARCZ, Lílian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGATO, Rita Laura. **La nación y sus otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa em tiempos de políticas de la identidad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Delma José da. **Relatórios: educação nas comunidades quilombolas de Pernambuco**. Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2003. Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorio2003/relatorio028.htm>>. Acesso em: 27 set. 2010.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In.: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e;

SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Maria de Salete; ALCÂNTARA, Pedro Ivo (Coord.). **O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília-DF: UNICEF, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade etnicorracial. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 (Coleção Educação par Todos).

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Quilombos no Brasil e a Singularidade de Palmares**. Disponível em: <conaq.org.br/doc_copiar.php?id=15>. Acesso em: 15 set. 2010.

SKIDMORE, Thomas E.. **Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUSA, A. **Investigação em Educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

_____. O olhar etnográfico da escolaperante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. v. 01, n. 1, p. 107-120; jun./ 2000.

_____.; FINO, C. N. (Orgs.). **A escola sob suspeita**. Porto: Edições ASA, 2007.

_____.; FINO, Carlos Nogueira. Um mestrado em Inovação Pedagógica. **Tribuna da Madeira**. 24 de junho de 2005. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/14.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2011

SOUSA, Maneol Alves. **Brasil Afrobrasileiro: cultura, História e Memória**. Fortaleza: IMEPH, 2008.

SOUZA, Barbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro**. Dissertação de mestrado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In.: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego (Orgs.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre a doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

TAVARES, Quintino L. C. Comunitarismo versus universalismo: uma exposição introdutória. **Jusfilosofia**. Florianópolis, ago. 2002. Disponível em: <<http://br.geocities.com/jusfilosofia/comunitXuniversal.html>>. Acesso em: 15 set. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 63, fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Fev. 2012.

VEIGA, I.P.A. et al. A formação dos profissionais da educação no contexto da inovação pedagógica. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 7, n. 12, p. 5-22, jan./jun. 2001.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In.: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VILA NOVA, Sebastião, CUNHA, Lucia Cavalheira. **Os Trópicos na era da globalização – Anais da reunião especial comemorativa dos 30 anos do Seminário de Tropicologia**, Recife: Massangana, 1998.

WEBER, M. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, F. (Org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973. p. 140-143.

WEREBE, M.J.G. Alcance e limitações da inovação educacional. In. Garcia, Walter E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. 3ª Edição. Autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DESTINADOS AOS FORMADORES QUE TRABALHAM NA ESCOLA

Universidade da Madeira - UMa
Mestrado Ciência da Educação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação
Pesquisa realizada:
Comunidade Quilombola Onze Negra no Cabo de Santo Agostinho PE

O presente questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Inovação Pedagógica, oferecido pela Universidade da Madeira, e tem como objetivo analisar até que ponto a implementação de ações afirmativas, realizadas através de diversos ambientes da comunidade quilombola, pode ser vista como instrumento de Inovação Pedagógica, interferindo no processo de aprendizagem das crianças e jovens da comunidade Quilombola Onze Negras, bem como verificar se essas ações têm gerado um efeito positivo na construção de suas identidades.

Diante disso, o presente instrumento de recolha de dados destina-se aos formadores da Escola Padre Henrique Vieira, cuja confidencialidade das respostas será absolutamente assegurada e os dados obtidos servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

1. Sexo	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino				
2. Nome do educador								
3. Graduação								
4. Pós-Graduação								
Especialização em:								
Mestrado em:								
Doutorado em:								
5. Faixa Etária	<input type="checkbox"/>	21 a 30 anos	<input type="checkbox"/>	31 a 40 anos	<input type="checkbox"/>	41 a 50 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 50 anos

6. Tempo de atuação na escola		0 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		Mais de 20 anos
7. Tempo que é educador		0 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		Mais de 20 anos
8. Disciplina(s) ou atividade que realiza na escola.								
9. Quantas turmas(s) tem aqui na Escola?		Total de crianças que tem a escola		Ano em que essas crianças entram na escola				
10. Você conhece a Lei 10.639/2003? <hr/> <hr/> <hr/>								
11. Você enfrenta alguma dificuldades na realização de suas atividades? Se sim, quais? <hr/> <hr/> <hr/>								
12. O que é para você educar em uma Comunidade Quilombola? <hr/> <hr/> <hr/>								
13. Como você ver a atitudes das crianças da comunidade no que se refere a identidade e a cultura Negra? <hr/> <hr/> <hr/>								
14. Você considera importante que se traga para a escola a discussão o significado de comunidade Quilombola e Cultura Negra? <hr/> <hr/> <hr/>								
15. Em relação à aprendizagem utiliza algumas estratégias para as crianças aprendam sua origem, onde o meio de comunicação mostra cultura européia e também os livros? <hr/> <hr/> <hr/>								
16. Coordenadora desenvolve algum projeto relativo a fortalecimento da identidade Negra junto as crianças, com objetivo de fortalecer identidade da comunidade? Se sim, quais e de que forma? <hr/> <hr/> <hr/>								

Obrigado pela sua cooperação!
Manoel Zózimo Neto,
Aluno do mestrado na Universidade da Madeira - UMa

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA ESCOLA PADRE HENRIQUE VIEIRA

Universidade da Madeira - UMa
Mestrado Ciência da Educação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação
Pesquisa realizada:
Comunidade Quilombola Onze Negra no Cabo de Santo Agostinho PE

O presente questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Inovação Pedagógica, oferecido pela Universidade da Madeira, e tem como objetivo analisar até que ponto a implementação de ações afirmativas, realizadas através de diversos ambientes da comunidade quilombola, pode ser vista como instrumento de Inovação Pedagógica, interferindo no processo de aprendizagem das crianças e jovens da comunidade Quilombola Onze Negras, bem como verificar se essas ações têm gerado um efeito positivo na construção de suas identidades.

Diante disso, o presente instrumento de recolha de dados destina-se aos formadores da Escola Padre Henrique Vieira, cuja confidencialidade das respostas será absolutamente assegurada e os dados obtidos servirão, exclusivamente, para o fim indicado.

1. O nome do aluno completo: _____

2. Qual é a sua idade? _____

3. O nome da sua escola é: _____

4. Qual e a sua serie? _____

5. Você gosta de estudar nesta escola? Sim () Não (). Porque?

6. Você gosta da sua cor?

7. Você sabe o que significa comunidade Quilombola Onze Negras?

8. Você fala que mora em uma comunidade Quilombola, para os seus colegas que mora em outro bairro? sim () não (). Porque?

9. Qual é a festa você gosta mais na escola? Por que?

10. Desenhe a sua comunidade Quilombola Onze Negra.

11. Pinte o rosto do boneco de acordo com a sua cor.



APÊNDICE C

OUTROS REGISTROS DE NOSSA INCURSÃO



Caminho que dá para um dos lotes da comunidade



Na entrada da escola municipal Padre Henrique Vieira



Junto com a Líder Maria de Fátima e a filha



Em sala de aula



Crianças em sala de aula



Com a professora Valdirene



Com o corpo docente



Taças conquistadas pela escola



Vegetação da comunidade



A caminho de um dos lotes da comunidade



Terras da comunidade

APÊNDICE D

DIÁRIO DE CAMPO

Registro das incursões realizadas pelo aluno Manoel Zózimo à Comunidade Quilombola Onze Negra, localizada no Cabo de Santo Agostinho, para a construção da tese do mestrado pela Universidade Uma, a qual tem por objetivo analisar até que ponto a implementação de ações afirmativas, realizadas através de diversos ambientes da comunidade quilombola, pode ser vista como instrumento de Inovação Pedagógica, interferindo no processo de aprendizagem das crianças e jovens da comunidade Quilombola Onze Negras, bem como verificar se essas ações têm gerado um efeito positivo na construção de suas identidades.

A PRIMEIRA PARTE DO PROJETO

Mês de outubro de 2010

PRIMEIRA VISITA (foi numa sexta-feira, cheguei às 9:00 e saí 11:00).

Hoje iniciei minha pesquisa, a Comunidade Quilombola Onze Negras, que fica 35Km do Recife - Cabo de Santo Agostinho, no mês de outubro de 2010. Inicialmente fui recebido pela líder comunitária, na época, Maria de Fátima, que me mostrou a comunidade.

Na minha chegada, identifiquei-me como aluno do mestrado da Universidade da Ilha da Madeira (UMA), em Portugal, e que pretendia fazer um trabalho de dissertação sobre a comunidade.

Assim saímos pela comunidade, eu e Fátima, no trajeto ela me explicava como seu pai Manoel José, e os seus dois amigos Ananias José e Paulino Luiz, que trabalhavam na Usina Santo Inácio, no plantio cana-de-açúcar, a qual ficava localizada no Cabo de Santo Agostinho-PE. Assim, fiquei sabendo que seu Manoel, Ananias e Paulino Luiz queriam ter um pedacinho de terra, para que quando se aposentassem pudessem trabalhar a terra, foi quando eles foram ao dono da usina Santo Inácio e pediram o dinheiro da indenização para compra dos lotes: cinco, seis e sete, que atualmente fazem parte d comunidade.

Relatou-me Fátima:

“Tudo isto aqui era mato, não havia moradores, os primeiros foram o meu pai, mãe e os meus irmãos, o barro meu pai falava que tinha cheiro da África, ele contava varias histórias da sua vó e mãe que são africana, uma delas só falava o dialeto que era a minha vó, e não gostava de usar roupa

como as senhoras da época gostava e sim um pedaço de pano para enrolava na cintura e cobria até o tornozelo dos pés e a partir de cima sem roupa, isto demorou muito para ela se acostumar, e a outro historia a minha vó acreditava, por exemplo uma mulher grávida tivesse os filhos gêmeos devem ser tratados com muito respeito durante a vida inteira se um gêmeos morre, precisa manda fazer uma estatueta que ficará no lugar do filho morto.

Eu e os meus irmãos, Maria José, Adelina Ramos, Maria do Carmo, crescemos aqui correndo, brincando, subindo árvore, comendo bastante manga, coco, caju mandioca, cantamos muito, principalmente meu pai sempre tirava o coco, isto que dizer roda de coco era todo final de semana. Não eram só flores tinha muito trabalho no lote, como limpa o terreno, plantá, pegá água no rio para lava os pratos, banheiro, tomar banhos e leva a casa, as roupas são lavadas no rio. Tudo no começo foi difícil, meus irmãos quando ficavam doente tinha quer ir para o centro da cidade no Cabo Santo Agostinho a pé porque não tinha transporte, não existia energia, usamos vela ou lampião, não tinha água encanada, para bebe pegava no rio, a nossa casa era de barro e pequena. A noite o céu iluminava a minha casa e ficamos conversando na frente da casa todos dias, depois ia para cama cedo não tinha televisão era muito pobre. As nossas roupas eram muito velha, o meu pai não tinha dinheiro, quando chegava o Natal e o ano Novo era a mesma roupa velha e feia, ficamos triste e não saímos para as festas que existia na centro do Cabo de Santo Agostinho pelas roupas, dinheiro da passagem, os sapatos era objeto de luxo, a maioria do tempo ficamos descalça, a sandália que tinha ficamos trocando entre os meus irmãos. Foi um vida muito dura”.

Após essa conversa, passeamos um pouco pela comunidade e ficamos observando as crianças brincando até a hora de irmos para casa.

SEGUNDA VISITA (segunda-feira, cheguei ao ambiente às 9:00h e fiquei até às 12:10h).

Neste dia fui visitar a escola da comunidade Onze Negra: a Escola Padre Henrique Viera. Nesta visita descobri que a escola tem 58 (cinquenta e oito) alunos, todos da comunidade, e funciona da pré-escolar até 4ª série. A escola tem quatro salas, três banheiros, um masculino, outro feminino e outro destinado aos professores. Além disso, ela tem corredor, sala do professor, uma cozinha, uma coordenadora pedagógica, duas professoras, um professor e um funcionário da limpeza.

Segundo a líder na comunidade Onze Negra, a Fátima, a escola passou por muito problemas, tanto no que diz respeito ao espaço físico, quanto acerca do quadro de funcionários. Em seu relato, nos informou Fátima:

“O espaço físico que funciona a escola pertenceu a minha mãe, com seu falecimento, eu e meus irmãos alugamos a prefeitura do Cabo de Santo

Agostinho, para funcionar pela primeira vez a escola da comunidade para os nossos filhos poderem ler, escrever sem precisar ir para o centro da cidade do Cabo”.

Depois de um pequeno intervalo continuou Fátima a relatar-me:

“Depois que conseguimos a escola financiada pela prefeitura, veio outro tipo de problema com a coordenadora da escola. A primeira era de pele clara não se identificou com a comunidade, não valorizava os alunos, não tinha preocupação com a nossa cultura, porém aqui é uma comunidade quilombola temos uma cultura, cada sociedade ou comunidade se identifica e se individualiza pela sua cultura, isto é, as sociedades são únicas, porque suas culturas também são únicas. São os traços característicos de cada cultura que fazem com que determina como uma sociedade vê a si própria; assim como é essa mesma cultura que permite distinguir uma sociedade ou comunidade de outra. Cada cultura expressa um modo de vida, e desta maneira que temos a nossa cultura Comunidade Quilombola Onze Negra. E por último, agora, recentemente uma professora da segunda série indúzio os alunos a dizer que são de pele clara, que as mães modificasse o registro de nascimento, retira pele escura para colocar pela clara. Como já se viu? Isto foi a gota d’água, senti que estava tirando o meu direto, mutilando a comunidade Quilombola, os filhos, sobrinhos, e netos da minha geração e futura geração.

As crianças ficaram revoltadas e não queriam ir mais para escola e nem mães queriam que elas fossem, vieram falar comigo para eu ir na prefeitura para tirar a professora da escola, fiz um abaixo assinado relatando tudo o que se passou em sala de aula, e que a professora tava levando os alunos a negar a sua própria cor.

Telefonei para Secretaria de Educação e agendei um horário, marcou numa segunda-feira pela manhã, fui com o documento que era o relatório, li a declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, art. 12, eu diz: A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita da força pública; esta força é instituída para vantagem de todos e não para a utilidade particular daqueles aos quais foi confiada. E levei também as assinatura das mães dos meninos, que não queria mais a professora na escola da comunidade Quilombola Onze Negras. A secretária tornou conhecimento dos fatos e disse: que iria apurar as informações que eu passei e depois de alguns dias a professora foi removida para outra escola e junto com ela a coordenadora da escola”.

Nesse momento fiquei a refletir sobre a força daquela mulher, ou melhor daquelas mulheres, que de posse do conhecimento de seus direitos e de seu papel dentro da sociedade em que estão inseridas, aprenderam a lutar por estes direito e assim preservam sua história, valores e costumes. Depois, em meio as minhas reflexões, despedi-me de Fátima e terminei a visita daquele dia.

TERCEIRA VISITA (13 de novembro de 2010)

Fui à comunidade Quilombola as Onze Negras para tirar algumas fotos da paisagem, escola, alunos, professores, funcionário e das onze negras e gravar algumas entrevistas com elas, entretanto não foi possível realizar minha visita, pois, quando fui me aproximado da entrada da comunidade, em uma estrada larga de barro, aonde se seu lado esquerdo estavam construindo uma fábrica de espuma estava tendo protesto dos moradores, os quais reclamavam que a fábrica estava sendo instalada no terreno sem cumprir as normas do IBAMA, e assim prejudicava o único acesso que havia para a entrada da Comunidade Onze Negras.

Nos meses de dezembro de 2010 a abril de 2011, estava envolvido na construção do referencial teórico de minha dissertação, de maneira que não pude ir a campo, realizar minhas pesquisas, só retornando a fazê-las em maio de 2011, conforme segue os relatos.

MAIO DE 2011

Neste mês fiz 10 (dez) visitas à escola da comunidade, as quais foram realizadas nas duas primeiras semanas do mês, sempre no mesmo horário (de segunda a sexta-feira às 7h manhã), conforme segue:

QUARTA VISITA (1ª Semana do mês maio de 2011, segunda-feira).

Cheguei por volta das 9h da manhã à Comunidade de Quilombola no Cabo de Santo Agostinho. Antes, de me dirigir diretamente a escola, a responsável pela escola e outra moradora da comunidade falou para que entrasse em contato com a Presidente da Comunidade: a Senhora Maria José de Fátima da Silva Barros, conhecida como “FÁTIMA”, e assim o fiz. Encaminhei-me em direção da casa de Fátima, chegando à frente da casa, fui informado que, ela estava temporariamente residindo no Centro Cultural, a vista, sua casa estava passando por reforma.

Assim, me encaminhei ao Centro Cultural e me reencontrei com Fátima, agora com o meu projeto já aprovado pela UMA. Então, informei a Senhora Fátima, que estava voltando a comunidade para mais uma etapa de minha pesquisa e após breves palavras, pedi autorização para continuar meus na comunidade, fato que foi autorizado com alegria e encerrei

a visita prometendo voltar no outro dia. Nessa visita, procurei ser mais breve possível e saí às 11h.

QUINTA VISITA (1ª Semana de mês maio de 2011, terça-feira).

Cheguei por volta das 8h30 da manhã e como no dia anterior já havia conversado com dona “Fátima” e me encontrava autorizado para poder fazer as observações pertinentes àquela fase de minha pesquisa, dirigi-me à Escola Padre Henrique Dias, que conforme já escrito anteriormente atende exclusivamente às crianças da comunidade quilombola. Quando lá cheguei, soube que D. Fátima já havia falado com a diretora da escola e esta me atendeu muito bem. Neste primeiro momento, apenas fiquei observando os alunos 3º ano escolar, que a princípio ficaram bastante desconfiados com a minha presença na sala de aula, mas aos pouco foram se acostumando. Neste dia, fiquei junto com a professora deles, que estava realizando exercícios de português no quadro; e, ao final da aula, agradei aos alunos e a professora por deixarem que desfrutasse de suas companhias e encerrei minha visita naquela dia.

SEXTA VISITA (1ª Semana de mês maio de 2011, quarta-feira).

Cheguei um pouco mais 7h da manhã para poder assistir a entrada na escola das crianças do 1º ano escolar. Neste momento, procurei ficar sempre perto dos professores, para que assim a nossa presença não viesse a causar nenhum tipo de interferência à rotina dos alunos. Em nossa observação, percebemos o entusiasmo e alegria que a maioria dos alunos chega à escola e se dirige para sala de aula. Alguns, mais curiosos se aproximaram da minha pessoa, querendo saber o que eu fazia ali, e, uma vez arguido comecei a explicar que estava ali realizando uma pesquisa para minha tese de mestrado, e que naquele dia iria observá-los durante alguns momentos em sala de aula e ali fora. E, depois de satisfeita a sua curiosidade, eles dirigiram-se para as brincadeiras que antecedem o momento de entrarem em sala de aula. Durante este contato, aproveitei para perguntar se eles gostavam da escola, se se sentiam felizes por estudar ali, e descobri um índice de satisfação muito grande por parte dos alunos. Neste dia, fiquei nesse processo de observação até as 11hs.

SÉTIMA VISITA (1ª Semana de mês maio de 2011, quinta-feira).

Nesta nova visita, também cheguei à comunidade por volta das 7hs da manhã para poder conversar um pouco com a professora Valdirene sobre as dificuldades que ela encontrava em sala de aula e sobre quais atividades eram executadas com o fim de fortalecer a identidade negra daquelas crianças. Nesse momento ela nos falou de que houve um grande avanço no interesse das crianças a partir do momento em que eles começaram a ver a sua cultura e suas raízes valorizadas em sala de aula, as crianças passaram a gostar mais de ir para a escola, a se interessar mais pelos estudos, pois a sala de aula passou a ser também um lugar de troca de experiências, e de valorização de sua cultura. Após essa conversa, entramos em sala de aula e eu fiquei observando as crianças em sala de aula, sem fazer pergunta, pois meu objetivo é de que as crianças se adaptassem com a minha presença, para que mais adiante pudesse conversar com elas e fazer as entrevistas de modo espontâneo. Neste dia, fiquei na comunidade até às 11:00.

OITAVA VISITA (1ª Semana de mês maio de 2011, sexta-feira).

Neste dia, o meu horário à escola da comunidade foi às 7h, como nos outros. Nele aproveitei para conversar um pouco com a coordenadora e com os professores, para saber se existia algum comentário sobre minha presença. E fiquei sabendo que as crianças do 2º ano escolar estavam curiosas ao meu respeito e estavam sendo informadas que eu estava ali para saber um pouco sobre a vida delas na comunidade e na escola. Também fiquei sabendo que elas estavam um pouco desconfiadas e faziam comentários em casa, mas que aos poucos estavam se acostumando com a minha presença, que não deixa de ser a de estranho na escola. Quando estava conversando com a coordenadora Valdineide, arguímos acerca de seu conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas e de como essas políticas eram trabalhadas com as crianças da comunidade. Ela, nos respondeu o seguinte:

As ações afirmativas pelo que eu sei são ações de caráter positivo, que buscam valorizar a cultura negra. Elas têm tudo a ver aqui, com a comunidade quilombola e devemos ter sempre o cuidado de trabalhar os valores cultuados pela comunidade, para que nossos alunos possam sentir-se respeitados em seus valores e costumes. Elas são de fundamental importância e a partir do momento em que começamos a trabalhar a cultura de nossas crianças, percebemos um aumento no interesse nos estudos e na própria vontade das crianças virem para a escola. Para nossas crianças as ações de caráter afirmativo traz-lhes um novo olhar sobre si mesmas, sobre

o seu valor e a sua cultura, faz com que elas sintam-se respeitadas e aumenta o seu interesse pelos estudos. Aqui na escola, procuramos utilizar essas ações através da escolha do nosso livro didático, o qual trata da história do negro e de cultura negra. Onde o povo negro faz parte da formação do povo brasileiro, vemos também como foram formados os primeiros quilombos, fato que chama bastante a atenção das crianças, pois essa é a sua história. É a história de seus bisavós e avós. Além disso, procuramos, por meio de oficinas pedagógicas preparar nossos professores para esse contato com a cultura negra. Oferecemos oficinas de contação de história, onde fomos atrás das histórias narradas pelos moradores da própria comunidade; passamos a realizar a “Tarde da dança do coco”, e assim buscamos fazer esse resgate, essa valorização. E os resultados têm sido muito bons.

Depois desta conversa, voltei a minhas observações e sai da comunidade às 11hs.

NONA VISITA (2ª Semana de mês maio de 2011, terça-feira).

Neste dia cheguei às 7hs da manhã e sai 10hs da escola Padre Henrique Dias, onde continuei a minha pesquisa. Neste dia fui para a sala do 1º ano escolar, e percebi que as crianças já estavam adaptadas com minha presença, deste modo vi que elas vão ficando mais soltas. São crianças cujo comportamento sempre demonstra uma alegria, uma descontração, porém, também são muito disciplinadas e não percebo, por parte da professora dificuldade no domínio da sala de aula.

DÉCIMA VISITA (2ª Semana de mês maio de 2011, quarta-feira).

Cheguei às 7hs e sai às 10hs da escola Padre Henrique Dias. Neste dia fiz minhas observações na sala do 2º ano escolar. Neste dia percebi que reinava o mesmo clima em que houve na minha primeira visita, as crianças felizes e conversando em grupos; percebi que elas gostam muito da professora, e enquanto não se inicia a aula elas gostam de ficar brincando de imitar os animais. Achei isso muito divertido, e vi nesta brincadeira simples um traço de sua cultura e de seus costumes na forma que elas imitam os animais que fazem parte do seu dia a dia, como, cachorro, gato, galinha, pato, o cavalo e outros. São crianças muito criativas.

DÉCIMA PRIMEIRA VISITA (2ª Semana de mês maio de 2011, quinta-feira).

Como nos outros dias cheguei às 7hs e sai às 10hs da escola Padre Henrique Dias. Fui direto para sala do 3ºano escolar. Neste dia levei pirulitos para todos que ficaram contentes. Como já dito antes, percebo que eles são muito curiosos e perguntam: “Aqui de novo?, Vai tira fotos?, Vai lanchar com a gente? Veio de carro? Tem filhos, eu ficam rindo (KKK...). nesse momento, procuro satisfazer essa curiosidade e ao mesmo tempo fortalecer os laços, o que vai facilitar no momento em que eu for aplicar o questionário, pois as crianças já se sentiram mais a vontade comigo.

DÉCIMA SEGUNDA VISITA (2ª Semana de mês maio de 2011, sexta-feira).

Neste dia cheguei às 8hs e sai às 10hs na escola padre Henrique Dias. Este foi um dia bem interessante; nele pude presenciar e observar a visita de outra escola à comunidade. Foi a escola Eurico Gaspar Dutra também do município do Cabo de Santo Agostinho. Eram 23 (vinte e três) alunos das séries iniciais e houve um acontecimento que me chamou a atenção. Foi quando os alunos da escola visitante começaram a chamar os meninos da escola Padre Vieira queriam brincar com eles de macacos. Fato que, de imediato foi repreendido pelos professores presentes, que controlaram a situação e aproveitaram para fazer uma reflexão sobre respeito, cidadania e orgulho de ser Quilombola, no final os alunos da outra escola pediram desculpas e passaram todos a brincar.

MÊS DE JUNHO DE 2011

No mês de junho fiz 6 (seis) visitas à escola da comunidade quilombola Onze Negras, todas pela manhã e no mesmo horário (das 7:30hs às 9hs), com o intuito de ver a chegada das crianças na escola e observá-las na hora do intervalo, ver como eles fazem a troca de experiências e vivências, é um bom momento para escutar as suas historinhas familiares e de observar suas brincadeiras.

DÉCIMA TERCEIRA VISITA (1ª Semana de mês de junho de 2011, terça-feira).

Nesta minha visita conversei durante o recreio com dois alunos do 2º ano escolar. O primeiro, um menino, me contou que seu pai não morava com sua mãe, eles falou:

“Lá em casa só mora minha avó e meu avô, mais meus dois irmãos e eu e minha mãe. Vovó e vovô canta para agente a música de tirar o coco, eu gosto muito e danço e meus irmãos. (kkk...) e muito bom”.

O segundo aluno com que conversei foi uma menina, a qual me disse sua família gostava muito falar alto, comer macaxeira com galinha, bolo, feijão com bolinho de farinha molhando no molho da carne, ela disse: *“Meu pai vai trabalha e minha mãe fica em casa fazendo a comida e meus irmãos vem na escola brincar, desenhar e cantar e aprende um bocado de coisa”.* Assim percebemos como as raízes negras se encontra presente no cotidiano dessas crianças, seja nas cantigas de ninar, cantados pelos avós do primeiro menino, ou nos hábitos alimentares com a presença das comidas típicas relatadas pela garota.

DÉCIMA QUARTA VISITA (1ª Semana de mês de junho de 2011, terça-feira).

Neste dia, também no horário do intervalo do recreio aproveitei para conversar um pouco mais com os alunos da escola quilombola a respeito do que eles gostam de fazer na escola, alguns disseram que gostam de brincar com os amigos na hora do recreio e de aprender coisas novas. Nessa nossa conversa, uma aluna do 1º ano falou: *“Eu gosto de canta na escola e na casa da minha vó, e bom brincar com meu primo, minha mãe morreu, e meu pai foi embora, gosto de joga bola, a tia da escola conta muita historinha do velhinho preto, da galinha e pintinhos e a dança da chuva”.* Nesse relato, percebemos a valorização do negro, de sua cultura, daquilo que faz parte do dia-a-dia das crianças. Neste mesmo dia quando terminei de ouvir as ricas historinhas, fui à secretaria da escola, onde me foi permitido a observação de alguns documentos da escola, como: cadernetas, fichas dos alunos, a história da escola e o conselho de pais.

DÉCIMA QUINTA VISITA (2ª Semana de mês de junho de 2011, terça-feira).

Neste dia mais uma vez eu percebi a alegria das crianças em sua chegada à escola. Observando esse momento de início das aulas dos alunos do 1º ano, percebi que a professora fica na porta da escola esperando seus alunos, os quais encaminham-se para a sala de aula em

trenzinho e são acolhidos com beijos e abraços, num tratamento cheio de afetividade e respeito. Percebi, também que os alunos do 1º ano, geralmente, na hora do recreio lancham na sala de aula e não saem da sala para que não se machuquem com as brincadeiras dos meninos maiores. Neste dia, eu apenas fiquei observando as atividades realizadas em sala de aula.

DÉCIMA SEXTA VISITA (2ª Semana de mês de junho de 2011, quarta-feira).

Neste dia houve uma experiência que me chamou a atenção em minha observação dos alunos do 2º ano. Nele, na chegada dos alunos eles foram direto para sala de aula e a professora fez o acolhimento da turma com recitação de uma parte do poema “Navios Negreiros”, de Castro de Alves, o qual trata da história dos negros africanos que eram trazidos na condição de escravos para o Brasil. Depois eles cantaram uma música e a professora falou um pouco da história do negro brasileiro e dos quilombos. Foi muito interessante, as crianças pareciam encantadas com a aula e fizeram muitas perguntas a respeito o tema, alguns relataram que seus avós tinham sido escravos. Este foi um momento bastante proveitoso para minha pesquisa.

DÉCIMA SÉTIMA VISITA (2ª Semana de mês de junho de 2011, quinta-feira).

Neste dia fiquei observado os alunos do 3º ano, os quais também estavam estudando a história da África, em que o professor relatava oralmente a história dos negros no Brasil e as crianças participavam muito, ora fazendo perguntas, ora respondendo as perguntas feitas pelo professor. Foi bastante interessante a forma como o professor aguçava a curiosidade das crianças, fazendo um *feedback* entre os costumes da comunidade Quilombola a Onze Negra com os dos negros trazidos da África, como: a dança, a comida, o cabelo, a cultura e principalmente a cor. Este foi um momento de muita troca, em que as crianças começaram a falar das historinhas que eram contadas pelas os avós, tias e pais, lembrando como se tira o coco ou a dança de coco na comunidade Quilombola as Onze Negras. Esses foram momentos riquíssimos, onde percebemos a importância das ações afirmativas no resgate dessa cultura e para o fortalecimento da identidade desse povo, dessa comunidade.

DÉCIMA OITAVA VISITA (3ª Semana de mês de junho de 2011, sexta-feira).

Dentre as salas de aula da escola Padre Henrique Vieira eu faltava fazer minhas observações na do 4º ano, e foi justamente esta a sala que eu me dirigi ao chegar. Achei muito graça quando cheguei na sala de aula e algumas crianças, curiosas com a minha presença na escola vieram me perguntar se eu era detive, pois ficava olhando eu só ficava olhando as crianças de outras salas e fazendo anotações. Eu dei um sorriso e disse que estava escrevendo tudo que vocês falavam para minha pesquisa; nesse momento, percebi que algumas crianças não entenderam muito aquela história de pesquisa, mas elas saíram de fininho e não perguntaram mais nada, ficaram apenas me olhando um pouco desconfiadas.

Neste dia a professora dividiu a turma em dois grupos, numa espécie de jogo onde as crianças deveriam responder as perguntas de matemática. A classe ficou muito animada com o jogo, cada grupo se esforçava ao máximo, querendo acertar cada vez mais. Nesse momento, a professora me explicou que o uso do jogo era uma maneira lúdica para facilitar a assimilação da matéria por parte dos alunos. Neste momento, eu não sabia quem era a professora ou o aluno, pois as próprias crianças faziam as perguntas que seriam respondidas pelo outro grupo e a professora só conduzia o jogo. Observei que as crianças se desenvolveram durante o jogo de uma maneira leve, contagiante, participativa e com muita criatividade, teve até um grito de guerra.

MÊS DE JULHO DE 2011

Neste mês não houve visitas a escola por causa do recesso escolar.

MÊS DE AGOSTO DE 2011

No mês de agosto me dediquei às entrevistas com as onze negras e como a maioria trabalha pela manhã, realizei minhas visitas no período da tarde.

Os nomes das ONZE NEGRAS:

Dona Antônia Maria da Conceição (matriarca e parteira) *in memoria*

1. Lucicleide Fernanda da Silva (a enfermeira)
2. Simone Fernanda da Silva Barros (cuidadora das criança da creche)
3. Maria José da Silva Barros (A líder comunitária)

4. Maria Conceição Marques (a conselheira e cozinheira)
5. Adelina Ramos da Silva (a pescadora)
6. Maria José de Santana (a extrovertida)
7. Maria José do Carmo (a religiosa)
8. Andréia de saúde Maria de Santana (a agente ambiental)
9. Márcia Maria da Silva (a educadora)
10. Vera Lúcia Fernandes (a costureira)
11. Valdirene Maria de Santos (a professora e pedagógica)

Minha primeira entrevista com as Onze Negras foi realizada no mês de Agosto, na segunda semana, no horário 13:40hs, em que a líder da Comunidade Onze Negras, a senhora Maria José de Fátima da Silva Barros estava muito ocupada com os problemas pendentes das comunidade. Eis a entrevista:

Manoel Zózimo: Fala um pouco da luta das Onze Negras do Cabo de Agostinho.

Maria de Fátima: Saber que meu pai fez historia no cabo Santo Agostinho especificamente aqui no Engenho Trapiche- AMPRUQUION, este lote que moramos e o cinco que meu pai comprou do dono da usina e depois vieram os outros lote 6 e 7.O meu pai era negro descendente do negro que veio da África. Minha mãe também é descendente do negro.

Manoel Zózimo: Gosta de ser negra?

Maria de Fátima: Relatou do orgulho de ser negra e pertencer a comunidade quilombola: “Isto é o sonho concretizado, sabermos que somos reconhecidos como gente, que pensar, tem medo, gosto da minha cor, sou uma pessoa livre neste país chamado de Brasil, especificamente no município do Cabo Santo Agostinho, a onde eu morro, com muito orgulho no Quilombola Onze negras do Engenho Trapiche – Ampruquion”.

MÊS DE SETEMBRO DE 2011

A nossa primeira visita do mês de setembro foi numa quarta-feira da primeira semana do mês, cheguei na comunidade às 9:10hs e sai às 11hs. Nesta visita, sai para conhecer o terreno onde vive as Onze Negras da Comunidade Quilombola e aproveitei para tirar algumas fotos.

Em nossa visita, logo de cara, vi na entrada da comunidade, do lado esquerdo, estava sendo construída uma fábrica de colchões que foi interditada, porque a líder Fátima, da comunidade Quilombola Onze Negra, lutou para que isso acontecesse devido a localização da entrada da comunidade, e também porque aquela fábrica iria poluir a região e trazer vários problemas de saúde para comunidade, principalmente doenças respiratórias para nossas crianças, relatou-nos Fátima:

“as crianças estão acostumada de correr, subir no pé de jaca, goiaba, manga, coco, jambo roxo e carambola e o funcionamento da fábrica prejudica o ar da comunidade. Aqui é uma área arborizada, dentro da comunidade tem rio limpo tem até peixe. Convivemos como vários tipos de bichos, como: sagui, macaco, sapo, cobra, passarinho, boi, galinha, cachorro, tudo isto vai morrer se a fábrica funcionar sem planejamento. Todos os moradores assinaram a ata reivindicando que fábrica fosse fechada. Assim, de posse desta ata com assinaturas do moradores junto com a cópia do documento de posse do terreno, fui a secretária da Prefeitura, no Departamento Defesa Civil e dei entrada pedido interdição da fábrica. Também telefonei para o órgão, o IBAMA, e denunciei a fábrica de colchão. Depois de alguns dias veio a Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho, junto com o IBAMA e interditou a fábrica. Mais uma vez a comunidade esta de parabéns, sabemos como foi luta pelos nossos objetivos, viva a Comunidade Onze Negras”.

Parabenizei pelo ato e disse voltaria a dia seguinte no horário da tarde.

Em minha segunda visita do mês de setembro cheguei à comunidade por volta das 14:10hs e sai por volta de 16:20hs. Neste dia entrevistei a segunda das Onze Negras, a D. Maria Conceição Marques, que é conselheira da comunidade e cozinheira. Eis a entrevista:

Manoel Zózimo: Você gosta da sua origem?

Maria Conceição Marques: Eu adoro minha origem, aprendi com meu pai ter orgulho da minha cor, eu me amo.

Manoel Zózimo: E seus filhos gostam de ser negros?

Maria Conceição Marques: Claro que sim, foi aqui que eles nasceu e a sua raiz.

Manoel Zózimo: Seus filhos estão estudando?

Maria Conceição Marques: Sim, não na comunidade, mas no centro do Cabo e trabalha em SUAPE.

Manoel Zózimo: Como é sue dia-dia na comunidade?.

Maria Conceição Marques: Eu gosto de cozinhar comida típica, gosto de ser conselheira da comunidade, onde tiver conflitos, eu estou lá.

A minha terceira visita do mês de setembro foi realizada na primeira semana em uma quarta-feira, no horário da tarde (das 14:40hs até 16:30hs), quando falei com umas das Onze Negras, a D. Maria José de Santana, que é bastante extrovertida. Vamos a entrevista:

Manoel Zózimo: você trabalha?

Maria José de Santana: Sim, na prefeitura do Cabo de Santo Augustinho, vou logo falando: gosto de fazer os outros sorrir, amo a minha cor, sou bonita e so conhecida como Pinta na comunidade. Quando chego do trabalho vou para minha cadeira e fico no terraço, momento cantado, outro pensando, olhando para o mato, vendo a natureza bem de perto, o rio sujo, já foi limpo eu tomava banho dele e hoje esta deste jeito, eu velha e bate uma saudade da época que meu pai estava vivo, alegria dele me contagiava, gostava muito de tirar coco ou canta na rota de coco.

Manoel Zózimo: Você tem uma filha que esta cursando faculdade?

Maria José de Santana: Sim! Ela chama-se Valdirene Maria de Santana, faz o curso de pedagógica e está ensinando na da escola Padre Henrique Vieira como auxiliar.

A minha quarta visita foi na segunda semana do mês de Setembro, numa segunda-feira, no período da tarde, aproximadamente das 14:30hs até as 16hs. Neste dia conversei um pouco a D. Maria do Carmo, que é conhecida e chamada por todos como: “Quequeu”.

Manoel Zózimo: Você gosta de ser chamada de quilombola? Faz tempo que a Senhora mora aqui na Comunidade Quilombola?

Quequeu: Quando eu cheguei aqui eu tinha uma base de vinte anos, hoje eu tenho 58 anos.

Manoel Zózimo: Porque você veio morar aqui?

Quequeu: Eu vim morar aqui através de meu Pai. Tinha meu pai, minha mãe, a gente morava lá na frente, depois de lá da frente, perto da BR 101, depois da BR, meu pai comprou esse Sítio aqui mais afastado. Aqui só tinha cana de açúcar, araquá, dendê, macaíba, a gente vivia disso, comia essas coisas, quer dizer, meu pai trabalhava na usina, só que a renda não dava para nos viver, ai minha mãe trabalhava em casa de família, nos trabalhava na diária para ajudar ele.

Manoel Zózimo: Quantos eram os irmãos?

Quequeu: Sete irmão e três fêmea.

Manoel Zózimo: Existiam vizinhos?

Quequeu: Não, só a casa de meu pai. Aliás meu pai morreu, minha mãe morreu, só ficou nossos irmãos.

Manoel Zózimo: Todos aqui são irmãos?

Quequeu: São, Fatima, Marluce, Maria José (quequeu), Geo, Baixinha, Duardo, Quita, Paulo, Fernando, Claudio, Francisco, Sebastião, Geraldo.

Manoel Zózimo: Então, seu pai pagou por esse sítio?

Quequeu: Ele comprou cortando cana, da renda dele ele pagava, eu imaginava que hoje era uns três real, agora nessa época, três real não é mais nada, que a gente dá até as criança. Pois naquela época ele pagava uma faixa assim, ai só tinha a casinha dele, aquela dali, a única casa que tinha aqui só era aquela, era de taipa (e apontou para o local que hoje funciona o Programa PET).

Manoel Zózimo: Como começou a progredir?

Quequeu: É porque começou a progredir aqui, é porque Fátima é líder comunitária da associação, então, ela saia para buscar a nossa, o nosso direito. A gente aqui não tinha energia elétrica, bebia água de cacimba, era assim, nada, a gente saia para comer dendê, arará era o lanche da gente. A gente vivia passando uma necessidade, agora não, melhorou bastante.

Manoel Zózimo: O que fez com que Fátima tivesse essa atitude de ir, ela ia só, ia com alguém?

Quequeu: Foi uma moça de lá de uma firma, que tinha acesso para levar Fátima para os conhecimentos, pra trazer benefício para aqui para dentro, foi ai que ela começou a andar com essa pessoa essa Barone, parece o nome dela, bem morena ela é bem conhecida,

Manoel Zózimo: O nome é Era Vera Barone?

Quequeu: É, Vera Barone, foi ela. Foi através dela que foi dando sabedoria a Fátima, ai Fátima foi caindo as fora e foi trazendo energia, água; começou a lutar, a melhoria foi através dela, foi pro jornais, veio feira para aqui pra gente, alias agente aqui vem fruta, até parou, mais vinha: abacaxi, banana, macaxeira.

Manoel Zózimo: Quem mandava?

Quequeu: Era de lá da Secretaria do Cabo, era do Cabo que trazia para cá, até parou, leite vinha também, parou agora não vem mais, ai foi através disso que ela foi trazendo

benefício para aqui, que até hoje que a gente tá sendo beneficiado. Botou o colégio, é a escolinha, botou o PET, a gente tem associação que, essa associação não foi a Prefeitura, foi, como é o nome do homem, a eu esqueci. Era um coroa, ele levantou, ajeitou a associação, lembrei Araújo o nome dele.

Manoel Zózimo: Como vocês são conhecidos aqui na redondeza?

Quequeu: Essa comunidade é conhecida como Engenho Trapiche, Lote 6, e também Comunidade Quilombola Onze Negras, o nome do local é Engenho Trapiche. Toda ficha (Cadastro) a gente preenche como Engenho Trapiche. A gente coloca no endereço Engenho Trapiche, Lote 6 Escola Padre Henrique Vieira.

Manoel Zózimo: Quem pavimentou as ruas da comunidade?

Quequeu: As ruas foram sim construídas pela prefeitura, aliás o nosso pagamento faz um ano que não sai, esse prédio foi alugado (a escola) a prefeitura, quando minha mãe era viva para ela, ai depois que minha mãe faleceu, vinheram reformar que tava caindo, parou até de ter aula, não tinha nem onde as crianças estudar. Foi ai que Fátima chamou a Rede Globo de televisão, veio para cá, fez um balanço bom, ai eles veio consertar, ai consertaram ali, consertaram aquela dali, e consertaram ali. Aliais consertaram tudinho, mas só que era alugado, mas faz um ano que eles não paga, dão a renda, mas a gente é calma, mas o homem tu sabe como é, já fecharam, já tomaram a chave, ai chamaram o pessoal para aqui deram a chave de novo, tá ai nê. Nesse rebuliço faz um ano que não deram um tostão para eles. É Fátima lutando, agora mesmo ela está na rua. Tudo ela que faz para fora, ela tem enfrentado uma luta danada.

Manoel Zózimo: O que é feito com o aluguel que a Prefeitura paga?

Quequeu: Fátima faz o que com o dinheiro, é alugado e é dividido para os treze irmãos, não é de uma pessoa só, não pode, porque era de minha mãe, os filhos quando a mãe deixa uma herança, não tem que ser apenas para aquele filho, mas tem que dividir para todos, e pouquinho, mas tem que dividir, é o certo, mas faz um ano que ninguém paga nada. O valor não sei, aquele dali de baixo eu sei, parece que aquele dali de baixo é duzentos, mas é porque atrasa, ai paga os três meses, ai nunca se sabe. Pagava certo quando estava em Elias, depois que chegou esse homem ai, só a misericórdia de Deus.

Manoel Zózimo: As crianças aqui elas estudam nessa escola ou em outras escolas?

Quequeu: Tem outros meninos que estuda em outras escolas, é tem os que estudam aqui, porque aqui só se estuda até a 4ª série, quando passa para 5ª série ai vai para outra escola.

Manoel Zózimo: Obrigado pela sua participação, sei que a senhora veio do trabalho e esta muito cansada e mesmo assim deu a entrevista, mais uma vez muito obrigado.

A minha quarta visita foi na foi na do mês de Setembro foi numa quarta-feira, no horário da das 14:15hs as 14:25hs, com a componente da Comunidade Onze Negra a D. Márcia Maria da Silva. Eis a entrevista:

Manoel Zózimo: O que representa morar na comunidade Quilombola?

Márcia Maria: Eu tenho até preconceito, quando estou no meio da rua que, alguém pergunta você mora na comunidade sinto orgulho, porque, assim, você mora na comunidade quilombola eu quero conhecer, ai fica na cultura, mas mesmo assim diz assim tem transporte, em todas as comunidades tem ônibus tem tudo, a de vocês tem para que agente possa fazer uma visita? Ai agente diz não tem. Mais vai verba pra lá mais não se ver nada.

Já foram no prefeito em todos os cantos e nada resolvido, a gente fez um abaixo assinado para ir para Recife, os motoristas mal humorado, não atende a gente bem, e eles só ganham através da gente. Temos uns 70 moradores aqui, todos parentes, só pode morar aqui quando alguém da comunidade casar, ai pode trazer a sua esposa ou marido, fora isto não, não, não, são normas da comunidade.

Manoel Zózimo: Você conta a história da comunidade para seus filhos ou filhas, eles são a quarta geração?

Márcia Maria: kkkkkkkkkk, claro que sim amo, amo, falar das historinhas do meu avó e avô, a minha mãe Maria José, sempre na hora do almoço conta que o meu avô gostava de tira o coco e comer de mãos machucando o feijão com farinha, fazendo bolinho, molhando no molho da carne. Falavam muito da religião da África e suas danças, ele amavam a feijoada, subi no pé de coco, jaca, e do alto ficava cantando a tarde enquanto tirava o coco seco, muito vezes ele sendia o cheiro da Terra onde nasceram meus avos. Os meus filhos tem as historinhas todinha na cabeça, gravada, faço questão de praticar ou tornou-se um hábito nas refeições, falar, dançar o coco, brincar, subir em pé de árvore, isto é comum para nossa comunidade Onze Negra Quilombola.

Manoel Zózimo: Obrigado pela sua atenção, sei que você, tá de saída, muito obrigado pela sua gentileza.

A minha sexta visita do mês de setembro foi numa segunda-feira, cheguei as 14:39hs e terminei às 16:50hs, onde falei com uma das Componente Onze Negra, a D. Adelina dos Santos.

Manoel Zózimo: Tudo bem?

Adelina dos Santos: Sim

Manoel Zózimo: Fale como era a sua convivência com o seu pai?

Adelina dos Santos: Pai era uma pessoa totalmente engraçado, gosta muito de dança, das festas, ele estava de dentro, todo mundo da comunidade chamava ele para tira o coco, lembro com se fosse hoje, as músicas que meu pai cantava comigo, era tão bom, que saudade daquela época. A figura do meu pai aqui na comunidade é tão marcante que os nossos filhos, têm na cabeça todas as histórias que ele contava e meus netos também.

Manoel Zózimo: Você gosta desta escola Padre Henrique Dias localizada na comunidade?

Adelina dos Santos: Bem alguns tempos atrás não, a professora estava prejudicando os nossos netos para dizer que era branco, mas a Fátima que é minha irmã e líder da comunidade Quilombola resolveu junto com a comunidade e a Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho. Aí a professora foi expulsa da escola, moço gostamos de ser negros e nossas crianças tem personalidade de negro e são filhos de negros, tem avós negros, como podemos aceita isto, que absurdo!!! Hoje a responsável pela escola é da cor negra, é bem melhor porque trabalha com os meninos como fosse da nossa comunidade, dá muito valor a nossa história e os nossos costumes, os meninos são espontâneos e criativos, isto e dá nossa raça. KKKKKKKKKKK, que vê, vou chama meu neto para você vê como ele gosta da escola.

Manoel Zózimo: Eu ti conheço, você estuda na escola Padre Henrique Dias?

Menino: Sim, eu vejo você lá, gosto muito da tia não tem vergonha da gente, é perto da minha casa, a gente aprende brincando, matemática, história, sei fazer minha tarefa sozinho, minha mãe não me ajuda na tarefa. Posso brincar com meu primo agora?

Manoel Zózimo: Sim, obrigado.

Manoel Zózimo: Adelina pode canta a dança do coco.

Adelina dos Santos: Estou um pouco nervosa, espere vou tentar canta a música de Selma do Coco, com nome “Lá no mar tem areia”.

Então ela cantou:
“No mar tem areia (areia)
Areia no mar (areia)
Que Areia boa (areia)
Pra gente peneirar
Quando eu pensava que era um
(era um babado só)
Quando eu pensava que era dois
(era um babado só)
Quando eu pensava que era três
(era um babado só)
Quando eu pensava que era quatro
(era um babado só)
Quando eu pensava que era um
(era um babado só)
Quando eu pensava que era dois
(era um babado só)
Quando eu pensava que era três
(era um babado só)
Quando eu pensava que era quatro
(era uma babado só)

Manoel Zózimo: Adorei, muito obrigado, Senhora Adelina.

MÊS DE OUTUBRO DE 2011:

A primeira semana do outubro, numa segunda-feira, cheguei na Comunidade Quilombola às 7h40 e sai às 12h10. Neste dia foi falar com uma das Onze Negra, a Lucicleide Fernanda da Silva e depois conversei com Simone Fernanda da Silva Barros.

Entrevista com Lucicleide Fernanda da Silva

Manoel Zózimo: Você gosta de ser Quilombola e isto influencia da sua profissão?

Lucileide Fernanda: Tenho orgulho, porque só negra, amo morar na comunidade, jamais quero sair daqui, pretendo me casar e quando eu tiver filhos, quero criar aqui. Ser negra não pode ser sinônimo de burro, sou enfermeira e gosto da minha profissão, principalmente para ajudar o meu povo da comunidade Quilombola. Não posso continuar a entrevista porque está na hora do meu trabalho.

Manoel Zózimo: Obrigado pela sua entrevista e desculpe a hora.

Entrevista com Simone Fernanda da Silva Barros

Manoel Zózimo: Tudo bem Simone Fernanda, gosta de trabalhar na creche da comunidade Quilombola?

Simone Fernanda: Amo, amo, amo, estou no pedaço de céu, amo a comunidade Quilombola, só filha da comunidade e os meus alunos também, posso dar continuidade o que meu vó iniciou. Fico feliz pela tradição que esta geração está vendo. Estou sempre em contato com meus sobrinhos, e com os meninos da comunidade quilombola, eles não precisam sair da comunidade para ficar na creche, quando eles saem daqui, vão direto para escola Padre Henrique Dias, e muito bom para nós.

Manoel Zózimo: Obrigado pela sua entrevista.

Na segunda semana de outubro, numa quarta-feira, cheguei às 7h e saí às 10h40. Neste dia fui à Escola Padre Henrique. E lá chegando conversei com a responsável pela escola, a coordenadora, para pedir autorização para aplicar algumas atividades com as crianças da escola. Inicialmente me dirigi ao 1º ano escolar, e lá chegando apliquei a atividade de pintura do desenho das mãos das crianças e pedi para que as mesmas as pintassem de acordo com a sua cor. Depois, fui ao 2º ano escolar e apliquei o mesmo teste. Quando terminei, dirigi-me ao 3º ano e quarto ano sucessivamente e apliquei a mesma atividade. Ressalto que não houve interferência por parte dos professores e o desenho das mãos foram pintados segundo o entendimento de cada criança.

Na terceira semana de outubro de 2012, numa terça-feira, cheguei às 7h e saí às 11h40 na escola da comunidade. Neste dia apliquei questionários os junto aos alunos das turmas do 1º, 2º, 3º e 4º, entretanto apenas aquelas crianças que queriam fazê-lo. Esta foi uma atividade espontânea, apenas participou quem queria participar.

Deste modo, a maioria dos alunos das quatro séries não quis responder.

Na terceira semana do mês de outubro de 2012, numa quarta-feira, foi a festa do dia das crianças na escola Padre Henrique Dias. E a programação foi a seguinte:

Primeiro as crianças ouviram uma breve história acerca da comunidade. Depois foi lido o seguinte poema:

Ser negro (Autor: Odairjsilva)
Quem um dia inventou a história
De que a cor negra era uma maldição
De que foi o castigo imposto a Caim
E o flagelo destinado a Cão?
Quem um dia inventou a história
De que o negro tinha que ser escravos
Para satisfazer interesses de senhores
Que se consideravam os bravos?
Por que mesmo em nossos dias
Onde nos encontramos tão civilizados
O racismo e preconceito insiste em existir
Mesmo que de modos velados.
Por que insistem em afirmar
Que a coisa tá preta no ruim momento?
E definem uma cor para as coisas más
Fixando isso no pensamento.
Consciência negra é para reflexão
Dos nossos atos e ideologia
Somos todos iguais nesta vida
E devemos viver em harmonia.
Ser Negro é ser humano
Com um carinho profundo
Tem uma vida em nada diferente
Das outras raças do mundo.

O terceiro momento foi destinado a brincadeiras, como:

a) Corrida de saco

- b) Pula corda
- c) Capoeira
- d) Dança de coco
- e) pegar - pegar

No lanche foi distribuído entre as crianças comidas típicas como: tapioca, cuscuz com galinha e suco da fruta. No encerramento houve distribuição de presentes (bonecas de pano negras para as meninas e bolas para os meninos).

Na terceira semana de outubro de 2012, numa sexta-feira, cheguei as 10h30h e sai às 11h30. Neste dia apliquei o questionário com os professores de todas as turmas e encerrei minhas visitas a comunidade. Aproveitei para agradecer as crianças de cada turma pela atenção, bem como aos professores a coordenadoras e algumas pessoas da comunidade.