

## LUTA, VIVÊNCIA E LEI: Aportes para refletir um projeto educação escolar com perspectivas quilombolas

*Josemar Oliveira Purificação<sup>(\*)</sup>*

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discorrer por uma trilha analítica em uma abordagem qualitativa na história da educação brasileira relacionada à luta dos negros e das negras pelo acesso a educação no Brasil, dialogando com a realidade do Quilombo Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa (BA) provocando reflexões que vislumbra a possibilidade de educação voltada à construção da identidade e cidadania quilombola.

**Palavras-chaves:** Quilombo, educação, identidade e cidadania.

Observamos em cada ação política na história da educação brasileira e nas mudanças no ensino sempre a serviço de uma nova ordem. Está sempre com a finalidade específica à manutenção de um sistema colonial, imperialista, republicano e outros “novos”. Em todo esse contexto é preciso visibilizar a história, a existência e a resistência de quem foi dizimado e/ou escravizado em favor da manutenção desses sistemas.

O escravismo pela colonização depende da obediência, nesse sentido a Companhia de Jesus tem uma importância determinante na desalmação e aculturação de indígenas e negros, na imposição da “inteligência branca”, inculcando-nos a obediência como virtude, despertando o complexo de inferioridade como pano de fundo para justificar a exclusão.

No debate institucional sobre escola para negros, antes de qualquer iniciativa, a providência era proibir, de forma direta ou através de medidas estratégicas. Segundo Araújo e Luzio<sup>7</sup> (*apud* GARCIA, 2007), desde a educação implementada pela Companhia de Jesus, objetivamente a opção foi por uma educação livresca e importada, desconectada da história, que para tal começava naquele momento. A educação no sistema escravocrata com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Os negros escravizados, na sua maioria, eram africanos de nascimento, incluindo apenas da população negra nesse rol, alguns oficializados ex-escravos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por seus ex-senhores.

---

<sup>(\*)</sup> Mestrando em Educação e Contemporaneidade e licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Com a Reforma Couto Ferraz foi estabelecida, em 17 de fevereiro de 1854, através do Decreto 1.331, a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Ressaltando dois pontos que interditou a população negra e/ou miserável da época: “não seriam aceitas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas, e não haveria previsão de instrução para adultos”. (ARAÚJO, LUZIO, *apud* GARCIA, 2007, p. 34). Sendo assim, não seriam admitidos estudantes negros nas escolas públicas do Brasil.

Uma suposta permissão é estabelecida em 6 de setembro de 1878, pelo Decreto 7.031-A que autorizava o ingresso de negros com ressalva impositiva desses estudarem apenas no período noturno (BRASIL, 2005, p. 7). O ingresso dos negros na escola pública brasileira deve-se ao seu próprio esforço, potencializado nas mais variadas formas de organização, lutas e estratégias para inclusão neste sistema bem como em todos os setores da sociedade.

Segundo Medeiros (2004), a primeira iniciativa legislativa para o enfrentamento da discriminação no Brasil, a Lei 1.390, de 3 de julho 1951, perdurou como única durante quarenta anos, sancionada pelo então presidente Getúlio Dorneles Vargas, ficou conhecida como “Lei Afonso Arinos”, que tornava contravenção às práticas de discriminação por preconceito de raça ou de cor. Pelo seu caráter de recusa, reservava aos negros o direito ao ingresso a escola, conforme os artigos transcritos.

Art. 1º. Constitui contravenção penal, punida nos termos desta lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. O agente da contravenção será considerado o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Art. 5º. Recusar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor.

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular. (MEDEIROS, 2004, p. 108).

Há que se refletir sobre as leis relacionadas às lutas de negros(as) na história do Brasil, essas ditas libertadoras, mas geralmente tardias. Urge, portanto, a necessidade de releitura de cada lei, relacionando-as a cada momento da realidade histórica ausente, especialmente dos currículos escolares. Há exemplos das leis surgidas após a extinção do tráfico de escravos em 1850, momento conhecido como escravismo tardio: a lei do ventre livre, que se referia a libertação dos filhos e filhas dos(as) escravizados(as) sobreviventes das senzalas.

Sob o mesmo contexto, a lei do sexagenário, que dizia libertar os escravos a partir de sessenta anos, numa realidade em que em consequência dos maus tratos e a dureza do trabalho escravo, essa faixa etária referida na lei dista absurdamente da expectativa de vida da época para os(as) negros(as) escravizados(as), deste modo, de caráter e importância inúteis.

Vale ressaltar que essas e outras chamadas “leis protetoras”, conforme análise de Moura (1988), foram providências tomadas pela classe senhoril, movida pela síndrome do medo, que contrapõe à ideia de “ruindade” dos senhores, e é justificada pelo crescimento da população negra fora do cativeiro e o assombroso crescimento do movimento radical pela libertação, com as insurreições, assassinios de senhores, feitores, capitães do mato, e especialmente a chamada quilombagem, estes fatores impulsionam a legalização da extinção da escravidão a partir das províncias, as primeiras foram: Amazonas, Ceará e Porto Alegre seguidamente no ano de 1884.

Portanto, fica mais do questionável a reverenciada Lei Áurea, assinada pela princesa Izabel, em 13 de maio de 1888, que declarava o fim do sistema oficial escravocrata no Brasil, que na ocasião, não interessava mais para as relações exteriores e que a parcela da população negra que permanecia escravizada não era mais significativa, conseqüentemente, não mais lucrativa e a sua grande maioria já libertada pelos esforços da sua própria resistência.

## REFLETINDO A POSSIBILIDADE

Esse breve histórico analítico permite compreender também que as leis não resolvem as situações que as fizeram necessárias pelo decretar, algumas como já vimos chegam realmente tardias, e todas são sancionadas após muito tempo de luta. Luta inclusive para provar a existência do problema e que ele seja socialmente danoso. Tendo ainda que justificar a necessidade da intervenção legislativa e judicial para encaminhar o processo de resolução do problema. “No Brasil a questão de raça tem sido tratada como uma não questão, como se lei não tivesse papel nenhum a desempenhar nesse domínio uma vez que seriam mínimos os problemas raciais” (MEDEIROS, 2004, p. 99), com enfrentamento direto aos que ideologicamente e convenientemente discordam do encaminhamento. Como tem ocorrido, nestes quase vinte anos de promulgação da Carta Constitucional, que tem incluído em seu texto o art. 68 dos Atos e Disposições Transitórias na Constituição Federal<sup>(\*)</sup>, uma renitente tramitação no Congresso Nacional, bem como o julgamento pelo Superior Tribunal Federal (STF) do decreto legislativo, Ação de Inconstitucionalidade do

---

<sup>(\*)</sup>**Art. 68.** Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos

Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o art. 68. Que contribui com o processo de reconhecimento e titulação das comunidades remanescentes de quilombo. Não é um fato isolado, é mais uma queda de braço, mais uma luta do movimento negro que deverá ser inclusa no rol de fatos a serem contados na História Oficial do Brasil.

Além desses fatos e apesar da existência do art. 5º da Constituição Federal, que considera os atos racistas como crime inafiançável, ainda assim, são corriqueiras as práticas racistas nos espaços sociais, e a estas, explícitas ou não, dos conscientes e inconscientes ideólogos racistas, há sempre uma negação. É demonstrada nas relações étnico-raciais, a disposição em evidenciar uma superioridade das pessoas brancas sobre as negras e/ou não brancas e a mesma disposição para provar que não existe essa diferenciação ou desvalorização.

As pessoas discriminadas transformam-se em catalisadores de estigmas, acusadas de possuir complexo de inferioridade, de injustamente verem racismo em tudo, até mesmo onde não existe. Dentre os espaços em que nos referimos estão os formais de educação, os quais formaram e estão formando os(as) educadores(as), donde nos dá a noção da responsabilidade da escola especialmente dos(as) professores(as) nas ações e inclusive na busca de estratégias e subsídios pedagógicos para implementar um revolucionário modelo de educação, a partir da Lei 10.639/2003 que altera LDBEN (Lei 9.394/96), estabelecendo diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Alguns (...) não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo que devemos considerar como reflexo do mito da democracia racial compromete sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de educação eurocêntrica e que podemos em função deste, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2001. p. 7).

A partir dessa análise de (MUNANGA, 2001), deve-se reconhecer as dificuldades que encontram os(as) profissionais da educação para se desvencilharem do eurocentrismo inculcado em seus históricos de aprendizagem, esses profissionais foram formados pelo mesmo sistema a que hoje atende e que ao qual não interessa a transformação desta sociedade que tem princípio escravocrata, e com este reelaborado no novo modelo de comando, onde a manutenção do poder depende da negação dos direitos de cidadania e a conformação e reprodução desta condição pelos próprios comandados.



Em particular, as(os) educadoras(es) lotadas(os) no quilombo de Rio das Rãs na sua maioria nascidos e residentes da sede do município de Bom Jesus da Lapa, que por este simples fato têm dificuldades naturais de adaptação à vida da comunidade, bem como de relacionar a sua prática pedagógica. É importante também levar em consideração que são oriundos de um sistema educacional que historicamente omitiu a pluralidade e diversidade do povo brasileiro com a perspectiva de nutrir privilégios há um minoritário grupo, promovendo a “formação” de profissionais obedientes, repassadores de conteúdos, crentes que o educando deve se restringir à recipiente dos conteúdos repassados.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação não constam mais no quadro pedagógico os professores(as) leigos(as). Em 2007, esse quadro contou com cinquenta por cento dos(as) professores(as) nativos(as) e a outra metade de residentes de Bom Jesus da Lapa; sendo que as diretoras são também da sede do município. Os(as) profissionais de portaria, secretaria e serviços gerais são do quilombo.

Os professores(as) nativos(as) trabalharam por vias de contratos temporários, e não fazem mais parte do quadro desde 2008. Com a realização do concurso público municipal em novembro de 2007, o quadro passa por renovação, contando com a contratação de apenas um nativo, único aprovado nesse processo.

Profissionais atuantes na educação do quilombo, tratadas aqui pelos pseudônimos N’zinga e Dandara, fizeram observações sobre a importância do(a) professor(a) nativo(a) no ensino quilombola, frisando que esses têm demonstrado disposição em trabalhar a cultura na escola, por iniciativa própria buscam fontes e recursos didáticos para esse exercício. Expõem, comparando a Escola Municipal da Brasileira, que tem maioria de professores de fora do quilombo e pouco trabalha a questão; enquanto a Escola Elgino Nunes de Souza há três anos com quadro em proporção invertida, segundo N’zinga, a cultura tem sido trabalhada por iniciativa das professoras com o apoio da comunidade, em gincanas e datas festivas como o dia 20 de Novembro. Ela ainda reconhece que o(a) professor(a) que vem de fora tem dificuldade de entender a vida e a cultura do lugar. “Eu não conhecia nada lá, passei a conhecer com as professoras leigas e as pessoas mais velhas” (N’zinga, ent. 2008), considerando o processo moroso e na maioria das vezes desinteressado.

Dandara, que também não conhecia o quilombo quando foi designada para trabalhar na comunidade, vê com importância, mas chama a atenção à necessidade de formação.

(Dandora): Eu concordo com a inclusão de professores filhos da comunidade, mas tem que ter formação. Tudo bem, eles falam: eu sou negro, eu sou negra! Somos filhos de Zumbi! más acho que precisa mais preparo para trabalhar a questão. E os quilombolas são exigentes demais quanto a sua cultura. [referindo-se às lideranças do lugar].

A partir do debate acima, identificamos nos(as) educadores(as) grandes dificuldades neste sentido, o que os(as) têm mantidos(as) cercados(as) por limitações que os(as) impedem de criticar o modelo de aprendizagem aplicado, de olhar criticamente os livros didáticos, de perceber na ausência de material específico as possibilidades de produção de material próprio, tendo essas dificuldades inclusive de se assumirem enquanto negros(as), fato que compromete diretamente as relações raciais na sala de aula, comprometendo o ambiente de aprendizagem.

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorrejeição e baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado numa visão acrítica das instituições e numa ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. (SILVA, *apud* MUNANGA, 2001, p. 17).

Ainda hoje, há quem consiga persuadir e quem acredite que vivemos em uma sociedade de iguais miscigenados, essa ideia vem sendo trabalhada na sociedade brasileira desde o século XIX, o mito das três raças, postulado por Gilberto Freire, há muito presente como ciência nas cartilhas escolares, produzindo a crença de que houve uma relação harmoniosa entre os escravocratas e escravizados.

Pontos importantes foram elencados para o reconhecimento do povo negro, na perspectiva de constituição de uma identidade nacional. No entanto, dá ênfase a ideia de passividade e aceite dos africanos ao escravismo, assim como das negras aos abusos sexuais dos poderosos colonizadores, como analisa Moura (1988), a mitologia do bom senhor, moderniza-se como “democracia racial”, com o estabelecimento das classes dominantes em substituição a classe senhorial, sobrepondo esse mito na sociedade brasileira responsável por difundir a crença de que os negros e negras são incapazes de alcançarem os patamares galgados pelos(as) não negros(as), por serem incompetentes, preguiçosos, desinteressados.

Shuartz (*apud* GARCIA, 2007) nos apresenta informações que demonstra a institucionalização do pré-conceito sobre cada indivíduo, determinando por probabilidade que um africano boçal fosse pagão, negro, não aculturado, sem especialização profissional, trabalhador na lavoura e, naturalmente escravo. Um branco era supostamente um homem livre e aculturado, definido por estado e função, com tendência a situar-se no topo de várias classificações sociais.

No período pós-abolição, nas relações costumeiras, os pardos eram os nascidos livres. O ex-escravo, recém liberto, era tratado como preto ou negro. Assim, na década de 1890, uma crescente diferenciação se estabelecia entre “libertos” e “nascidos livres”, os “cidadãos brasileiros”. Pelo menos, todos os “marcados” pela cor tentavam se agarrar a isso, no afã de se diferenciarem dos “libertos” e alçar a condição de “cidadãos” – “de cor”, mas “nascidos livres”. Posição essa, cada vez mais, associada aos brancos. (GARCIA, 2007, p. 30).

Essas determinações tomaram proporções gigantescas, na trajetória histórica brasileira não como apenas herança da sociedade escravocrata, mas como um projeto de requalificação ideológica que vem conduzir as relações raciais no país, onde a cor da pele tornou-se um fator para determinar qual o lugar de cada indivíduo na sociedade. Está, portanto, associado ao projeto de branqueamento demográfico brasileiro, conhecido na historiografia oficial como imigração. Um projeto político sociopedagógico que objetivou, e ainda o faz, a degeneração cultural, psicossocial, intelectual e estética dos(as) negros(as), sendo levados a fugir do peso da negatividade inculcada sobre o ser negro e a se ver como pardo e não mais como negro, na tentativa de arrancar de si também “a marca do cativo”, ainda fortemente presente na memória de quem descende dos escravizados. Tais marcas registramos com a nossa aproximação aos quilombos do Vale do São Francisco, nas conversas com as pessoas mais idosas. Observamos que elas evitavam falar do “tempo do cativo”, sob a crença e o temor desse *tempo* voltar.

O sistema político-social brasileiro é, no entanto, refinado para a remanipulação de certos valores secundários no julgamento do ex-escravo e do negro de um modo geral, submetendo ideologicamente as religiões afro-brasileiras a serem vistas como centros de cultuação ao diabo, manifestação do passado escravista ou de grupos marginais que não compreenderam o progresso.

Em nenhum desses momentos são levadas em consideração às desigualdades a que os(as) negros(as) foram relegados durante todos os períodos políticos brasileiros, desconsideração presente até hoje, principalmente nos discursos dos meritocráticos de plantão contra a implementação de políticas de cunho reparatório. Nas ações remanipuladoras não cabia mais os ataques de destruição pura e simples, como se fazia com os povos quilombolas, a ação passa a promover situações conflitantes, embasadas na filosofia da assimilação e da aculturação de um lado e o embranquecimento do outro.

Reforça-se a inculcação das ideias racistas, fundamentadas por uma verdadeira mobilização científica-ideológica europeia, no Brasil, segundo Silva (2001), instalada através das teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores que buscaram comprovar a suposta inferioridade da população negra e os malefícios da predominância de negros(as) no país no final

do século XIX e início do século XX. Soma-se aí a imigração europeia nesse mesmo período com o objetivo de branquear o Brasil.

Tem sido esse contexto europeizado que orientou e orienta a educação brasileira, por conseguinte a “cidadania” brasileira, a mesma que formou até os(as) atuais professores(as) e que ainda orienta as práticas e instrumentos educacionais.

Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade. Se desejamos uma sociedade com justiça social, é imperativo transformarmos nossas escolas em um território de equidade e respeito; um espaço adequado a formação de cidadãos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 7).

A necessidade de reorientar as concepções e práticas pedagógicas geradas deste contexto parte do pressuposto de que a escola é um campo de inter-relação de diferentes vivências, orientada pelo respeito, a preservação do equilíbrio da autoestima, ainda que a reeducação das relações étnico-raciais não seja de responsabilidade exclusiva da escola, e as variadas formas de discriminação que expressam o racismo e outras atitudes preconceituosas correntes em nossa sociedade, mesmo não sendo nascentes da escola, perpassam por este ambiente. Delegando maior responsabilidade aos professores(as) devendo ser mediadores deste novo projeto, onde nem a escola, nem seus/suas professores(as) podem improvisar. É preciso se desvencilhar do etnocentrismo europeu, assim sendo da mentalidade racista discriminadora secularmente construída.

A identidade consiste em assumir plenamente com orgulho, a condição de negro em dizer, de cabeça erguida: sou negro. A Palavra foi despojada de tudo que carregou no passado, com desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. (MUNANGA, 2001, p. 44).

Nessa perspectiva vislumbra a possibilidade dos(as) educadores(as) com posturas cidadãs assumirem o compromisso com a construção da cidadania. Nesse sentido, ainda que sob o peso das “verdades” apreendidas sobre a ideia de democracia racial, que perdura fortemente no imaginário brasileiro, ou a falsa ideia de igualdade, nesta fase despertados(as) a um olhar crítico, é possível perceber na comunidade escolar as diversas riquezas presentes no viver ou nos viveres, mais ainda a disparidade dos conteúdos oficializados no currículo.

Considerado também como relevante neste trabalho, o currículo será parceiro importante neste desafio, desde que necessariamente adaptado a partir de uma perspectiva crítica, de contexto multirracial. Conforme analisa Tomaz T. Silva (2004), uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais.



Essa perspectiva crítica não se firma pelo fato do currículo se tornar multirracial pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política.

É possível neste processo, a partir de uma reflexão sobre o papel deste instrumento, notar a sua importância bem como do(a) educador(a), enquanto interlocutores no processo educativo, na construção de um projeto educacional produtor de cidadãos e cidadãs, dotados(as) de elevada autoestima, identitariamente constituídos, assim, conscientes do seu papel construtor na sociedade.

Por essa perspectiva é relevante observar o papel desenvolvido pela antropologia na educação, observando os aspectos socioculturais apresentados por cada educando na escola com vistas a refletir sobre elas: como ele se comporta, se relaciona e se organiza neste contexto. Além disso, ela contribui para que o(a) professor(a) procure conhecer sua própria condição e cultura para não fazer julgamentos preconceituosos sobre seus alunos(as) para que ele(ela) tenha conhecimento sobre a organização da sociedade e sobre o relacionamento do ser humano com as várias comunidades das quais faz parte. Segundo Rocha (2004), a sala de aula deve ser construída pelos mesmos sujeitos que vivem na comunidade, sendo assim, um espelho dos aprendizados e dos relacionamentos sociais que acontecem externamente.

As áreas de preocupação e de intervenção da antropologia estão atreladas ao desenvolvimento social e pessoal dos indivíduos, portanto, os educadores e educadoras, tendo noção deste conhecimento, entenderiam muitas situações que interferem no aprendizado, ou seja, situações/aprendizagens adquiridas na sociedade que prejudicam a aquisição e construção do conhecimento. Esta abrangência e o amplo objetivo da antropologia implicam na formação para a cidadania, portanto é imprescindível considerar, no contexto escolar, a origem individual das pessoas, a enorme diversidade de culturas, valores e etnias que estão presentes na escola.

### **A LEI 10.639/2003: VISIBILIDADE, EQUIDADE E IDENTIDADE**

Aqui destacaremos a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação, como determina a Lei 10.639/2003, prevendo para o fortalecimento de identidades e direitos, a orientação ao desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; dentre outras, as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser



oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Compreendendo o que estes povos passaram durante toda história do país desde a chegada dos colonizadores: os extermínios, a descaracterização das suas identidades culturais, transformando-os em desalmados, bruxos, selvagens, animais passivos ao escravismo, além de outros estigmas impostos e reproduzidos no pós-escravismo brasileiro, que com a obrigatoriedade passam a ser institucionalmente des-construídas.

A Lei 10.639/2003 propõe que no âmbito das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações é preciso destacar a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando as aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas e mestiças assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura.

Neste sentido foi relevante ouvir o senhor Francisco Ferreira Magalhães, 80 anos, representante cultural conhecido como Seu Chico de Helena, para notarmos que o quilombo Rio das Rãs dispõe de uma riqueza cultural grandiosa; e que se os atores educacionais estiverem despertados para uma visão extraformal, verão em cada passo caminhado pela comunidade, em cada gesto, em cada cumprimento, especialmente entre os mais novos aos mais velhos, em cada mourão fincado, as possibilidades de revolucionar a educação, “enquanto seu livro não vem”, parodiando o conto infantil, ilustramos a possibilidade de trabalhar uma nova proposta, mesmo enquanto não se supera a escassez de material pedagógico oficial.

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica nos níveis de educação infantil, educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, educação superior precisarão, conforme propõe a Lei 10.639/2003, buscar dentre outras importantes ações, como: registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais; incentivo, pelos sistemas de ensino, as pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para educação brasileira.

Há décadas, o movimento negro brasileiro questiona a invisibilidade dos afro-brasileiros nos espaços importantes em nossa sociedade, propondo e reivindicando ações afirmativas para reparação pelos danos causados por essa não representatividade desse povo em cargos e papéis

importantes, situação que contraria o censo do IBGE, que até 2000, os negros já eram maioria, compondo 45% da população brasileira, sendo maioria entre os favelados, os desempregados, os sem terras, os analfabetos e outros setores que compõem a sociedade brasileira constitucionalmente de direitos iguais.

O ideal do embranquecimento de formas renovadas, com sutileza consegue manter invisibilizada essa maioria, através principalmente da mídia e do sistema educacional brasileiro. O primeiro persiste em mostrar os negros apenas em situações desvalorizadoras, omitindo verdades enaltecidas em seus atores tornariam referência para tal população. O segundo resistindo em reformular as práticas pedagógicas, o currículo e livros didáticos, os quais apresentam conteúdos racistas, reproduzindo a ideia de superioridade de uns em detrimento de outros, não permitindo aos educandos negros a possibilidade almejar crescimento intelectual e social, tendo como referência de passado a escravidão e a vadiagem; no presente as variadas formas de exclusão.

Os quilombos também estão invisibilizados do contexto educacional deste município. Mesmo com registros históricos como a Romaria Negra de 13 de junho de 1888, que segundo Segura (*apud* SOUZA; ALMEIDA, 1994), reuniu milhares de negros(as) no Santuário do Bom Jesus em comemoração e agradecimento pela abolição da escravatura. Mesmo essa região concentrando uma quantidade significativa de quilombos que se articulam, organizam-se, movimentam o comércio, os jovens quilombolas que cursam principalmente o ensino médio, o fazem nas escolas da sede do município, além dos trabalhadores e principalmente trabalhadoras que prestam seus serviços na cidade ainda podem considerar a forte relação de parentesco dos quilombolas com os moradores da cidade, estes assuntos ainda não estão presentes nos conteúdos escolares, sendo desconhecidos por toda comunidade escolar, conseqüentemente pela sociedade urbana.

Tais agravantes reforçam a relevância do estudo dos temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana, para tanto a alteração na LDBEN, proposta pela 10.639/2003, trata-se de uma decisão política com repercussões e encaminhamento por vias pedagógicas, inclusive na formação de professores. Reconhecendo a sensatez da pauta dos movimentos negros, que não basta garantir as vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, com propósito de reparar danos seculares a sua identidade e seus direitos. (BRASIL, 2004, p. 17).

A escola deve ser instrumento de construção e afirmação de identidades e deve ter capacidade de empreender ações de extensão educativa, difusão cultural, e animação sociocomunitária por iniciativa própria ou em colaboração com as demais entidades locais.

Caminhando pela memória social quilombola, assim consonante com a lei, podemos constatar através das falas de nosso interlocutor, a relação com os demais da comunidade, suas expressões, manifestações, costumes e origens. Assim sendo, estamos valorizando a oralidade, a corporeidade e a arte, como determina no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando trazemos, os relatos, as histórias contadas pelos idosos do lugar, estamos articulando entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades dos povos negros e indígenas.

Hernandez (2006) defende o ensino da história da África na sala de aula, criticando o direcionamento ideológico que coordena os estudos sobre esse mundo não ocidental, que foram prioritariamente, instrumentos de política nacional, caracterizando-se como projeto de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico. Em que privilegia alguns considerados mais capazes, bem dotados com acesso garantido ao conhecimento, integrados a esquemas que lhes confere a missão de compreender, explicar e universalizar o processo histórico sob uma nova visão de mundo, a partir de um olhar imperial nele incutido os equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes das lacunas do conhecimento ou até mesmo da falta do conhecimento sobre a África.

Esta linha de pensamento, que nada tem de ingênua, segundo Hernandez, orientou os estudos sobre o mundo não ocidental, que foram antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de certa forma, diretamente a uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico.

Por esses estudos primados ideologicamente pela racionalidade, os africanos são identificados, sob certa noção de raça negra, por designações inerentes às características fisiológicas, considerando como significado para o termo africano. Negro, ao qual se atribui um amplo espectro de significações negativas tais como frouxo, fleumático, indolente e incapaz, todas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo (HERNANDEZ, 2006, p. 20).

Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980 e 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990. (BRASIL, 2004. p. 16).

Cabe ressaltar que o termo foi usado pelos senhores escravistas, nesta mesma linha, para designar pejorativamente os escravizados, e como já dissemos, reproduzidos no decorrer da história, com propósito de eternizar os afro-brasileiros na subalternidade. No entanto, o movimento negro



brasileiro através das suas organizações e as várias formas de manifestação, ressignificou o termo atribuindo-lhe sentido político e positivo.

Inevitavelmente para o que propõe este trabalho, direciona a um foco que é o sistema educacional que permanece distante do ideal de um ensino atento às relações raciais e a diversidade racial; e que distancia ainda mais se localizamos ao ensino quilombola, ainda que sob a obrigatoriedade legislativa. A escola com essa postura reprodutora de uma sociedade hegemônica, se não despertada, perpetuará desarticulando a sociedade, invisibilizando pessoas que identitariamente perdidos(as) não serão condutores da sua história.

Neste sentido nossa pesquisa questiona a disparidade existente na realidade escolar e a sociedade que ela deveria interagir. Através destes estudos podemos notar que, gradativamente, a escola tem se afastado da vida da comunidade.

Estão ainda latentes os efeitos do ensino com perspectiva europeizada que, como debatemos, formou e forma profissionais acríticos que no campo de trabalho, até mesmo os(as) que de alguma forma percebem e demonstram vontade de atuar com uma nova perspectiva, não conseguem nem mesmo encarar os limites, seguindo na medida do que permitem o currículo hegemônico e os livros didáticos.

Este trabalho agrega subsídios para reavaliação do ensino a priori no quilombo Rio das Rãs, como amostragem para rever as práticas em outros territórios e em outras áreas urbanas como a do município citado que a realidade abarca grande parte do território rural, que habita fatia significativa da população, da qual origina outra significativa fatia da população urbana que desconhece tal realidade, que vive invisibilizada e/ou folclorizada por olhares preconceituosos.

Nesta perspectiva, este trabalho faz uma convocação a um diálogo que vise a transformação do pensamento e das práticas pedagógicas, caminhando para a construção de um projeto educacional no qual as pessoas construtoras da história da sociedade sejam efetivamente protagonista no processo de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIA

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais. 1988.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 jan. 2003. Torna obrigatório o ensino da história da África e cultura afro-brasileira nas escolas. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 10 jan, 2003, p. 01. CAVALLEIRO, Elaine. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GARCIA, Denísia Cristina. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação (1993-2005)*. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/renisia.pdf>. Acesso: jan. de 2012.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *África na sala de aula: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro/Summus, 2005.
- MEC/SECAD. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na Lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2004.
- MOURA, Cloves. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na Escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- ROCHA, Ana Luiza C. Antropologia é útil na escola: conhecer a cultura e as relações sociais da comunidade ajuda entender seus alunos e ensinar melhor. *Revista Nova Escola*, n. 169, ano x1x, jan./fev. 2004. . Fala Mestre
- SILVA, Ana Célia. *Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais de Rio das Rãs, município de Bom Jesus da Lapa*. Salvador, 2004. Relatório de pesquisa, digitado.
- SILVA, Valdélcio A. Os novos desafios dos quilombos contemporâneos. *Revista CEPAIA*. Salvador, ano 1, vol. 1, n. 1, dez. 2001.
- SOUZA, José E.; DE ALMEIDA, João Carlos Deschamps. *O mucambo do Rio das Rãs: um modelo de resistência negra*. Bom Jesus da lapa: Sinergia/Cáritas, 1994.

## ABSTRACT

This paper aims to discuss a path analytic in a qualitative approach in the history of Brazilian education related to the struggle of blacks and black women through access to education in Brazil, talking with the reality of Quilombo Rio das Rãs, in Bom Jesus da Lapa provoking reflections that envisions the possibility of education directed the construction of identity and citizenship maroon.

**Keywords:** Quilombo, Education, Identity and Citizenship.