



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA  
BAHIA - UESB**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES  
ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**



**WESLEY SANTOS DE MATOS**

**“ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI ENTRE AS  
CRIANÇAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA”**

**JEQUIÉ  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E  
CONTEMPORANEIDADE - PPGREC**

**WESLEY SANTOS DE MATOS**

**“ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI  
ENTRE AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE  
NOVA ESPERANÇA”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientador: Prof. Dr. Benedito Eugenio**

**2017**

M433e Matos, Wesley Santos de.

Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança / Wesley Santos de Matos.- Jequié, UESB, 2017.  
138f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Éticas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio)

1.Comunidade quilombola 2.Reconhecimento de si 3. Crianças quilombolas  
I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título

CDD – 370.981

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI ENTRE AS  
CRIANÇAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA**

**Autor: Wesley Santos de Matos**  
**Orientador: Prof. Dr. Benedito Eugenio**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida  
por ..... e aprovada pela  
Comissão Julgadora.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura:.....

**Orientador**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, pelo dom da vida e pela coragem de nunca desistir diante das adversidades!

À minha **família** (avós/avôs, tios/tias, primos/primas), por sempre acreditar em mim!

Aos meus **pais** Lindoval de Matos e Maria da Conceição de Matos, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor a cada dia! Vocês são meus exemplos!

Aos meus **irmãos** Juliana Santos de Matos e Wagner Santos de Matos (*in memoriam*) por fazerem parte da minha vida, por fazerem parte da minha história!

Aos meus **sobrinhos** Rhamon Jhulio de Matos e João Pedro de Matos pelos momentos de inspiração que me proporcionam!

Ao meu **amigo e orientador**, Prof. Benedito Eugenio, por acreditar em mim, até mesmo quando eu não acreditava, pelos ensinamentos, conselhos e momentos de compartilhamentos!

Às **professoras** Elis Cristina Fiamengue e Raquel Souzas pelas valiosas contribuições a este trabalho!

Aos **professores/as do PPGREC** pelas oportunidades de construções de novas experiências e crescimento! Em especial Ana Angélica Leal e Marise de Santana!

Aos **profissionais do Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE** pelo carinho e atenção!

Aos **professores/as e funcionários/as da EQCBE** pelo acolhimento, amizade e carinho com que me receberam e sempre me trataram! Especialmente a Neide, Dona Nega e Mirian!

Aos **estudantes da EQCBE**, em especial **as crianças do 5º ano** (ano de 2016) pela amizade e respeito que construímos nesse período de muitas experiências e novas aprendizagens!

À **Comunidade de Nova Esperança** pelo acolhimento e carinho, em especial as pessoas de Mãe Cremilda, Luciane dos Santos, Ramon dos Santos, Senhorinha Rosa dos Santos, Florinda dos Santos e Getúlio José dos Santos!

Aos **amig@s/irmãos** Itamar Soares, Marli Almeida, Ana Neta Sampaio, Marúcia Cristina, Silvia Letícia, Malena Gonçalves, Cledinéia Carvalho e Ana Valéria Pereira pela parceria e apoio nos mais diversos momentos de dúvidas e incertezas!

Aos **amig@s e colegas do PPGREC**, em especial Juciara Permínio, Vívian Ingrid, Thiana Eirado Sena, Hamilton Pacheco, Lucas Colangeli e Géssica Seles pelos bons momentos que passamos e pelas experiências que compartilhamos!

Aos **amig@s e colegas da Escola Monteiro Lobato**, pelo apoio e incentivo, em especial Railda da Silva Matos, Thaylana Andrade, Elayne Uhl, Ely Uhl, Marivaldo Silva Santos e Bárbara Ferreira!

Aos **amig@s e colegas do Colégio Virgílio Pereira de Almeida**, em especial Luciene e Antônio Filho pelo apoio sempre!

Ninguém vence sozinho... OBRIGADO A TODOS!

“E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...”

(Caminhos do coração – Gonzaguinha.)

MATOS, Wesley Santos de. **Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Campus de Jequié, 2017.

## RESUMO

Esta dissertação intitulada **Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança**, investigou as relações étnicas e o reconhecimento entre os quilombolas da Comunidade Nova Esperança. A metodologia empregada é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. O problema da pesquisa é: De que forma se configura o processo de construção do ser quilombola entre os moradores da comunidade quilombola de Nova Esperança e como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança têm contribuído para o reconhecimento das crianças enquanto quilombolas? São objetivos da pesquisa: i) Analisar como se configura o processo do ser quilombola na comunidade quilombola de Nova Esperança e como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança contribuem para o reconhecimento das crianças enquanto quilombolas; ii) Analisar como se constrói o processo de reconhecimento do ser quilombola entre as crianças e adultos da comunidade de Nova Esperança; iii) Verificar qual o tipo de escola os adultos e as crianças quilombolas almejam para a comunidade e iv) Identificar como a esfera do reconhecimento honnethiana se faz presente nas narrativas/experiências dos quilombolas de Nova Esperança. Além da introdução, este estudo está dividido em três capítulos, a saber: Capítulo 1 - Metodologia da pesquisa: o processo de produção dos dados; Capítulo 2 - Comunidades quilombolas e a comunidade de Nova Esperança e o Capítulo 3 - Ser quilombola: etnicidade e reconhecimento de si. No capítulo 1 apresentamos a metodologia empregada, bem como o campo e os sujeitos de pesquisa, além de fazer uma reflexão sobre a importância de se pesquisar crianças. Na sequência, fazemos uma discussão sobre comunidades quilombolas, valendo-nos da sociologia jurídica e dos conceitos antropológicos de autodefinição para caracterizar os quilombolas enquanto grupo étnico. Nessa discussão re(contamos) a história da comunidade quilombola Nova Esperança em seus aspectos sócio-cultural e histórico. E por fim, no último capítulo, realizamos a análise dos dados, ancorando-nos na Teoria Crítica de Axel Honneth para pensar o reconhecimento intersubjetivo das crianças e dos adultos da comunidade e no modelo quadripartido formulado por José Maurício Arruti para pensar o processo de reconhecimento dos quilombolas da comunidade estudada. Alicerçados nesse referencial teórico evidenciamos as concepções que as crianças e os adultos constroem acerca do ser quilombola e como a escola tem inserido as questões quilombolas em seu currículo e que tipo de escola a comunidade quer para seus filhos e para Nova Esperança

**Palavras-chave:** Comunidade quilombola; Reconhecimento de si; Crianças quilombolas.



## ABSTRACT

This dissertation titled **Ethnicity, education and self-recognition among quilombola children of the Nova Esperança community**, investigated the ethnic relations and recognition among the quilombolas of the Nova Esperança Community. The methodology used is qualitative, of the case study type. The research problem is: How is the process of building the quilombola being created among the inhabitants of the quilombola community of Nova Esperança and how have the educational practices developed in the Quilombola School Way of Good Hope contributed to the recognition of children as quilombolas? The objectives of the research are: i) To analyze how the process of being a quilombola in the quilombola community of Nova Esperança is configured and how the educational practices developed in the Quilombola School, the Path of Good Hope, contribute to the recognition of children as quilombolas; ii) Analyze how to build the process of recognition of quilombola being among children and adults of the community of Nova Esperança; iii) To verify the type of school the quilombola adults and children want for the community; and iv) To identify how the sphere of honnethian recognition is present in the narratives / experiences of the quilombolas of Nova Esperança. In addition to the introduction, this study is divided into three chapters, namely: Chapter 1 - Research methodology: the data production process; Chapter 2 - Quilombola communities and the community of Nova Esperança and Chapter 3 - Being quilombola: ethnicity and self-recognition. In chapter 1 we present the methodology used, as well as the field and the research subjects, as well as reflect on the importance of researching children. In the sequence, we discuss quilombola communities, using juridical sociology and anthropological concepts of self-definition to characterize quilombolas as an ethnic group. In this discussion re (we tell) the history of quilombola Nova Esperança community in its socio-cultural and historical aspects. And lastly, in the last chapter, we performed data analysis, anchoring ourselves in Axel Honneth's Critical Theory to think about the intersubjective recognition of children and adults in the community, and on the four-part model formulated by José Maurício Arruti to think about the recognition process two quilombolas of the studied community. Based on this theoretical framework, we highlight the conceptions that children and adults construct about quilombola being and how the school has inserted the quilombola issues in its curriculum and what kind of school the community wants for its children and for Nova Esperança.

**Keywords:** Quilombola community; Recognition of self; Quilombola children.

## LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
APA	Área de Preservação Ambiental
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMITEC	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
EQCBE	Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Mapa – Localização do município de Wenceslau Guimarães / p. 43
<b>Figura 02</b>	Vista Panorâmica da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança / p. 54
<b>Figura 03</b>	Desenho de Beija-flor / p. 101
<b>Figura 04</b>	Desenho de Canário / p. 102
<b>Figura 05</b>	Desenho de Papa Capim / p. 104
<b>Figura 06</b>	Desenho de Sete Cor / p. 105
<b>Figura 07</b>	Desenho de Beija-flor / p. 106
<b>Figura 08</b>	Desenho de Papa Capim / p. 109

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b>	Quem são as crianças participantes da pesquisa / p.33
<b>Tabela 02</b>	Estruturas das relações sociais de reconhecimento / p.76
<b>Tabela 03</b>	Como as crianças se reconhecem / p.98-99
<b>Tabela 04</b>	A comunidade de Nova Esperança segundo as crianças / p.99-100

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 METODOLOGIA DA PESQUISA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>21</b>
1.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	21
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	22
1.3 AS ESPECIFICIDADES DA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	24
1.4 O CONTATO COM AS CRIANÇAS: DIFICULDADES E APRENDIZAGENS .....	29
1.5 AS CRIANÇAS PESQUISADAS.....	32
1.6 OS INSTRUMENTOS EMPREGADOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	34
1.7 O CAMPO DE PESQUISA.....	41
1.7.1 O MUNICÍPIO DE WENCESLAU GUIMARÃES .....	41
1.7.2 A COMUNIDADE QUILOMBOLA NOVA ESPERANÇA: ASPECTOS HISTÓRICOS E SÓCIO-CULTURAIS .....	43
1.7.3 A ESCOLA QUILOMBOLA CAMINHO DA BOA ESPERANÇA .....	52
1.7.4 A TURMA PESQUISADA.....	55
<b>2 COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A COMUNIDADE DE NOVA ESPERANÇA.....</b>	<b>58</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE QUILOMBO E COMUNIDADES QUILOMBOLAS .....	58
2.1.1 OS QUILOMBOLAS E A PRODUÇÃO DA ETNICIDADE.....	59
2.1.2 OS QUILOMBOLAS ENQUANTO GRUPO ÉTNICO .....	64
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL.....	68
<b>3 SER QUILOMBOLA: ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI.....</b>	<b>72</b>
3.1 O RECONHECIMENTO DE SI .....	72
3.2 SER QUILOMBOLA E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO/ESCOLA PARA OS ADULTOS QUILOMBOLAS .....	82
3.3 SER QUILOMBOLA PARA AS CRIANÇAS.....	98
3.3.1O LUGAR DE FELICIDADE PARA AS CRIANÇAS.....	98

3.3.2 AS PERCEPÇÕES QUE AS CRIANÇAS CONSTROEM SOBRE O SER QUILOMBOLA .....	107
3.4 RELAÇÕES E FRONTEIRAS ENTRE AS CRIANÇAS .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação pesquisou a *Etnicidade, educação e o reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança*. A pesquisa aqui desenvolvida tem como problema: *De que forma se configura o processo de construção do ser quilombola entre os moradores da comunidade quilombola de Nova Esperança e como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança têm contribuído para o reconhecimento das crianças enquanto quilombolas?*

O conceito de configuração aqui proposto parte da compreensão de Elias (2001), para quem os indivíduos são eminentemente históricos e sociais. No caso de nossos sujeitos de pesquisa, as crianças e alguns dos adultos envolvidos diretamente com a história da comunidade, significa dizer que ela/es são seres embriagados na cultura, sua forma de pensar e agir são direcionadas pelo contexto sociocultural e histórico de seu tempo, fruto de um passado.

Configuração pode ser compreendida como:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

Isso demanda compreendermos que a constituição do ser quilombola resulta das diferentes configurações em que o sujeito está imerso. Pelo pensamento elisiano, entendemos que os quilombolas modelam suas ideias com base nas experiências que se constituem no interior do próprio grupo, isto é:

A existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social. [...] Não há identidade-eu sem identidade-nós. Tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós (ELIAS, 2004, p. 151-152).

Dialogando com a nossa problemática, temos como objetivo geral: *Analisar como se configura o processo do ser quilombola na comunidade quilombola de Nova Esperança e como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança contribuem para o reconhecimento das mesmas enquanto quilombolas.*

Definimos três objetivos específicos de modo que nos subsidiassem a responder nossa questão de pesquisa: *i) Analisar como se constrói o processo de reconhecimento do ser quilombola entre as crianças e adultos da comunidade de Nova Esperança; ii) Verificar qual o tipo de escola os adultos e as crianças quilombolas almejam para a comunidade e iii) Identificar como a esfera do reconhecimento honnethiana se faz presente nas narrativas/experiências dos quilombolas de Nova Esperança.*

Este trabalho emergiu das discussões acerca da etnicidade, racismo e diversidade em suas múltiplas facetas, mais especificamente direcionando para o contexto educacional em comunidades quilombolas.

O interesse pelo tema abordado nesta pesquisa resulta de uma inquietação acerca da temática, visto que, os estudos sobre crianças negras e quilombolas são escassos no meio acadêmico, por mais que os estudos sobre crianças tenham se ampliado consideravelmente nos últimos anos, inclusive sendo hoje considerado um campo de estudos, tal como advoga a Sociologia da Infância. Contudo, quando se trata da criança negra, são ainda incipientes, quase não dispomos de investigações sobre esse público e, na medida em que essa criança é negra e quilombola, fica latente a invisibilidade desse sujeito social na produção acadêmica.

Com tais inquietações, no ano de 2015, quando terminei a graduação em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, já tinha a pretensão de participar da seleção do programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidades – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Como tinha uma estreita relação com alguns membros da comunidade de Nova Esperança, vínculo este promovido pelos torneios de futebol que aconteciam frequentemente nas regiões circunvizinhas e por conhecer a comunidade surgiu o interesse de minha parte em pesquisá-la, mais especificamente, as relações entre os diálogos sobre o currículo da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança e as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola.

Com essa proposta em mente, em agosto do ano de 2015 fiz uma visita à escola. No entanto, não consegui conversar com o diretor, pois encontrava-se doente, recuperando-se de uma doença (Leishmaniose) que atingiu de forma endêmica a comunidade. Conversei naquela oportunidade com a secretária da escola, que se colocou à disposição para ajudar caso fosse necessário.

Na mesma oportunidade, a funcionária me disponibilizou o contato do então diretor e, no mesmo dia, entrei em contato com ele e expliquei as minhas intenções em relação à escola e que estava pretendo submeter meu projeto de mestrado no PPGREC e que o *locus* da pesquisa seria a EQCBE. Conversamos por quase uma hora; o gestor mostrou-se atencioso e



aberto para me ajudar a realizar a pesquisa na escola, caso eu obtivesse sucesso na seleção do mestrado que aconteceria nos meses seguintes.

Naquele momento, achei importante sinalizar para a escola a possibilidade de eles receberem um pesquisador na instituição para realização de uma pesquisa de mestrado, pensando também na possibilidade do desconforto que poderia gerar entre os professores, equipe gestora e demais funcionários, haja vista que até então o problema de pesquisa iria ter como foco as práticas desses profissionais em salas de aulas.

Após a conclusão do processo de seleção do mestrado e a minha aprovação, retornei, em janeiro de 2016, na escola para comunicar a todos do meu sucesso e dividir aquele momento com eles, uma vez que devido ao interesse deles na primeira visita, achei importante retornar com a boa notícia e ao mesmo tempo sinalizar que no segundo semestre do ano em curso iria realizar a pesquisa.

Cabe nesse momento relatar a experiência que vivenciei na fase das entrevistas, pois no diálogo que tive com a banca de seleção, foi sinalizado que seria mais produtivo, do ponto de vista empírico, que mudasse o meu objeto de pesquisa, de “Os diálogos entre o currículo da escola e as diretrizes curriculares para a educação quilombola”, para “Como se configuravam as relações inter-étnicas entre as crianças na escola”, por entender que esse objeto de pesquisa seria mais interessante para o contexto e se adequava mais às temáticas de estudo do programa. Aceitei as mudanças propostas pelos professores por acreditar que o processo de construção da pesquisa se dá de forma dialógica.

Então, com a nova proposta de pesquisa encaminhada, fiz a exposição desta para todos na escola. Não consegui o acesso ao gestor, pois ainda estava se recuperando de uma enfermidade (Leishmoniose). A vice-diretora e a secretária me receberam com todo carinho e atenção e me ofereceram o suporte de que necessitei para realizar a pesquisa no período mencionado, que seria o segundo semestre do ano letivo em andamento.

Nesse encontro muito produtivo com os profissionais da escola, sentei-me com a secretária e já dialogamos sobre algumas informações que pudessem me oferecer subsídios para futuros ajustes no projeto de pesquisa e delimitar meu problema, além de obter informações sobre as configurações das turmas do Ensino Fundamental séries iniciais, tendo em vista que o estudo seria realizado com crianças, assim este segmento me colocaria em contato com meus futuros colaboradores.

Nessa linha de pensamento, a secretária me forneceu a relação das turmas ofertadas para o corrente ano letivo, ao qual no segmento eleito, só tinha uma turma que funcionaria de forma não agrupada, essa turma seria o 5º ano, as demais turmas seriam agrupadas pela

quantidade mínima de estudantes matriculados até aquele momento. Além de considerar esse detalhe também procurei saber dela como estava configurada essa turma, no que se referia a localidade onde as crianças residiam, se moravam na comunidade e se reconheciam-se como quilombolas, quais moravam na comunidade vizinha – a Muringa – e quais moravam em regiões do entorno das comunidades ou no assentamento Sem-Terra Chico Mendes.

Por entender que a diversidade étnica dos estudantes favoreceria a pesquisa, elegi por esses aspectos a turma em questão para realizar a pesquisa empírica. Além das motivações anteriores, precisávamos pensar na possibilidade de usar entrevistas como técnica, caso a pesquisa requisitasse tal ferramenta para responder ao nosso problema de pesquisa e, nesse sentido, as crianças estariam mais propensas a falar sobre suas vidas.

Após definirmos e processarmos os reajustes no projeto de pesquisa, elegemos os nossos colaboradores para pesquisa e a turma em que se realizaria, nos debruçamos a delinear o percurso metodológico a ser empregado.

Beatriz Caitana da Silva (2011) aponta que as crianças quilombolas integram o grupo de crianças negras que convivem com o racismo. A autora chama atenção ainda para o preconceito triplo que a criança quilombola está submetida: primeiro por ser criança, depois por ser negra e em seguida por ser negra, quilombola e rural. Nesse sentido, aponta que:

Existe uma fronteira invisível entre crianças negras e crianças quilombolas, associada às concepções que a comunidade tem sobre as relações sociais das crianças nos quilombos e o imaginário construído sobre as crianças do meio urbano. Uma fronteira que em determinadas circunstâncias também é tênue, precisamente quando as crianças quilombolas são inseridas no bojo das crianças negras, sem qualquer distinção (SILVA, 2011, p.55).

Sobre o processo de visibilidade da criança quilombola, de acordo com a mesma autora:

[...] arriscamos afirmar que o conhecimento sobre o outro é capaz de produzir percepções com base nas tais singularidades das identidades, como por exemplo, o desconhecimento das singularidades na infância quilombola que orienta um sistema conceitual sobre identidades negras a fim de incorporar no mesmo grupo social todas as crianças negras. Assim, entender a visibilidade das crianças quilombolas é o caminho para a compreensão das representações e relações sociais criadas no interior das comunidades, em que o sujeito criança pode existir sob concepções distintas e isto impactar na definição das crianças quilombolas nas políticas públicas do Estado. Ao passo que a visibilidade também propõe desconstruir estereótipos enraizados na sociedade e ressignificar o lugar das crianças quilombolas (SILVA, 2011, p. 59).

Compartilhando do pensamento da autora, percebemos que a construção dessa invisibilidade vai adquirindo forma quando o Estado, com seus mecanismos de recenseamento e controle, uniformiza, em primeira instância, as crianças e, em seguida, suas identidades, fazendo desaparecer as especificidades culturais e sociais de cada grupo. Silva (2011, p.59) ainda enfatiza que:

A ausência de estudos sobre as crianças negras quilombolas, muito em função da recente entrada da sociologia nos estudos sobre a infância e da própria condição periférica das crianças de quilombos em estudos sociológicos, aliada à homogeneização de identidades híbridas e diversas.

A homogeneização dos territórios, segundo a autora, engessa as políticas por não conhecerem a localização exata dos quilombos e incorporam as comunidades como conjunto de comunidades rurais, e nesse processo não articulam levantamentos a fim de identificar elementos culturais que venham corresponder com políticas a serem implementadas. Ela aponta caminhos possíveis de modo que, contrapondo a essa invisibilidade, seja promovida a visibilidade desse grupo, historicamente excluído. Assim, a autora salienta que:

A construção da visibilidade das crianças de quilombos passa pela necessidade de ter em consideração a relação existente entre solidariedade, respeito e identidades quer seja nas comunidades, quer seja na relação das comunidades com o Estado. Mas também, refere-se a necessidade de se desconstruir os modelos predominantes que historicamente caracterizaram-se, sobretudo, pela imposição e violência simbólica sobre grupos subordinados, em particular, o caso dos negros no Brasil (SILVA, 2011, p. 61).

Para Silva (2011), no que concerne à criança quilombola, o fato de ser criança, ser criança negra e ser criança do meio rural é a oportunidade de desenvolvimento de políticas transgressoras, inovadoras e que busquem nas diferenças, os elementos necessários para a sua consolidação. Assim:

Não queremos que a visibilidade da criança quilombola seja uma dimensão meramente processual, burocrática ou acadêmica. Queremos instrumentos de transformação das relações hegemônicas raciais na sociedade e que essa criança deixe de ser uma “qualquer criança negra” para ocupar o lugar que por direito lhe é assegurado (SILVA, 2011, p.112).

Diante do exposto pela autora citada, torna-se necessário que nós, enquanto pesquisadores coloquemos em relevo esse grupo de crianças que tem um mundo próprio,

formas peculiares de ver e sentir o mundo, valorizando as diferenças e as pluralidades tanto sociais quanto culturais, contribuiremos para superar essa invisibilidade na qual a criança quilombola está imersa. Invisibilidade essa que vem sendo confirmada e reproduzida pela produção científica nos seus diversos campos.

Tomando como base a pesquisa realizada por Beatriz Caitana da Silva (2011), é necessário que a academia, subsidiada pelo Estado, promova pesquisas voltadas às comunidades quilombolas, em especial sobre as crianças quilombolas, de modo que essas pesquisas possam servir de base para a implementação de políticas públicas direcionadas para essas comunidades.

Partindo da constatação da invisibilidade da criança quilombola pela produção acadêmica, esta dissertação pretende contribuir para o processo de construção da visibilidade dessas crianças, que historicamente foram excluídas, conforme nos mostra, dentre outros, o estudo pioneiro realizado por Ariès (1987), quando se propõe a estudar esses atores (as crianças).

Esta dissertação está dividida em três capítulos.

No capítulo inicial apresentamos a natureza e o tipo de pesquisa que escolhemos para este estudo, a comunidade quilombola Nova Esperança, a escola e a turma estudada e, posteriormente, abordamos contribuições da sociologia da infância para os estudos sociológicos com e sobre a infância, também trouxemos as dificuldades e os aprendizados enfrentados pelo pesquisador em estudar as crianças. Em seguida, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa, as técnicas e instrumentos utilizados na construção dos dados.

Como aporte teórico utilizamos Lee (2010); Graue e Walsh (2003); Carvalho e Muller (2010); Quinteiros (2009); Ariès (1978); Prout (2010); Fernandes (1947); Corsaro (1985; 2002; 2011); Bastide (1947); Sirota (2001); Montandon (2001), dentre outros autores.

No segundo capítulo buscamos situar os estudos sobre as comunidades remanescentes de quilombos, ancorando-nos na ciência jurídica, reportando-nos a autores que advogam e concebem esses indivíduos autodefinidos enquanto quilombolas como integrantes de um grupo étnico. Para isso, utilizamos os autores a seguir para elaborar tal discussão: José Maurício Arruti (2009, 2014, 2017); Marcelo Moura Melo (2011); André Videira de Figueiredo (2011), Eliane Cantarino O`Dwier (2002, 2013); Alfredo Wagner Berno de Almeida (2011).

Apoiando-nos na obra de Barth (1969) e nos autores citados anteriormente, tomamos os quilombolas como grupo étnico. Assim, inicialmente desenvolvemos essa discussão, em seguida situamos a Educação Escolar Quilombola no Brasil.

O capítulo três apresenta a análise dos dados. Tomando como base as contribuições de Axel Honneth (2003), dialogamos com os dados construídos na pesquisa de campo. Tratamos do reconhecimento de si e, em seguida, voltamos nossa atenção para pensar como os quilombolas adultos da comunidade de Nova Esperança percebem a educação e que tipo de escola eles desejam. Também apresentamos as percepções que as crianças têm do ser quilombola.

# **1. METODOLOGIA DA PESQUISA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo efetuamos uma discussão acerca da metodologia empregada para a produção dos dados.

## **1.1 Natureza da pesquisa**

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, segundo Triviños (2009), o pesquisador não se preocupa em quantificar ou criar leis generalizantes, mas, sim, estudar o que pensam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos. Goldenberg (2009, p. 18) nos aponta que “as Ciências Sociais devem se ocupar com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de leis generalizantes, como fazem as ciências exatas”.

A representatividade numérica não assume um papel de centralidade na pesquisa qualitativa, pois o foco está na compreensão e no aprofundamento de um grupo social ou de uma organização. Os pesquisadores que aderem ao tratamento qualitativo em seus trabalhos contraponham-se aos modelos generalizantes para todos os tipos de ciências, pois nesse sentido as ciências sociais exigem metodologias específicas.

Nesta perspectiva, o modelo adotado pelos pesquisadores positivistas não se aplicam aos estudos da vida social, pois esse modelo tem como prerrogativa o não envolvimento do pesquisador, pois acreditam que as crenças e preconceitos podem contaminar a pesquisa (GOLDENBERG, 2009).

A pesquisa qualitativa teve sua representatividade nos estudos antropológicos e sociais em contraponto às tendências quantitativas que até então assumiam um papel hegemônico nas ciências, estudos recentes apontam que diversos campos do conhecimento tem aderido a esse modelo como a Psicologia e Educação. Conforme sinaliza Minayo (2001, p.14) a “pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”.

A pesquisa qualitativa possuiu algumas peculiaridades, a saber: objetivação do fenômeno; as ações de descrever, compreender, explicar respectivamente nessa ordem, articulando com precisão as relações estabelecidas ou construídas entre o global e o local em um determinado fenômeno estudado, observância das diferenças entre o mundo social e o

mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos pesquisadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis.

Segundo Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

No entanto, é imprescindível que o pesquisador atente para algumas prescrições, limites e riscos com a pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no pesquisador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Compreendendo os riscos que envolvem a pesquisa qualitativa, buscamos desenvolver um trabalho que privilegiasse a compreensão da realidade dos quilombolas da Comunidade de Nova Esperança considerando as suas particularidades e as relações sociais e culturais tecidas pelos atores que contribuíram para a realização deste trabalho.

## **1.2 Tipo de pesquisa**

O tipo de pesquisa utilizado neste trabalho foi o estudo de caso. Segundo Yin (2005), o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o “como” e o “por que” de um conjunto de eventos contemporâneos. O autor afirma que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente demarcadas.

Para Goldenberg (2009), o estudo de caso supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso, que considera a unidade social estudada como um todo seja indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. Assim, o estudo de

caso pode ser concebido como uma categoria da pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa em aprofundamento (TRIVIÑOS, 1987).

Nesta pesquisa, a unidade de análise ou caso foram as crianças quilombolas da Escola Caminho da Boa Esperança; ele é particular, pois tenta entender algo específico, o que esses sujeitos, crianças e adultos querem e esperam da escola.

Estudar uma situação específica é importante, pois conforme apontam Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, apud Yin, 2005), o estudo de caso justifica sua importância por reunir informações numerosas e detalhadas que possibilitem apreender a totalidade de uma situação. A riqueza das informações detalhadas auxilia o pesquisador num maior conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado.

No estudo de caso o pesquisador precisa estar atento a alguns pressupostos: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos (GIL, 2009).

Conforme aponta Gil (2009), o conceito de caso ampliou-se a ponto de poder ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura.

Este modelo de pesquisa se ajustou ao presente trabalho pelo fato de que as relações étnicas e o reconhecimento entre os quilombolas da Comunidade Nova Esperança encontram uma estreita relação com as subjetividades inerentes a cada indivíduo que constitui a comunidade, além de considerar as singularidades evidenciadas pela comunidade.

Nesse sentido, a investigação buscou caminhar na direção do que Yin (2005) aponta, pois para este autor, o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos sem manipular comportamentos relevantes.

Assim, o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a construção de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2005).



### 1.3 As especificidades da pesquisa com crianças

Pesquisar crianças requer um olhar diferenciado por parte do pesquisador, uma vez que por mais que tentemos, jamais veremos o mundo “através dos olhos das crianças” (GRAUE & WALSH, 2003). Por isso, é necessário romper com as visões que ao longo da história humana foram criadas e reproduzidas sobre as crianças. Inicialmente a criança fora colocada sob o olhar do adulto, tida como futuro da nação; dessa maneira, passou a ser uma preocupação tanto estatal quanto da sociedade civil (PROUT, 2010).

Lee (2010, p. 47) destaca que:

O poder que foi dado ao Estado e aos adultos que agem por razões dele foi usado a favor ou contra os interesses das crianças. Isto abre a possibilidade de abuso das crianças ao dar aos adultos poder sobre elas, e também exclui as oportunidades de as crianças protestarem contra tais abusos em seu próprio nome, pois sua capacidade de saber qualquer melhor que o adulto é questionada.

No contexto dominante, as crianças são consideradas incapazes de falar por si próprias. A relativa falta de socialização das crianças significa que elas falam a partir de uma posição de ignorância sobre os papéis e convenções sociais (LEE, 2010).

Assim, rompendo com os preconceitos construídos, todo pesquisador deve inclinar-se sensivelmente para a arte de apreender a voz das crianças na peculiaridade de suas relações, ou seja, ouvi-las representa abrir mão de qualquer possibilidade de juízos de valores que possam corromper a tonalidade do que é dito pela criança, não cedendo terreno à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir (CARVALHO & MULLER, 2010).

A infância é uma construção contínua e deve ser observada de muitos ângulos para ser devidamente compreendida e assimilada. Para Graue e Walsh (2003), muito do que sabemos sobre as crianças vem dos esforços feitos no sentido de compreender a criança individualmente.

A criança deve ser investigada em seus contextos, tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se reciprocamente. A maior parte das vezes as crianças são colocadas em contextos sobre os quais têm um controle muito limitado – os adultos tomam a maior parte das decisões por elas (GRAUE & WALSH, 2003). As crianças são capazes de inventar, em contextos criados pelos adultos, os seus próprios subcontextos, que permanecem a maior das vezes invisíveis para os adultos, mas que são bem

visíveis e notórios para as crianças. Essa mesma perspectiva é partilhada por Corsaro (1985; 2011).

Para Carvalho e Muller (2010), a reprodução da visão adultocêntrica acerca da criança propiciou a construção de várias versões sobre elas, principalmente aquelas que as concebiam como imaturas, selvagens, enfatizando, assim, a diferença e a contínua desigualdade entre adultos e crianças.

Esse descaso com a criança e a infância foi um construto que não foi fruto da modernidade, ele tem suas raízes fincadas desde o início da Idade Média. Segundo Ariès (1978), a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência; só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. A arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la é muito provável que não houvesse lugar para a infância naquele mundo.

Conforme o autor acima mencionado, as representações sobre as crianças não as caracterizavam em suas peculiaridades: eram, na verdade, homens retratados em tamanhos e escalas menores, com as mesmas estruturas físicas de um homem adulto (ARIÈS, 1978). A criança não estava ausente na idade Média, no entanto nunca era modelo de retrato, pelo menos não de uma criança real, tal como ela parecia ser num determinado momento da vida.

As produções sobre as perspectivas adultocêntricas produziram representações sobre as crianças e a infância que reforçaram os estereótipos sobre esses atores. Prout (2010) aponta que duas imagens foram criadas sobre as crianças: crianças em perigo e crianças perigosas. A primeira imagem compõe a infância através do conceito de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada, enquanto a segunda imagem construída, a das crianças perigosas, trata das crianças contemporâneas como uma ameaça a si mesmas, às outras e à sociedade como um todo.

Assim, se por um lado essas imagens sobre as crianças chamam a atenção para problemas sociais enfrentados por esses atores sociais, por outro, esse fatores requerem vigilância e controle ainda maiores sobre as crianças e as atividades rotineiras para elas são atualmente consideradas cada vez mais arriscadas.

Diferentemente das crianças do Bom Retiro, investigadas por Florestan Fernandes, em 1947, atualmente, tendo em vista os aspectos discutidos anteriormente, os espaços da infância tornaram-se limitados, mais especializados e muito supervisionados pelos adultos, com a criação de espaços voltados especificamente para as crianças. Espaços foram criados e institucionalizados para oferecer lazer e atividades às crianças em ambientes convencionais e

sob a supervisão dos adultos, “ilhas” especiais da infância. Dessa forma, a “infância é uma fase da vida intensamente governada e controlada” (PROUT, 2010, p. 35).

Segundo Prout (2010), na perspectiva do Estado desenvolvimentista, o que importava em relação às crianças era o seu crescimento adequado rumo a um futuro produtivo e dessa forma as crianças passaram a ser governadas e controladas por e em nome de seu futuro. As ciências da psicologia, socialização e desenvolvimento não buscaram investigar uma maneira para melhor estabelecer a comunicação com crianças, enfocaram as crianças como peculiares, vulneráveis e requerendo ser moldadas, controladas e orientadas rumo a uma fase adulta desejável, conseqüentemente a criança foi colocada em um processo de “vir-a-ser-humano” em vez de com um “ser humano” (PROUT, 2010).

Para Graue e Walsh (2003, p.29):

Raramente são dados às crianças lugares privados para trabalharem e brincarem. Aos educadores da infância e outros responsáveis é dito que devem poder ver todas as crianças durante todo o tempo. As fronteiras das experiências das crianças são patrulhadas pelos adultos de uma forma que torna qualquer relação entre investigador e a criança numa estranha mistura que tem de ser explicitamente destrinchada na recolha de dados e no processo de análise.

Contrapondo essas visões que foram construídas acerca das crianças, a Sociologia da Infância desempenhou papel de extrema relevância ao advogar sobre a infância com as crianças, a relação de oposição da criança ao adulto foi fortalecida, dando a entender que as crianças são totalmente autônomas e vivem em um universo separado (CARVALHO & MULLER, 2010).

Florestan Fernandes (1947), afirma o quanto o estudo da vida infantil era negligenciado e que era necessário reconhecê-lo, chamando a atenção para a distância que existe entre o mundo dos adultos e o das crianças, constituindo-se como um entrave que impede a comunicação. Ariès (1978), em *História social da criança e da família*, já nos apontava que temos uma tendência em separar o mundo das crianças do mundo dos adultos.

Os estudos sociológicos sobre a infância buscam construir novos paradigmas, Montandon (2001, p. 51), elenca seis variáveis necessárias para romper com as visões ainda presentes quando se investiga a infância;

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é uma variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.

3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estruturadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade”.

Os primeiros elementos constitutivos da sociologia da infância são oriundos da França e Inglaterra, vão surgir e apoiar-se notadamente em oposição à concepção de infância considerada simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições (QUINTEIROS, 2009). Nessa perspectiva, a criança passa a ser compreendida como um ator social, renovando assim o interesse pelos processos de socialização.

Segundo Quinteiros (2009), Sirota e Montandon foram importantes no surgimento da Sociologia da Infância. Outros dois autores da Língua Portuguesa se destacam pelo modo com que abordam o problema da constituição de uma sociologia para a infância: Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto. Segundo esses autores, o uso e a recolha da voz das crianças é condição fundamental no conhecimento das culturas infantis.

O olhar a infância e não apenas sobre ela exige o descentramento do olhar do adulto como condição essencial para perceber a criança, nos ensina a Sociologia da Infância. Como pontuou Bastide (1947) no prefácio do livro de Fernandes (1947), para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança, no entanto, não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.

Florestan Fernandes (1947) contribuiu significativamente para a Sociologia da Infância no Brasil. *As trocinhas do Bom Retiro* é pioneiro nos estudos da infância e da criança. O autor nos conta que em grande parte ou a quase totalidade dos elementos da cultura infantil provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo.

Fernandes, em seu estudo, observou, registrou e analisou o modo como se realizava o processo de socialização das crianças, como elas construía seus espaços de sociabilidades,

quais as características dessas práticas sociais, afinal como se constituíam as culturas infantis (QUINTEIROS, 2009).

Assim como Fernandes, outro expoente nos estudos da infância é o sociólogo Inglês William Corsaro. Para ele, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta e contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da reprodução criativa de séries de culturas de pares com outras crianças. Conforme aponta o autor, na abordagem interpretativa da socialização da infância, as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais (CORSARO, 2002).

Segundo Corsaro (2002), é o contato com a cultura e o mundo adulto que contribuem para a construção e o desenvolvimento dos mundos sociais infantis. As crianças se apropriam criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Corsaro (2002, p.118) argumenta que mediante a reprodução criativa, as crianças se apropriam de alguns elementos da cultura adulta para lidar com problemas práticos da “cultura de pares”. E assim, com essa apropriação, as crianças contribuem para a reprodução interpretativa do mundo adulto.

Quinteiros (2009) aponta que sendo a criança um ser social, a sua memória constitui-se por mediações simbólicas, quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem, e tais mediações, por sua vez, são constitutivos do próprio ser humano.

Prout (2010) nos ensina que é imprescindível outras formas de pensar sobre as experiências reais e vividas das crianças e sobre o caráter complexo da infância num mundo em mudança. O advento da globalização impôs não só aos adultos, mas também as crianças, um novo século impulsionado pela diversidade da infância, uma sociedade plural, onde elas são confrontadas por um conjunto de valores e perspectivas que se complementam e que ao mesmo tempo são divergentes e em competição, seja da escola, da mídia, da sociedade consumidora e de suas relações com os pares.

Segundo Carvalho e Muller (2003), a partir do instante em que a criança aferiu valor próprio aos espaços com os quais ela se relacionava e julgava importantes, ao mesmo tempo apresentou-se dotada de uma informação, de uma perspectiva de mundo e de relação social próprias de si mesma.

Conforme advogam os autores da sociologia da infância, a exemplo de Quinteiros (2009), Fernandes (1947), Corsaro (1985; 2002; 2011), Lee (2003), Graue e Walsh (2003), para adentrar no mundo das crianças é necessário despir-se dos preconceitos e visões estereotipadas sobre elas.

#### **1.4 O contato com as crianças: dificuldades e aprendizagens**

Estudar a infância requer do pesquisador uma imersão densa no mundo infantil, para obter subsídios acerca das construções sociais estabelecidas pelas crianças e como se estruturam tais relações em contextos variados de socialização. Assim, é imperativo imbuir-se de uma concepção mais alargada sobre a infância de tal modo que a criança possa assumir uma posição de protagonismo, rompendo com as visões hegemônicas, dessa forma, o adultocentrismo abre espaço para as relações sociais construídas pelas crianças.

É a partir dessas concepções sobre o mundo construído pelas crianças e de suas relações, que eu, enquanto pesquisador, busquei entrar no campo de pesquisa, com muitos medos e receios pelos desafios que esperavam-me, pelo contato com as crianças e de como eu enquanto adulto deveria me portar diante e com elas. Essas foram as minhas preocupações e temores iniciais.

Outro receio tomava-me por completo em relação à pesquisa de campo: mesmo tendo feito as disciplinas obrigatórias específicas que discutiam as relações étnicas, meu temor era de não conseguir visualizar tais relações nas interações estabelecidas pelas crianças, de não dominar a teoria sobre o tema e, por conseguinte, não conseguir apurar o olhar para perceber meu objeto de estudo no campo o processo de reconhecimento do ser quilombola.

Outras indagações surgiram de forma secundária, mas não menos importantes que as primeiras: eu, com formação em História, jamais havia trabalhado ou sequer pesquisado crianças. Assim, fiquei inicialmente atônito sobre como me portar diante e com elas e como seria minha reação nos contextos em que houvesse a necessidade de interagir com as crianças e quais as estratégias deveria utilizar para ser aceito por elas.

Com todas essas dúvidas e questionamentos acerca do campo e dos meus colaboradores, iniciei a pesquisa no segundo semestre do ano de dois mil e dezesseis, no mês de agosto. Inicialmente me apresentei para a equipe gestora e, em seguida, fui conduzido até a sala do 5º ano, para a apresentação e o primeiro contato com as crianças. Nessa oportunidade nos apresentamos, nos conhecemos e eu apresentei a pesquisa para eles. Não houve nenhuma resistência por parte das crianças em relação à minha presença nem com a pesquisa; tratei de me esforçar já desde o início para memorizar os nomes de cada um deles e de onde moravam para, a partir daquele momento, chamá-los pelos seus nomes.

Durante as aulas sentava-me mais no fundo da sala, de onde poderia observá-los melhor. Sempre que surgia a oportunidade conversava com alguns. No entanto, nos primeiros encontros me mantive um pouco à parte, apenas observando as interações, os diálogos, as

brincadeiras no horário do intervalo e procurando, ainda timidamente, conhecer cada um deles, como se comportavam, o que gostavam de fazer na escola.

Em alguns diálogos com os estudantes, fui descobrindo que alguns gostavam de futebol e que tinham vontade de montar um time. Coloquei-me à disposição para organizar a equipe de futebol com os interessados. Vislumbrei nessa situação a oportunidade perfeita para que as crianças inserissem-me no grupo das suas relações, mesmo essa ideia sendo prejudicada pela paralisação do funcionalismo público do município, ela me propiciou uma maior interação com as crianças e me permitiu de certa forma e quando interessava a eles, ser aceito e integrado ao grupo.

Inúmeras dificuldades foram surgindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, algumas ligadas diretamente à minha relação com as crianças e como me comportar com elas em suas interações e outras relacionadas ao acesso à comunidade no inverno, época que foi marcada por muitas chuvas no município de Wenceslau Guimarães.

Em relação às dificuldades de ordem climática, por ter começado a pesquisa no período chuvoso, encontrei problemas em algumas situações para chegar na escola. Fiz toda a pesquisa indo e vindo de motocicleta para a comunidade. Houve dias em que enfrentei muita chuva e lama na estrada, chegando em casa todo molhado e sujo de terra; outros dias empurrei a motocicleta nas ladeiras, um dia de agosto quase cai dentro da lama e, em outros, consegui chegar até a escola e não houve aulas por falta de condições das estradas para o transporte escolar circular com as crianças.

A partir das dificuldades que encontrei para acessar a comunidade, pudemos refletir sobre os problemas que as crianças enfrentam para conseguir chegar até à escola, principalmente no inverno, que é rigoroso no município.

Além de todos esses obstáculos, ainda soma-se a isso o frio que castigou-me todas as manhãs de agosto, que congelava minhas mãos, acrescidos em muitas vezes da chuvinha fina que rotineiramente teimava em cair nas manhãs de inverno.

O contato com as crianças foi estreitado pela ideia de construção do time de futebol, que nem só ganhou adeptos entre os meninos, mas também entre as meninas. Sentindo que a situação era favorável, comprei uma bola de futebol e presenteei a sala, para dessa maneira usar a meu favor toda essa situação, que até então se apresentava como uma porta larga para acessar um pouco do mundo das crianças e, mesmo não dando certo por fatores mencionados anteriormente, serviu para possibilitar a minha inserção no meio delas.

As maiores dificuldades que enfrentei em pesquisar as crianças na Escola Caminho da Boa Esperança emergiram, em sua grande maioria, nas situações em que tive que ficar na sala

com estudantes a pedido da professora Neide, pois esses momentos colocavam em posições antagônicas meus propósitos enquanto pesquisador e os da minha substituição temporária da professora. Essa situação conflituosa era um tanto complicada para administrar; no entanto, nesses momentos, escolhia a melhor opção para a pesquisa, sem com isso diminuir a importância e a confiança que Neide depositava em mim.

Mediar algumas situações de conflitos entre as crianças nessas oportunidades foram as situações mais embaraçosas as quais encontrei no campo de pesquisa, pois eu estava almejando adentrar no mundo delas, conforme aponta Quinteiros (2009), despidendo-me de qualquer preconceito.

No entanto, quando tais situações emergiam nos momentos de brincadeiras, nos horários de recreação eram mais tranquilas encontrar uma solução pacífica, que não me colocava em situação de conflito de interesses, pois eu tinha mais domínio da situação, em como conduzir, pois não estava pressionado a agir como adulto, mas mediava enquanto participante da mesma brincadeira.

Posso afirmar que foram em momentos conflituosos que mais aprendi com as crianças, entendi que todas as ações não são desconectadas e que elas agem segundo seus interesses nas mais diversas situações. Em registros nos diários de campo fica latente quando eles pedem minha interseção junto à professora para liberá-los mais cedo ou para advogar junto à equipe gestora para pedir a bola de futebol, para pedir a Neide para levá-los ao campo. Eles se utilizavam, nessas situações, da minha posição enquanto adulto para atingir um objetivo. Assim, fica evidente que a aceitação no grupo não foi aleatória, pois as crianças tinham consciência que em diversas situações a minha opinião ou interseção os ajudaria a atingir seus objetivos.

Em sua pesquisa com crianças, no município de Catingueira-PB, Pires (2007) também aponta algumas das estratégias empregadas por ela para se aproximar e obter a confiança das crianças e suas famílias. As visitas, inicialmente aleatórias, foram se intensificando e “com o tempo e as repetidas “palestras” (conversa, bate-papo), passei a ser conhecida íntima de algumas famílias. Estas famílias, que por sua vez tinham crianças, facilitaram as primeiras interações com as mesmas” (PIRES, 2007, p.228). Segundo a autora, o impasse para ser adulto e investigar crianças deve ser buscado no campo. É no contato com o *lócus* e os sujeitos da pesquisa que o investigador cria suas estratégias de aproximação e distanciamento.

As crianças, por si só, têm o poder de ganhar o carinho e simpatia dos adultos, mas é necessário ir além para perceber a simplicidade com que elas nos ganham, nos tratam e só querem que as tratemos enquanto aquilo que são, isto é, criança, que tem um mundo próprio,



que constroem suas relações, que envolve interesse e trocas, que são atores de suas vidas e histórias.

A minha experiência com as crianças da turma do 5º ano da Escola Caminho da Boa Esperança, possibilitou-me desenvolver um olhar diferente e mais atento sobre as crianças, a perceber a atenção se constitui como fator essencial no tratamento e interação com elas, conversar levando em consideração um sujeito que tem agência.

Nessa perspectiva, busquei adentrar o mundo das crianças de Nova Esperança com a intenção de desvendar um pouco das relações e interações sociais que elas constroem na turma do 5º ano, mas não restringi apenas ao âmbito escolar, tentei compreender como elas (re)constroem suas relações sociais para além dos muros da escola. Para isso, algumas técnicas foram empregadas, tais como a participação no jogo do futebol, a produção de desenhos, redação e entrevistas informais com as crianças.

Muitos foram os desafios postos a mim no que tange a pesquisar as crianças, mas com tranquilidade posso afirmar que os aprendizados e os ensinamentos que elas me proporcionaram foram bem maiores e me possibilitaram concluir esta fase da pesquisa. Certamente o ganho mais valioso para mim foi o amadurecimento enquanto pessoa e pesquisador das relações étnicas entre as crianças.

### **1.5 As crianças pesquisadas**

As crianças participantes da pesquisa e suas percepções acerca da comunidade onde residem são apresentadas a seguir. Os dados foram construídos por meio de questionário aplicado no começo da pesquisa a fim de se conhecer melhor as crianças da turma investigada.

**Tabela 1:** Quem são as crianças sujeitos da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Local de moradia</b>	<b>Cor</b>	<b>Profissão que deseja seguir</b>	<b>O que pensa do lugar onde mora</b>
Cutia	F	10	Riachão do Canto	Preta	Trabalhadora	É muito legal
Beija-flor	M	11	Nova Esperança	Pardo	Ginecologista	Lugar de paz e tranquilo
Guria	F	11	Riachão do Canto	Branca	Trabalhadora	Muito calmo
Chorão	M	11	Nova Esperança	Pardo	Jogador de futebol	Bom para brincar
Andorinha	F	11	Riachão do Canto	Preta	Trabalhadora	Tenho amigos e parentes
Papa Capim	M	13	Nova Esperança	Negro	Jogador de futebol	Lugar onde tem belezas da natureza
Sete cores	M	11	Muringa	Moreno	Jogador de futebol	É legal
Arara	F	13	Assentamento Chico Mendes	Preta	Médica	Legal, cheio de árvores e passarinhos
Bem-te-vi	M	11	Nova Esperança	Negro	Jogador de futebol	Tenho muitos amigos
Coruja	F	11	Muringa	Não se definiu	Advogada	É movimentada
Tucano	M	11	Muringa	Pardo	Doutor	É tranquilo e bom

Elaboração do autor (2017).

Discutiremos a classificação racial das crianças pesquisadas e outros aspectos da tabela acima no capítulo 3 deste trabalho no tópico em que nos deteremos para analisar o ser quilombola para elas.

### **1.6 Os instrumentos empregados para a produção dos dados**

Nesta seção do nosso trabalho nos debruçamos para detalhar os contornos da pesquisa, os delineamentos que definimos antes de adentrar o campo e as eventuais mudanças e ajustes que foram surgindo durante o percurso da pesquisa e a minha estadia na comunidade Quilombola Nova Esperança, seja na escola, com as crianças, ou nos ambientes informais na comunidade.

Como ficou definido no diálogo com os gestores da EQCBE, a pesquisa de campo iniciou-se no segundo semestre do ano de 2016, no dia 03/ 08/ 2016, uma quarta-feira. Ao chegar à escola, numa manhã fria e chuvosa, me encaminhei à secretaria, sala que também funciona a direção e, grande foi a minha surpresa quando me deparei com as mudanças que haviam ocorrido na instituição durante os 4 meses que não compareci na comunidade. O então diretor não estava mais à frente da gestão da escola. A nova gestora era uma professora filha de quilombolas e que se reconhece como tal. Como os demais membros da equipe permaneceram, isso facilitou o diálogo com a atual gestora, de quem obtivemos total apoio para a continuidade da pesquisa.

Outra situação pegou-me de surpresa, o professor da turma do 5º ano também havia mudado após uma paralisação, em maio. A nova professora foi prestativa e aberta à proposta da pesquisa e se colocou à disposição para o que eu precisasse.

Assim, no primeiro dia em campo, tendo em vista as mudanças que pegaram-me de surpresa, não foi possível ir à sala me apresentar aos colaboradores da pesquisa e expor para eles os motivos da minha presença a partir de agora sempre constante na sala e na escola deles.

Entendendo que o campo não é estático, planejamos *a priori* sem, no entanto, estar fechado para as possibilidades que possivelmente encontraríamos no campo. A seguir detalhamos os contornos da pesquisa, bem como os seus desdobramentos e as dificuldades encontradas no campo.

Refletindo sobre qual percurso metodológico nos subsidiaria a responder ao nosso problema de pesquisa e quais as técnicas seriam eficazes na produção dos dados empíricos e quais instrumentos lançaríamos mão para nos auxiliar. Definimos e reajustamos no projeto de

pesquisa de modo a ficar bem nítido quais caminhos iríamos trilhar para a construção dos dados, sem com isso restringir as possibilidades de utilizar outras técnicas ou instrumentos que o campo ou outras situações nos requisitassem.

A observação participante, como técnica, favoreceria o contato direto com os colaboradores e o seu cotidiano, sendo que as observações se fariam nas aulas, mas não se esgotariam no espaço da sala de aula, utilizaríamos outros momentos em lugares informais para acompanhar, observar e registrar as ações das crianças. Um desafio estava lançado para mim, pois observar determinado grupo implica ser aceito pelos sujeitos desse grupo, conforme já pontuou Geertz (1989).

A observação participante teria a duração de cinco meses, acontecendo no período de agosto a dezembro. Esse procedimento permitiu-me a construção de um caderno de anotações e a construção de diários de campo que foram utilizados como instrumento para a produção dos dados. No entanto, um primeiro obstáculo à pesquisa se apresentou: em setembro, por falta de pagamentos os profissionais, que em sua maioria é regido por contratos temporários, foi deflagrada outra greve por parte dos professores. No dia 05/ 09/ 2016, uma terça-feira iniciou-se a greve, a referida paralisação terminou parcialmente no início de novembro; no entanto, para a turma pesquisada e o segmento no qual está inserida se prolongou até o dia 14/ 12/ 2016.

Diante dos problemas impostos pelo campo, fiquei apreensivo, me questionando como iria realizar a pesquisa se a escola estava sem aulas e havia crianças que não moravam na comunidade. O que fazer para manter contato com elas? Durante o mês de setembro, com as atividades acadêmicas do programa, não foi possível comparecer na comunidade. Conforme os dias iam passando e nenhuma posição era tomada pelo poder público municipal ou autoridade competente, a ansiedade e preocupação iam aumentando pelas incertezas que se erguiam e a cada dia ficavam maiores. Assim, redirecionamos e antecipamos as propostas de oficinas de desenhos que havíamos planejado para aplicar com as crianças. A seguir, faremos um esforço para detalhar cada uma delas e seus objetivos.

Como as crianças ficaram sem aulas os meses de setembro, outubro e novembro, planejamos e definimos no mês de outubro as oficinas de desenhos para serem aplicadas com os colaboradores no mês de novembro. Previamente convidei as crianças a comparecerem na escola no fim do mês de outubro e expliquei para elas os procedimentos que iria utilizar e o que elas iriam fazer no período das oficinas. Um fator me surpreendeu: no dia da reunião da sala do 5º ano, além dos estudantes da turma citada, crianças de outras turmas se fizeram presentes e alguns pais interessados. Eles argumentaram que assim seus filhos teriam alguma

coisa para fazer na escola enquanto as aulas não retornavam e assim não esqueciam o que haviam aprendido. Expliquei a todos como seriam desenvolvidas as oficinas e deixei evidente que não estava na condição de professor, mas sim pesquisador, que iria desenvolver algumas atividades com elas durante esse período que estavam sem aulas.

Essa estratégia foi a maneira que encontrei para dar prosseguimento à pesquisa e à construção dos dados. Para além dos desenhos das crianças, esses momentos promoveriam oportunidades de extrema relevância para observar as ações das crianças em momentos em que não estavam sendo observados por sua professora.

Cabe ressaltar que nessa fase da pesquisa novos atores foram incluídos: alunos oriundos do 4º e 3º ano – Cutia e Canário. Devido ao transporte escolar também ter aderido à paralisação, os estudantes das regiões do entorno não participaram, como Guria, Quero-quero, Bacurau, Andorinha e Tucano, além de Coleira que foi embora para a capital baiana.

Entendemos o desenho como uma das formas que as crianças lançam mão para tentar organizar, realinhar o mundo do qual fazem parte, mundo adultocêntrico que os desafia com sua arbitrariedade e dinamismo, um caminho que pode apontar o papel social do desenho como possibilidade de a criança (re)construir o seu entorno.

A produção de desenhos também foi uma estratégia metodológica empregada por Pires (2007). Segundo esta autora:

Ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente. Nesse sentido, o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança. Porém, quando combinado com a observação participante, é que os dois instrumentos potencializam a sua utilidade. Os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada (PIRES, 2007, p.236).

Aquilo que a criança manifesta em suas falas e em seus desenhos não constitui apenas rabiscos ou grafismos típicos desta ou daquela etapa de desenvolvimento, como nos levam a crer as culturas de textos tidos por universais (GUSMÃO, 1999). Os desenhos documentam a realidade vivida e podem servir como fonte para reflexão e transformação da mesma (GOBBI e LEITE, 2009).

Analizamos os desenhos confeccionados pelas crianças sob a abordagem sócio-histórica. Gobbi e Leite (2009) nos ensinam que para analisar os desenhos infantis é

fundamental pensarmos no contexto no qual os desenhos foram produzidos e suas condições de produção.

Para as autoras:

As Ciências Sociais não têm se dedicado ao estudo da infância e quando falamos em produções acadêmicas voltadas para os pequenos a coisa fica pior ainda. Quando falamos em desenhos infantis serem tratados como documentos históricos estamos dando a eles o peso e importância de tantos outros assim considerados. Historiadores e cientistas sociais não os percebem desta maneira, revelando um certo descaso com as concepções que as crianças têm do contexto histórico e social no qual estão inseridas, mostrando ainda não percebê-las como atores e sujeitos da História (GOBBI; LEITE, 2009, p. 14).

Apropriando-nos das concepções das autoras citadas, definimos trabalhar com desenhos na perspectiva de que as crianças desvelassem seus mundos para nós e de como elas estruturam suas relações na escola e para além da mesma.

Com toda a dinâmica definida e combinada com as crianças e seus responsáveis, bem como com a equipe gestora, no dia 25 de novembro planejamos a aplicação da oficina de leitura, em que pretendíamos ler a história de “Pedro Noite” e em seguida a proposta era discutir sobre a história do personagem e propor que as crianças desenhassem um auto-retrato e descrevessem como elas se sentiam e se a história de vida de Pedro Noite tinha algo de parecido com a história de cada um deles. No entanto, tivemos que recorrer a um plano alternativo, tendo em vista que metade da turma não compareceu.

Como entendíamos que essa oficina seria interessante para ser aplicada com todas as crianças, adiamos, com o consentimento dos presentes, e no momento exibimos o filme *Kiriku – Os homens e as mulheres*, para as crianças pensarem um pouco sobre o protagonismo do personagem na vida da comunidade em que ele era integrante, não perdendo de vista que o personagem é uma criança e mesmo com as adversidades, conseguiu ajudar seus amigos.

Alguns já tinham assistido ao filme. No entanto, todos assistiram atentamente. Foi um momento muito descontraído: eles deram muitas risadas com as aventuras do personagem; em seguida, distribuimos uma folha de papel A4 e lápis de cores para as crianças e solicitamos que elas desenhassem o lugar que mais achavam bonito e significativo na comunidade para cada uma delas. A atividade teve por título: “O LUGAR QUE EU ACHO MAIS BONITO NA MINHA COMUNIDADE”. Além de desenhar, eles teriam que identificar o lugar e dizer o motivo da escolha. Vale ressaltar que todas as crianças presentes ficaram entusiasmados com a atividade. Durante a exibição do filme, Papa Capim, Beija-flor e Bem-te-vi ficaram

inquieta em alguns momentos, me sugestionando que fôssemos visitar o poço caldeirão que ficava perto da comunidade. Notei que em alguns momentos eles se exaltavam e queriam forçar minha decisão em atendê-los. Mediante muita conversa, consegui negociar com eles para fazermos essa visita em outro dia, tendo em vista o pouco tempo de que dispúnhamos.

Mas essa insistência em visitar o rio fez nascer a proposta da atividade dos desenhos, pois o pesquisador quis saber quais os lugares na comunidade as crianças achavam bonito e qual o significado esses lugares tinham para as crianças. Essa proposta de desenho não estava planejada, ela emergiu da insistência das crianças em ir para o poço de que tanto falavam. O momento foi extremamente importante, pois consegui retirar da insistência deles uma ideia que revelasse ou fizesse emergir essas informações que talvez eles não me contariam em uma conversa.

Outra possibilidade subsidiada por essa oficina era em momento posterior visitar os lugares mais recorrentes retratados nos desenhos, para *in loco* tentar saber deles quais os significados aqueles lugares tinham para cada um. Alguns demonstraram resistência em realizar os desenhos, mas depois de diálogos todos os presentes fizeram conforme o combinado para a manhã de atividades.

Confesso que estava muito ansioso pela aplicação da oficina de contação de histórias, pois o livro foi criteriosamente selecionado. Fiquei a noite toda imaginando qual seria a reação das crianças com a história de vida do personagem Pedro Noite. A obra em tela é de autoria de Caio Riter e ilustrações de Mateus Rios, publicado pela editora Biruta, em 2011, a referida obra faz parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014. Pedro Noite é um garoto como os outros, vive a descoberta de si mesmo, mas sua história é atravessada por imagens que não o retratam, por um canto misterioso e por histórias que fazem parte de Pedro, mas ele ainda não conhece (RITER, 2011).

Essa oficina teve a pretensão de refletir sobre as relações étnicas existentes na história de Pedro Noite; discutir sobre os conceitos de pertencimento étnico e diversidade; apresentar o conto africano Pedro Noite para as crianças; valorização da autoestima dos participantes tendo como foco o reconhecimento étnico; promover a discussão acerca das relações inter-étnicas entre os participantes; desenvolver a imaginação, fantasia e criatividade dos participantes.

A fase seguinte era a reflexão e conversa dialogada com as crianças sobre a história a partir dos seguintes questionamentos: O que mais gostaram na história? Como era o menino Pedro? No começo da história o que deixava Pedro triste? Quem era Dona Cida? Quem era o

velho Juvenal e o que as pessoas pensavam sobre ele? O que Juvenal disse para Pedro que foi importante para o menino se reconhecer como negro? O que aconteceu com o menino Pedro no final da história?

Todos os questionamentos eram direcionados para as crianças pensarem um pouco sobre algumas questões como: racismo, pertencimento étnico e diversidade. Em seguida ao debate das ideias do livro, distribuimos folhas de papel ofício para os participantes desenharem seu auto-retrato, onde no desenho eles iriam se identificar, se auto-identificar como quilombola ou não e escrever ao lado do desenho qual parte dos seus corpos eles mais gostavam e os que menos gostavam e justificar suas escolhas. Com algumas resistências, todos elaboraram seus desenhos, alguns cumpriram todas as orientações, outros parcialmente, mas todos realizaram a atividade proposta.

A proposta da atividade teve como fundamento propiciar um referencial teórico-metodológico para os participantes a partir da exposição dialógica dos conceitos Identidade Étnica, Relações Étnicas e Inter-étnicas, contextualizando-os com a leitura do conto e da história. Sensibilização a problematização de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate à discriminação étnica tanto no contexto escolar, quanto na comunidade de Nova Esperança, levando aos participantes refletir sobre as relações étnicas existentes nestes contextos, bem como, a valorização dos seus pertencimentos étnicos.

Integrando o nosso aporte metodológico, fizemos uso do questionário. Utilizamos esse instrumento para construirmos dados secundários, de modo se que fossem necessários teríamos mais informações sobre as crianças. Ressaltamos que essa atividade foi realizada em parceria com a professora da turma pesquisada, tendo ocorrido no dia 15 de dezembro, um dia após o retorno das aulas com as crianças. Nesse dia eu não estava na escola e quando solicitei a ajuda da professora para realizar a tarefa, a mesma prontamente se disponibilizou.

No questionário solicitamos que as crianças nos fornecessem informações como idade, data de nascimento, região onde moravam, caso indicasse que moravam na comunidade; pedi que se auto-identificassem como quilombola ou não e respondessem questões do tipo: qual a sua cor? O que você quer ser quando crescer? Qual o seu maior sonho na vida? Em seguida solicitamos que falassem um pouco do lugar onde moravam e que falassem um pouco como eram as relações deles com a família e os amigos e se mudariam alguma coisa em suas vidas, caso tivessem a oportunidade e para finalizarmos o questionário solicitamos que eles se representassem através de desenho, assim como suas famílias.

Cabe aqui ressaltar que nem todas as crianças responderam ao questionário, pois no dia em que foi aplicado alguns estudantes não compareceram à escola, sendo assim, a análise das



informações fornecidas por esse instrumento constará apenas daqueles sujeitos que responderam-no.

Esse instrumento foi acionado com a intenção de construirmos dados para responder as informações das crianças que não representaram nos desenhos das oficinas anteriores e também de alguma forma contemplar aqueles estudantes que durante o período de paralisação não puderam participar das oficinas e retratarem-se mediante a confecção dos desenhos. Assim com o questionário, além de reforçar ou refutar informações contidas nos desenhos, pude recolher informações sobre aqueles ausentes nas atividades com as oficinas.

Realizamos uma última oficina com as crianças. Utilizamos os desenhos da primeira oficina, e vimos que foi recorrente o poço Caldeirão como lugar que eles mais gostavam. Diante da sinalização desse lugar, decidi visitar, pois assim eu também teria a oportunidade de conhecer o tão falado poço e desfrutar um pouco mais da companhia das crianças e questioná-las sobre o significado atribuído àquele lugar.

Nosso passeio durou 2 horas. Naquele lugar mágico para as crianças, pude perceber o porquê do encantamento por tal paisagem. Foi nesta visita tão proveitosa para a pesquisa e para mim, que descobri o que o poço significa para as crianças da Comunidade Nova Esperança. Lá fotografamos o espaço, as crianças brincando, nos fotografamos e conversamos sobre assuntos vários, desde o significado atribuído por eles ao lugar até a questões ambientais, que oportunamente será problematizado ao longo deste trabalho.

Nesse dia estava agendada uma atividade que se configuraria como a última oficina, iríamos produzir um material em vídeo para mostrar os espaços da comunidade. A proposta era que as crianças capturassem as imagens e fossem narrando a história do lugar que estavam filmando. Devido a problemas técnicos e de tempo hábil para realização da atividade, ela não foi realizada. A intenção era exibir a produção na festa de encerramento do ano letivo e subsidiar a construção de dados para a pesquisa.

Apropriamo-nos da observação participante e elaboramos diários de campo, totalizando dezesseis diários construídos por meio de observações diretas com as crianças sendo que todos os momentos em que estivemos em contato com as mesmas nos utilizamos de fotografias. Nelas capturamos vários momentos entre as crianças, desde os conflitos na sala de aula até os momentos de pula-corda e futebol ocorridos na área da escola. Entendemos que as imagens tem a força de capturar o momento presente, o instante no momento em que ele é produzido ao passo que o olhar humano é propenso a falhas, podendo detalhes outros passarem despercebidos aos olhos, mas eternizados em um simples *click*.

Ainda integraram os nossos recursos metodológicos iniciais o uso das entrevistas semi-estruturadas. Esse instrumento nos propiciou reconstituir a história da comunidade, uma vez que planejamos as entrevistas com questões chaves que poderiam desdobrar-se em outros questionamentos.

Yin (2005) afirma que uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas, fontes essenciais de informação. Para ele, ao longo do processo de entrevista, existem tarefas: *i)* Seguir a própria linha de investigação, como reflexo do protocolo do estudo de caso em questão e fazer as questões para a conversação de uma forma não tendenciosa que também atenda às necessidades da linha de investigação específica; *ii)* O segundo passo consiste na análise dos dados, que é o exame, a categorização, a classificação em tabelas, o teste ou, do contrário, a recombinação das evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo (YIN, 2005).

Demo (1995) define a entrevista semi-estruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Por sua vez, Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. Dessa forma concebendo as definições e prescrições acerca da entrevista semi-estruturada, entendemos que a mesma se fez importante no processo de produção dos dados da pesquisa desenvolvida.

## **1.7 O campo de pesquisa**

Na sequência, apresentamos o campo de pesquisa e suas implicações com o objeto de estudo, demonstrando como se configuram os espaços escolhidos para a realização desse trabalho. Perpassamos pela constituição da história do município de Wenceslau Guimarães da Comunidade de Nova Esperança, da escola e da turma pesquisada.

### **1.7.1 O município de Wenceslau Guimarães**

De acordo com o mito corrente de fundação do município de Wenceslau Guimarães, seu início se deu com a abertura feita na mata pela família Carvalho, que ficou conhecida como seus primeiros habitantes e que lá construíram suas casas e começaram a trabalhar na agricultura. Assim atraíram outros futuros habitantes, formando um pequeno povoado que passou a ser chamado de Laje do Rio das Almas e integrava o município de Nilo Peçanha.

Seu desenvolvimento progressivo fez crescer no povoado o desejo de emancipação, por volta do ano de 1961, tarefa não muito fácil, já que contava com a resistência da administração do município de Nilo Peçanha, que não se conformava com a possibilidade de perder valiosa fonte de arrecadação e um verdadeiro patrimônio.

Na liderança do movimento emancipatório encontravam-se vários cidadãos radicados e filhos da terra, como o Sr. Plínio José da Silva, então funcionário da prefeitura de Nilo Peçanha, também administrador da região, que ostentava a bandeira da emancipação. Com o apoio do deputado estadual Dr. Nelson David Ribeiro, em 19 de julho de 1962, o distrito de Lage do Rio das Almas foi desmembrado do município de Nilo Peçanha. Passou a ser denominado Wenceslau Guimarães, originado do nome de um ex-senador e tio do vereador Carmilton Guimarães, como forma de homenagear o citado vereador por intermédio da lei estadual nº. 1.728, sendo instalada em 07/ 04/ 1963, cidade sede do município de igual nome.

O município de Wenceslau Guimarães está situado na Zona cacaeira Bahia, limitando-se com os municípios de Nilo Peçanha, Gandu, Ibirataia, Apuarema, Jaguaquara, Itaquara, Ubaíra, Itamari, Cravolândia e Teolândia. Atualmente possui uma população de 22.445 habitantes, sendo que desse quantitativo tem-se 66% da população habitando na Zona Rural e 34% na Zona Urbana (IBGE, 2016).

Devido Wenceslau Guimarães estar situada na região cacaeira, a cultura do cacau se constitui na principal riqueza do município, seguida de outros cultivos como: banana (maior produtor individual do Brasil), mandioca, café, cravo-da-índia, seringueira e outras frutas produzidas em menor escala, além do comércio de produtos pecuários. .

O município ainda conta ainda com uma reserva ecológica tombada pela UNESCO, situada a 2 Km do povoado de Nova Esperança e possui cerca de 1.900 hectares de área florestal e distante 57 Km da sede. Os principais povoados e vilas do município são: Povoado de Cocão, Povoado de Nova Esperança, Povoado de Daramão, Povoado Rio Preto Povoado do Alto do Paulo Bispo, Povoado da Sarilândia, Povoado de Palmeira e a Vila Tancredo Neves.

No que diz respeito à educação, o sistema<sup>1</sup> educacional do município de Wenceslau Guimarães está organizado da seguinte maneira: 20 escolas com direção interna; 7 escolas no núcleo I; 5 escolas no núcleo II; 10 escolas no núcleo III; 7 escolas no núcleo IV; 6 escolas no

---

<sup>1</sup>Conforme informações contidas no regimento escolar unificado do município, as escolas com direção interna são aquelas cujas atividades de direção são realizadas nas próprias unidades escolares, enquanto que os núcleos são agrupamentos de escolas de pequeno porte situadas na zona rural e divididas por faixas territoriais estratégicas, a fim de auxiliar na gestão das mesmas. Cada núcleo possui uma equipe gestora instalada na sede da Secretaria Municipal de Educação.

núcleo V; 6 escolas no núcleo VI; 5 escolas no núcleo VII e 3 escolas no núcleo VIII, todas essas instituições de ensino são regidas por um regimento escolar unificado

**Figura 1:** Localização do município de Wenceslau Guimarães – BA



FONTE: IBGE (2016).

### **1.7.2 A comunidade quilombola Nova Esperança: aspectos históricos e sócio-culturais**

A história da fundação da comunidade quilombola Nova Esperança inicia-se na segunda metade do século XIX, quando nasceu, em 1875, o senhor Faustino José dos Santos, no sertão da Bahia, filho de família pobre e de escravizados, criou-se com sua irmã Maria Diolina e ambos os irmãos não tiveram acesso a educação.

Ainda criança, já trabalhava com seus pais, vivia como escravo cortando cana e com idade de vinte anos, ele foi com a família morar em uma fazenda por nome de Canudos. Foi quando por lá houve o conflito entre fazendeiros e sertanejos, guerra esta trazida por um senhor chamado Antonio Conselheiro (SENHORINHA ROSA DOS SANTOS, 2016).

Faustino e sua família sofreram muito para se livrar dessa guerra e resolveram partir daquele lugar em busca de outras terras para morar e trabalhar. Nessa migração, ficaram

morando por um período em uma fazenda em Brejões - BA, por nome de Lagoa do Morro. Foi nessa fazenda que conheceu a jovem Antonia Maria de Jesus, e com ela casou-se. Logo em seguida, o casal e a família de Faustino seguiram caminho e, nessa nova jornada, se instalaram em Sururu de Queiroz, fazenda pertencente ao município baiano de Castro Alves. Tiveram sete filhos, cinco homens e duas mulheres, que foram: Mauricio José dos Santos, Marcelina Maria dos Santos, Salvador José dos Santos, Roque José dos Santos, Feliciano Maria dos Santos, João Faustino dos Santos e Amadeu José dos Santos, todos nascidos em Sururu de Queiroz.

Passando por dificuldades financeiras e da seca que castigou Sururu de Queiroz, foram obrigados a migrar mais uma vez. Partiram a pé, com surracas<sup>2</sup> nas costas e sandálias de couro nos pés, cortando poeira nas estradas e, com alguns dias de viagem, chegaram na região onde hoje situa-se Nova Esperança, moravam alguns posseiros no lugar, entre eles Manoel Calixto, com quem Faustino José dos Santos adquiriu as terras que constitui atualmente a comunidade em tela.

Conforme nos relata Getúlio José dos Santos, neto mais velho do Senhor Faustino José dos Santos, sobre a chegada dos seus avós nessas terras:

A principio pra eu chegar em quilombola, o meu avô era um quilombola antigo, não era conhecido, mas era um preto velho tipo daqueles ... (já viu). Então ele veio de Sururu de Queiroz para Lagoa do Morro. Interessaram a ele uma coisa fizeram entusiasmo e ele veio comprar umas terras aqui, era mata, por aqui tinha uma abertura. Ali onde é Nova Esperança morava uma pessoa ali, ali é antigo, tinha cacau, tinha café, tinha tudo. Ai ele chegou e comprou essas terras, veio em 1929 com a filharada toda, menos meu pai que tinha casado, minha mãe grávida de eu no mês de ganhar neném, de forma que eu fui nascido no dia 15 de junho de 1929, em 1932 ele veio pra aqui (GETÚLIO JOSÉ DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Já existiam na época algumas casas de taipa, cobertas com palhas, “era uma região quilombola” (SENHORINHA ROSA DOS SANTOS, 2016), e Faustino José dos Santos, ao chegar, respirou aliviado e disse: “meu sonho está realizado”, e ele deu para este lugar o nome de Nova Esperança, que pertencia ao município de Nilo Peçanha – Bahia (SENHORINHA ROSA DOS SANTOS, 2016). Assim, em 1920, o senhor Faustino José dos Santos fundou a comunidade Nova Esperança, com a esperança de um futuro melhor para sua família.

Existia muita mata, onça pintada, sussuarana e outros animais silvestres, segundo Getúlio José dos Santos, neto de Faustino, “naquela época as onças vinham, durante a noite

---

<sup>2</sup>Sacos onde os sertanejos colocavam seus pertences e carregavam sobre as costas.

comer perus no quintal das casas”, além de vir beber água no rio que passa nas proximidades da comunidade. A fala de Florinda dos Santos, também neta dos fundadores da comunidade, traz novos elementos que complementam ou reforçam a fala de Getúlio José dos Santos e detalha como foi a chegada e desenvolvimento de Nova Esperança.

Olha, era o seguinte: meu avô ele veio do Sertão corrido trazido por uma seca muito grande que teve lá e também que na época teve a guerra de Canudos. Aí o pai do meu avô, que no caso era meu bisavô ... Então, com medo do filho ser chamado, então ele, quando passou as tropas, quando falava na guerra, falava tropas. Aí ele fez um túnel e colocou meu avô para que ele não fosse ser chamado pra ir também lutar lá na guerra. Quando passou foi quando teve a seca e aí meu avô veio trazido pra aqui, pra as matas. Eles falavam as matas por ter muito verde, muita chuva, muita água. Então ele quis vim pra é pra mata. Então nessa época ele veio de Surracas, Surracas é acho que hoje não tá assim no conhecimento de vocês, mas eles traziam nas costas um saco “marrado” e jogado nas costas aí dava-se o nome de Surracas, chinelos nos pés devido a “quentura” que era muito, lá então meu avô chegou até aqui isso foi no final de 1929 ele fez uma aberta porque era mata bruta muita mata e fez um rancho. Fez um rancho e veio morar. Ele era pai de 7 filhos. Não trouxe todos os 7 na época. Trouxe uma metade porque tinha um mais velho que a esposa estava esperando o neném. Aí ele esperou o neném nascer pra ele poder vim acompanhado, vim ao encontro do meu avô. Esse filho que é o mais velho chama-se Getúlio. Getúlio que até hoje ele vive na Comunidade aqui também. Aí foi o procedimento que ele fez esse rancho e começou a morar. Na época tinha muitos animais, muitos bichos como a onça, a anta, era um bicho que existia aqui que ele tinha uma passagem pra beber água nesse rio, por ser um poço muito grande que até hoje ainda existe poço da anta, que ela tomava água que era passagem pra ela tomar água e aí deu continuidade e no final, quando começou o ano de 1930 ele foi lá no Sertão trouxe os filhos. Os filhos vieram, que ele era pai de sete filhos. Vieram casaram e deu continuidade a família e hoje somos nós aqui a 3ª ou é a 4ª geração eu nem sei, que nosso avô já se foi, nossos pais e agente tá aqui dando continuidade que hoje essa comunidade Nova Esperança (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Faustino, homem simples, morava numa casa de palha e terra batida. Na medida em que os filhos foram casando, também foram construindo suas casas, a segunda filha do casal chamada de Marcelina Maria de Jesus, casou-se e tornou-se a parteira e benzedeira da família, dava remédios às crianças, pois não existia médico, devido a falta de rodagens e luz elétrica, dificultando assim acesso a comunidade.

A economia era baseada essencialmente no cultivo da mandioca e café, todos trabalhavam e se divertiam fazendo farinha sob a luz da lua, os homens cantavam a moda de viola e as mulheres cantavam samba de roda, e nas noites de lua cheia faziam filas para tomar café na casa de Faustino e Antonia. Era na casa deles que rezavam as trezenas de Santo Antonio, santo que tinha a devoção da senhora Antonia, os filhos faziam as vezes de

mordomos, recepcionando a todos que na casa chegavam, festejavam cantando ladainhas, benditos e para animar o povo eles serviam café, cuscuz, bolo de milho, milho cozido e arroz doce.

Os fundadores trouxeram na viagem um quadro da imagem de Nossa Senhora do Rosário, santa da qual eles também eram devotos. Em sete de outubro costumava vir um padre capuchinho da cidade de Jaguaquara – Bahia, chamado Alberico. Nessa oportunidade, o religioso rezava a missa e batizava as crianças. O quadro da santa ainda existe muito bem preservado até os dias de hoje, na igreja católica da comunidade.

É marcante na fala de Getúlio José dos Santos a importância que teve seu avô na formação da comunidade, bem como da liderança e respeito que ele ganhou de todos que viviam naquele lugar;

Sim aconteceu, mas não era de vera não. Isso aí o problema o primeiro padre, eu já falei do primeiro padre, falei? Veio de Jaguaquara, meu avô foi cuidar conversar com eles lá que precisava de um padre pra aqui. Eles não queriam vim não, disse que o lugar aqui tinha fama, era mata, o povo era “facãozeiro”. Aí o velho chegou conversou com ele lá, se responsabilizou, assinou um documento. Aí começou vir padre montado né, vinha a cavalo. Muitos anos viajando a cavalo pra aqui, “Aberico” e celebrava na casa dele. A casa era uma casa grande tinha um “Salaozão” celebrava, todo movimento de festa que tinha era ali, depois daí agente foi... a gente não, eu era pequeno ainda, foram se arrumando pra fazer um fizeram uma casa de oração. Dessa casa de oração, lá vai a turma rendendo. Fizemos uma “igrejinha”, dessa “igrejinha” hoje já temos aquela igreja...você não entrou não, né? Mas é bonita a igreja, eu não digo se você não fosse pra casa agora de noite, mas hoje não tem nada na igreja não, de movimento não tem hoje não, tá fechada (GETÚLIO JOSÉ DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Essas marcas ficam latentes quando ele nos relata sobre as primeiras missas realizadas em Nova Esperança e de como o senhor Faustino acolhia a todos em sua casa.

[...] e o povo em geral que foi conhecendo ele tinha respeito a ele é aí que se foi se criando aí, alguém foi botando uma “budeguinha”, mas quando a missa era na casa dele não tinha igreja quando era na hora da missa ele mandava avisar todo mundo fechava tudo as vendas, só depois daí que abria, podia abrir o povo respeitava seu Faustino e de seu Faustino passou para seu Mauricio, que era meu pai. Até hoje o povo fala que no tempo dele respeitava, aí em Nova Esperança não tinha certas coisas e era um velho manso, amigo, não era “bronquiador” não, mas o povo sentia assim e dizia: “é vem seu Mauricio”( risos) (GETÚLIO JOSÉ DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Passados muitos anos, Faustino ficou doente e perdeu a visão. Quando já estava velho e sem forças, era guiado pelos netos. Pressentindo que o momento de partir estava próximo, o patriarca chamou os sete filhos e os informou que iria lavrar uma escritura de doação, e assim o fez, entregando aos filhos de modo que não foi necessário fazer o inventário dos bens deixados. Ficando fraco e acamado, Faustino José dos Santos faleceu em dois de setembro de 1960, sendo o primeiro a ser sepultado no cemitério da comunidade.

A viúva Antonia Maria de Jesus, também muito velhinha, veio a falecer em vinte e cinco de janeiro de 1965, cinco anos após a morte do esposo, deixando sete filhos, cinco noras, dois genros, quarenta e um netos e alguns bisnetos. Atualmente nenhum dos filhos do casal fundador da comunidade encontra-se vivo, sendo Feliciano Maria de Jesus, filha caçula do casal, a última a falecer (SENHORINHA ROSA DOS SANTOS, 2016).

Segundo relatos dos netos do senhor Faustino, pessoas que tive a oportunidade de entrevistar, narraram-me que o processo de reconhecimento da comunidade iniciou-se após um recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE que ocorreu no início do ano de 2008. Os pesquisadores identificaram traços da cultura da comunidade que remetia às comunidades remanescentes de quilombo, como a comemoração do Terno de Reis, que acontece todo dia seis de janeiro, e os laços de consanguinidade que se entrelaçam mediante matrimônios com parentes descendentes de Faustino José dos Santos.

Em seguida ao recenseamento, os pesquisadores encaminharam, juntamente com a comunidade, os documentos necessários à Fundação Cultural Palmares; produziram um vídeo narrando a história da comunidade e de seu povo, expondo suas festas culturais e tradições transmitidas entre as gerações. O processo transcorreu de forma célere, e no dia dois de setembro de 2008, o órgão responsável, a FCP, emitiu e certificou Nova Esperança como comunidade remanescente de quilombo.

Sobre o processo de reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, Florinda dos Santos nos conta que;

Foi o seguinte, a gente recebeu uma visita de alguém lá da Fundação Palmares a gente nem sabia não tinha nem a mínima impressão que a gente deveria ser podia ser um dia reconhecido como quilombo como quilombola que a nossa comunidade ia ser um quilombo então veio alguém de Salvador aqui, esqueci o nome do rapaz agora, e aí fez umas perguntas e voltou na próxima vez já veio outro já veio e fez mais perguntas e aí foram descobrindo, reconhecendo tudo que a gente falava, tudo que existia aqui realmente tinha traços de quilombola e que realmente a comunidade se apresentava como um quilombo. Disso aí foram colhendo muitas perguntas nós fizemos, tivemos muitas, fomos entrevistados muitas vezes. Chegamos até a fazer um CD com a nossa historia quando eles tomaram gosto mesmo



pela nossa história. Aí foi pra lá pra a Fundação Palmares e depois recebemos o chamado nós chegamos ir até a Fundação até lá em Salvador. Depois nós recebemos o certificado que realmente a nossa comunidade era uma comunidade quilombola (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Segundo Florinda dos Santos, apesar de haver quase 10 anos de reconhecimento da comunidade enquanto remanescente de quilombo, ainda não ocorreu a demarcação das terras, pois algumas pessoas ainda resistem a tal ato oficial do Estado. Perguntada sobre a demarcação, ela nos conta que:

Ainda não, ainda não até mesmo com o registro nós ainda estamos tentando fazer a demarcação que vai ser uma coisa que vai ser urgente, agente precisa muito dessa demarcação, porque agora no decorrer do tempo agente fez uma reunião teve muita gente que não aceitou tem muita gente que não aceita, mas agora todo mundo já está concordado que vai ter que ter a demarcação porque senão a comunidade não vai ser valorizada e muitos projetos que vai ter que vim só vai vim mesmo com a demarcação aí vai precisar fazer essa demarcação logo, logo acho que não vai demorar muito (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2016).

A comunidade tem assumido consciência da importância e dos benefícios que podem derivar da demarcação do território. Para Cremilda dos Santos, atual presidente da Associação Quilombola, o debate sobre esse tema tem avançado muito nos últimos anos. Sobre isso ela nos relata que:

Cada um lida na sua né (terra), cada um é individual aqui a terra, ai porque assim nós comunidade, associação tá lutando pela demarcação do quilombo porque vai ter que ter a demarcação não tem como você morar no quilombo e você não ter a demarcação ai a gente ta até tentando um processo já pra demarcar a área, vamos dizer assim. Mas você sabe que tem uma resistência nessa parte. A gente já fez uma reunião, veio o pessoal de Salvador e tem uma resistência de muita gente que acha que não quer que acha quando demarca “ah, eu não sou dono; não, você é dono”. Você só não pode, vamos dizer assim, vender a sua terra pra outra pessoa de fora. Você só pode vender pra alguém do quilombo. Então todo mundo tem a sua terra, todo mundo vai ficar na sua terra. Aí agora, mesmo tendo a demarcação, medindo, tendo a demarcação todo mundo vai ficar trabalhando na sua terra, agora vai ter algumas limitações porque você não vai poder vender a qualquer pessoa. Tem um monte de limitações né, mas só que vai ter que medir demarcar porque não pode ficar o quilombo como é o quilombo fica como se fosse uma terra do governo ai o governo pode chegar aqui e dizer assim eu vou ficar com a comunidade Nova Esperança eu vou ficar com essa terra porque essa terra é um quilombo não pertence ao pessoal se a gente não tiver o nosso título e nos tendo o nosso título nem um governo nem ninguém vai chegar aqui e dizer essa terra é minha, né? Então, a gente vai lutar pela demarcação porque como nós moramos aqui ao redor de uma estação

ecológica que é do governo, nós corremos esse risco de amanhã o governo chegar aqui e dizer: nós vamos medir essa terra, isso aqui tudo pra ser uma estação ecológica sem nada e a gente correr o risco de ficar sem nada. Então a gente tá lutando para que seja demarcado (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2016).

As festas culturais da comunidade, além do terno de reis, incluem também o tradicional São Pedro. Segundo relatos dos netos, antes comemorava-se o São João, porém, como na sede do município comemorava-se também a mesma festa, ficou inviável para a comunidade competir com a cidade; dessa maneira a festa junina do povoado passou a ser comemorada homenageando São Pedro. Integrando o rol de tradições culturais da comunidade tem a festa anual em comemoração a Nossa Senhora do Rosário, padroeira da comunidade, festa que acontece todo dia sete de outubro.

Sobre os aspectos culturais da comunidade, o Senhor Getúlio José dos Santos nos relata as permanências e as mudanças da cultura imaterial de Nova Esperança. Assim ele nos conta que:

[...] muitas coisas boas entrou aqui e hoje não vem. Eu chamo naquela época do povo tudo matuto, não sei como era que entrava circo aqui, isso ai já depois que tinha uma estradinha de carro entrava circo, circo bom, de noite era gente na medida e hoje não vem... Tinha festa na casa do meu avô todo sábado. Ele rezava, que ele era devoto. Nós temos a igreja hoje a padroeira é a Nossa Senhora do Rosário. Essa Nossa Senhora do Rosário acompanhou ele eu não sei de quando, eu sei que ele trouxe de lá de Sururu de Queiroz, trouxe pra Lagoa do Morro e veio pra aqui e ela tá na igreja. Apareceu uma santa nova, as meninas eu digo, olha se vê que vai jogar essa no mato, me dá que eu levo lá pra casa (risos). Aí agora tomaram zelo elas ciuamam. Aí nós temos a devoção de Nossa Senhora do Rosário, tem a festa dela, tem também nós festeja Santo Antonio (dia 1º de junho ao dia 13) graças a Deus tá tudo bem... São João aqui desapareceu, tinha São João quando era um São João simples, que o povo na noite de São João andava por tudo quanto era canto nas casas, inventaram o São Pedro, São João só faz se falar alguém faz fogueira. Agora o São Pedro daqui, teve um São Pedro bom, viu; quis esfriar porque entraram uns prefeitos aí não sei como e foi queixando que não podia fazer cabana porque não podia tirar madeira na mata, não sei o quê e o IBAMA não deixava. Esfriou, esfriou o São Pedro. Do ano passado pra cá a turma fizeram meia metade da cabana, que era antiga, já começou restaurar e esse ano com o novo prefeito e esses novos vereadores, conforme tem um sobrinho meu que ganhou pra vereador eu vou ver se eu faço interesse também pra nós fazer uma cabana positiva e aí agora pra render o São Pedro como era. Antigamente vinha gente de longe, rapaz, e saia satisfeito (GETÚLIO JOSÉ DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Assim como Getúlio, Florinda dos Santos, quando perguntada sobre esse tema, também nos relata com orgulho as tradições trazidas por seus ancestrais e mantidas por eles até os dias atuais. Com muito orgulho ela nos fala que:

[...] temos uma devoção à nossa padroeira, é Nossa Senhora do Rosário a nossa padroeira, que foi uma devoção que agente cultivava até hoje do meu avô. Meu avô, ele era devoto de Nossa Senhora do Rosário, inclusive agente tem um quadro que ele veio, quando veio em 1929 ele já trouxe esse quadro. Então a gente mantém intacto na nossa igreja até hoje e a gente mantém a devoção da padroeira Nossa Senhora do Rosário, que é no dia 07 de outubro e também tem a festa de Santo Antonio. Por minha avó se chamar Antonia, ela festejava o santo do dia, Santo Antonio. Aí agente faz as trezenas, treze noite e festeja no dia 13 a festa de Santo Antonio. Essa devoção agente mantém até hoje. Era os filhos dos filhos, passou pra gente que é neto e a gente tá tocando né. Graças a Deus até agora nunca teve nenhuma diferença não, agente faz do jeitinho que ela fazia, agente continua só é diferente que na época ela rezava em casa na casa dela e agora nos temos a igreja agente faz na igreja essa rezas antigas. E tem, nós temos de 1º a 5º de janeiro nós festeja também nós tem a nossa cultura do Reisado com bumba-meu-boi e o samba de roda e que chama muita atenção do povo e muita gente de fora vem festejar com agente também é 5 e 6 de janeiro viu, aí é uma festa boa que agente faz também, além da festa da padroeira em outubro agente tem o Reisado de 5 e 6 de janeiro (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Se em 1920 a economia era baseada essencialmente na produção de mandioca e café, na atualidade, a comunidade tem uma vasta produção dos mais variados cultivos, entre eles destacam-se a produção do cacau, predominante na região. A graviola constitui-se como uma importante fonte de renda da comunidade. Além disso, a banana também tem seu lugar de destaque, assim como a produção de mandioca ainda figura entre os cultivos fundamentais. Com menos participação na renda da comunidade temos a produção de cravo, guaraná, café e pimenta do reino.

Os moradores da comunidade atualmente são, na sua grande maioria, da família Faustino. Existem cerca de cem famílias habitando em Nova Esperança, dois mercadinhos que suprem as necessidades emergenciais dos moradores, tendo em vista que os mantimentos são comprados nas cidades de Wenceslau Guimarães, sede do município, e Jaguaquara; uma escola construída com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, adquirida após a certificação da comunidade em dois de setembro de 2008, pela FCP; uma igreja católica, situada imponentemente na praça da comunidade; já tem energia elétrica instalada, um telefone público, um posto de saúde da família – PSF, uma escola antiga que encontra-se desativada, servindo como casa para os professores que se deslocam para a comunidade; uma sede da Associação Quilombola; alguns bares, que servem como ponto de

encontro de amigos nos finais de semana ou nos finais de tarde; uma praça no centro da comunidade, toda recoberta por gramíneas. A rua principal é pavimentada e também tem uma pensão que recebe os visitantes ou pessoas de passagem pelo lugar, que pertence a Florinda dos Santos, neta do fundador. Também nas proximidades, há cerca de 5 quilômetros, está localizada a Área de Preservação Ambiental – APA – Wenceslau Guimarães, criada e mantida pelo governo do Estado da Bahia.

A APA foi de fundamental importância para a comunidade, pois segundo narrativas dos moradores, o rio que abastece a comunidade só existe ainda porque sua nascente está localizada dentro do território protegido pelo Estado. Além disso, a reserva é fonte de renda de algumas famílias da comunidade que mantém vínculo empregatício com o Estado.

A importância da Reserva Ambiental para a comunidade fica evidenciada na fala de Cremilda dos Santos, quando aponta para a preservação dos mananciais dos rios que cortam a comunidade.

[...] se não tem essa estação ecológica nós não tinha mais água aqui porque nos tínhamos o único rio da comunidade então se a comunidade não tem essa estação se tivesse desmatado não tinha mais rio, ele tinha secado né? Porque a nascente vem de lá a nascente é lá na estação e, se não ter essa estação nós não tinha água aqui também na comunidade, então a gente agradece a Deus né e ao governo que fez isso na comunidade né. Mas assim, eles tem uma extensão de 10 km a partir da reserva da estação, eles tem 10 km, eles dominam 10 km. Então é um risco nosso de comunidade quilombola deles chegar aqui e dizer a comunidade é do governo e vamos indenizar vocês, vocês vão embora e a gente vai ficar com a comunidade. Então é por isso que tem que ter a demarcação (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2016).

Nessa fala da presidente da Associação Quilombola, ela demonstra uma consciência ecológica de fundamental relevância para o desenvolvimento da comunidade e reforça a necessidade pela demarcação do território, trazendo novos elementos que reforça a urgência desse ato.

Assim, com noventa e sete anos de fundação, buscamos levar o leitor a uma jornada na história da comunidade e na vida de seus fundadores, bem como seus descendentes, pessoas simples que buscam manter suas tradições, a cultura deixada por seus ancestrais, e que diante das adversidades sempre encontram motivos para receber com um sorriso no rosto as pessoas que chegam ou pela comunidade passam. Como bem nomeou o senhor Faustino, Nova Esperança foi e é um lugar de novas esperanças para a sua gente, gente que nunca esqueceu o

seu passado e de onde vieram, que lutam e resistem contra todos os processos expropriatórios aos quais estão e são submetidos.

### **1.7.3 A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança**

A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança, localizada na comunidade quilombola Nova Esperança, é resultado das políticas públicas do Governo Federal para as comunidades tradicionais. Com a certificação da comunidade pela Fundação Cultural Palmares em 2008, Nova Esperança, por meio da Associação Quilombola, em 2011 é contemplada com uma escola padrão com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. No entanto, cabe aqui ressaltar que a comunidade já tinha uma escola com turmas dos anos iniciais datada de 1993, cujo nome era Faustino José dos Santos, em homenagem a um dos filhos dos fundadores do lugar.

Com a construção da nova escola, no ano de 2013 o nome da instituição sofreu mudanças e passou a ter a denominação atual. Segundo nos relata Getúlio José dos Santos, não houve diálogo entre a secretaria municipal de educação e a comunidade para a troca de nomes da escola, foi uma decisão arbitrária por parte dos responsáveis pela educação municipal. Sobre essa questão ele fala que:

Nem sei como elas perguntaram. Foi combinado com as pessoas? Não combinou com ninguém. Eu não gostei daquele nome porque o primeiro Colégio que foi criado aqui o nome era Faustino José dos Santos. Vou deixar os filhos e filha, que tinha Mauricio José dos Santos, Marcelino José dos Santos, posto e Salvador José dos Santos. Era pro nome do meu avô tá nesse Colégio Faustino José dos Santos. Ela disse muito bem, era pra ser,ela mesmo disse. Era pra ser Colégio Quilombola Faustino José dos Santos. Tomaram nota disso aí e levaram pra ver se resolve (GETÚLIO JOSÉ DOS SANTOS, entrevista, 2016).

No comentário de Getúlio José dos Santos fica evidenciada a insatisfação dele com a arbitrariedade por parte da Secretaria de Educação do município pela troca do nome da escola sem que houvesse diálogo com a comunidade para tal ação. Neste sentido ele enaltece a figura do avô que havia sido homenageado dando seu nome a escola que hoje se encontra desativada. É perceptível seu descontentamento, pois nomear a instituição era uma forma de imortalizar aquele que fundou a comunidade Nova Esperança.

A EQCBE – Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança atualmente oferece os seguintes segmentos: educação infantil, ensino fundamental de 9 anos, a educação de jovens e

adultos – EJA e em parceria com o governo do estado oferece o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - EMITEC com turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

A organização das turmas no ano de 2016 foi individual em algumas turmas e agrupada em turmas que não atingiram o quantitativo mínimo de estudantes por professor, ficando as turmas configuradas assim:

1 Educação infantil – crianças de 4 e 5 anos de idade;

1 turma de 1º/2º ano agrupados;

1 turma de 3º/4º ano agrupados;

1 turma de 5º ano (turma onde foi desenvolvida a pesquisa de campo);

2 turmas de 6º ano;

2 turmas de 7º ano;

1 turma de 8º ano, 1 turma de 9º ano;

1 turma de EJA 5ª/6ª;

1 turma de EJA 7ª/8ª

1 turma de EMITEC do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Da educação infantil até o 5º ano todas as turmas funcionam no período matutino, à tarde funcionam as turmas do Ensino Fundamental (anos finais) e no período noturno as turmas de EJA e EMITEC.

A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança – EQCBE conta com uma estrutura física de oito salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria que funciona em conjunto com a direção, uma sala de professores, uma cantina, quatro banheiros, sendo dois para uso dos estudantes e dois para os funcionários. Além dos espaços mencionados, a escola conta ainda com uma ampla área interna que é utilizada pelas crianças no intervalo em momentos de brincadeiras e descontração.

No ano letivo de 2016 a equipe gestora foi composta por uma diretora com carga horária de 40 horas semanais, uma vice-diretora com carga horária de 20 horas e uma secretária com uma carga horária de 40 horas semanais. O quadro de pessoal é composto por dezenove funcionários, sendo que desse quantitativo quatorze são professores. Do total de

docentes, apenas seis são efetivos, todos com formação em nível superior. Os demais trabalham em regime de contrato temporário. Ainda integra o quadro de servidores 3 auxiliares de serviços gerais, sendo apenas um efetivo, um porteiro efetivo e uma secretária que também tem sua situação trabalhista regida por contrato temporário.

No ano em que foi realizada a pesquisa de campo (2016), a EQCBE teve um quantitativo de 384 matrículas efetivadas, sendo que desse total 78 são estudantes matriculados no EMITEC do governo do estado, 79 integram as matrículas da Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais e 227 estudantes encontram-se com matrículas no Ensino Fundamental séries finais e Educação de Jovens e adultos.

**Figura 2:** Vista panorâmica da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança



Fonte: Acervo do autor (2016).

As matrículas iniciais referentes ao ano de 2016 no Município de Wenceslau Guimarães, conforme informações constantes na base de dados do INEP, totalizaram 7.286 matrículas, sendo desse quantitativo 4.290 concentradas na Zona Rural e 2.996 na Zona Urbana. Esses dados que apresentamos nos permite inferir que a educação do município tem seu contingente de matrículas concentrada na Zona Rural.

#### 1.7.4 A turma pesquisada

A turma pesquisada neste trabalho foi o 5º ano do Ensino Fundamental. Inúmeras situações motivaram-me a eleger a referida turma para a realização da pesquisa de campo. Diante das configurações das turmas para o ano letivo de 2016, a preferência pela turma citada foi intencional, uma vez que a faixa etária das crianças era entre 11 ou 12 anos, com algumas poucas exceções, que situaremos ao longo do texto. Outro fator foi determinante na escolha: apenas a turma escolhida não era agrupada. Dessa maneira poderia observar as crianças em um mesmo nível no que diz respeito à seriação, e o fator idade anteriormente mencionado, foi levado em consideração, pois se a pesquisa necessitasse as crianças tinham uma maior possibilidade de falar em eventuais entrevistas.

Outro fator não menos importante que os anteriores foi o fato de na turma ter estudantes da comunidade Nova Esperança, de regiões do entorno da comunidade e uma estudante do assentamento rural localizado próximo à comunidade. Essa diversidade encontrada na turma também pesou significativamente na escolha.

A turma era composta por dezesseis estudantes, sendo essas crianças os colaboradores diretos desta pesquisa aqui analisada. Devido aos preceitos de ética na pesquisa, as crianças participantes receberão nomes de pássaros da Mata Atlântica escolhidos em sua maioria pelas próprias crianças.

Deste quantitativo, sete são da Comunidade quilombola Nova esperança – Curió, Bem-te-vi, Beija-flor, Chorão, Papa Capim, Águia e Pica-pau - quatro da comunidade São Lourenço (Chamada de Muringa pelas crianças e moradores) – Coleira, Tucano, Sete Cores e Coruja - um do assentamento Chico Mendes – Arara - três do Riachão do Canto (região do entorno da comunidade) – Quero-quero, Andorinha e Guria - e um do Daramãozinho (região do entorno da comunidade) - Bacurau. Todos os estudantes estão na mesma faixa etária para o ano em que estão estudando, com exceção de dois adolescentes de 16 anos – Bacurau e Pica-pau.

Todas as crianças participantes da pesquisa são oriundas do campo, com relação estreita com a terra. Em conversas informais com alguns deles, me confessaram que quando não estavam na escola estudando, iam para a roça ajudar seus pais. No entanto, a prioridade por parte das famílias era a escola, raramente um estudante da turma faltava por motivo de ter que ajudar seus pais na lida do dia, normalmente essa tarefa ocorria no turno oposto ao das aulas.



Durante o ano letivo a turma passou por mudanças e as crianças precisaram se adaptar as tais condições. Primeiramente pela mudança de professor. O 5º ano iniciou com um profissional que os conduziu até o fim do mês de abril, em seguida, a escola enfrentou uma paralisação dos funcionários, por motivo de atrasos salariais. No retorno do recesso junino, quando as aulas recomeçaram, houve a mudança e outro profissional assumiu a turma. Em setembro novamente as aulas foram suspensas mediante nova paralisação do funcionalismo pelo mesmo motivo da paralisação anterior.

Segundo informações da equipe gestora, a escola não cumpriu os dias letivos previstos em lei. Conforme conversa informal com a mesma pessoa da equipe gestora, o déficit da escola para com os estudantes chegou a cinco meses de aulas no ano de 2016. Em meio a esse contexto de descaso por parte do poder público municipal e das mudanças as quais eles foram submetidas, as crianças do 5º tiveram seu ano letivo finalizado sem que os preceitos legais fossem observados, o que interfere diretamente no processo de ensino e aprendizado dos discentes.

Além das crianças, foram entrevistados cinco moradores adultos da comunidade, a seguir apresentados:

**Florinda dos Santos:** professora aposentada da comunidade. “Eu moro aqui na comunidade desde o início. Nasci e me criei aqui porque os fundadores foram meu avô e meu pai. Então nasci aqui e me criei até o ponto de hoje”.

**Ramon Silva dos Santos:** “morador da comunidade quilombola de Nova Esperança e resido na comunidade desde quando eu nasci, fiquei cinco anos trabalhando como professor em uma comunidade vizinha aqui um assentamento, depois tive que sair da comunidade também para trabalhar pelo motivo de não ser efetivo do município no quadro de funcionário ai tive que me ausentar da comunidade buscar um trabalho fora e fiquei por 7 anos lá na com esse trabalho né com essa saída minha agora retornando na comunidade em 2016 e pretendo ficar aqui até os últimos dias da minha vida isso é o que eu espero né e me defino como quilombola”.

**Cremilda Lima Ferreira:** “Eu moro há mais de 47 anos na comunidade, quando eu cheguei aqui, eu já era alfabetizada, só que assim tinha uma escolinha aqui que chamava Mauricio Jose dos Santos, aí eu fiquei estudando lá, aí eu estudei lá até a 4ª série estudei nessa escola, e o que eu aprendi foi lá, aí depois eu fiz até a 5ª série, metade da 5ª série e parei por ai, e preciso estudar mais. A minha professora foi Florinda”.

**Luciane Souza da Silva:** “Moro há doze anos na comunidade vim morar aqui em sete de outubro de 2004. Eu sou quilombola, pelo que a lei fala que a gente a partir de cinco anos

que a gente mora numa comunidade quilombola, indígena seja outras a gente passa a ser nesse caso passa ser quilombola”.

**Getúlio José dos Santos:** 87 anos e se reconhece como quilombola: “me considero porque minha descendência é toda negra, meu pai era um preto velho, o meu avô era um velho de respeito de cabeça branca e os filhos tudo respeitava”.

Inicialmente escolhemos o **Getúlio dos Santos** por este ser o primeiro neto dos fundadores da comunidade e sempre que conversava informalmente com moradores da comunidade sobre a história de Nova Esperança eles se reportavam ao nosso colaborador; **Florinda dos Santos** também é neta dos fundadores, no entanto a sua escolha foi motivada pelo fato da mesma ter sido a primeira professora da comunidade, entendemos que seria importante para a pesquisa saber da colaboradora quais as mudanças que ela percebia na escola de antes e a escola de hoje.

**Cremilda Lima Ferreira** é viúva e foi casada com um neto de Faustino José dos Santos, sua escolha também foi intencional, pois a mesma é a atual presidente da Associação Quilombola e é engajada no movimento quilombola na comunidade; **Ramon Silva dos Santos** é bisneto dos fundadores e atualmente está vereador do município de Wenceslau Guimarães, no entanto sua escolha foi motivada pelo fato dele ter sido o presidente da Associação no momento em que a Comunidade foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, além de participar ativamente desse processo e, por fim, **Luciane Souza da Silva** é moradora da comunidade há mais de dez anos, e sua escolha foi motivada pelo fato de que pensamos ser importante ter as contribuições de uma mãe que tivesse seu filho estudando na escola e especificamente na turma investigada, a nossa colaboradora é mãe de Bem-te-vi.

Também realizamos entrevistas com algumas crianças, de modo que conversamos com elas sobre o trabalho que era realizado na escola e o que eles pensavam sobre ela, buscamos perceber ou ter indícios de como elas concebem a comunidade, qual a importância para elas do ser quilombola e como elas manifestam esse sentimento nas relações sociais construídas na escola e comunidade. Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas com oito crianças, sendo elas: **Beija-flor, Andorinha, Papa Capim, Sete cores, Bem-te-vi, Coleira e Canário.**

## 2. COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A COMUNIDADE DE NOVA ESPERANÇA

As comunidades quilombolas vêm sendo objeto de estudos nos últimos anos em diferentes campos das Ciências Humanas. Neste capítulo, pontuamos alguns elementos teórico-conceituais que nos auxiliam a compreender os sujeitos sociais pertencentes a essas comunidades enquanto grupo étnico e realizamos uma breve discussão para situar a Educação Escolar Quilombola no Brasil.

### 2.1 Considerações sobre quilombo e comunidades quilombolas

Com a Constituição Cidadã de 1988, o termo quilombola é incorporado, depois de muitas lutas, do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), conferindo direitos aos remanescentes de comunidades de quilombo. No entanto, esse instrumento jurídico a partir de então foi motivo de embates e debates, pois conferia direitos a sujeitos até então abandonados e invisibilizados historicamente pelo Estado. No âmbito dos debates políticos, o referido artigo abriu uma ampla discussão interpretativa acerca do seu teor semântico, uma vez que pairava sobre ele uma ambiguidade interpretativa.

Duas vias interpretativas se contrapunham na análise do dispositivo constitucional: uma primeira, dicionarizante, que tomava a noção histórica de quilombo para qualificar e reconhecer os quilombolas utilizando a literalidade do termo *remanescentes de comunidades de quilombo* para tornar o direito individual.

Na outra ponta dos debates, estava a busca por uma ressemantização do termo, tomando a escrita do artigo como *comunidades remanescentes de quilombos*. Assim, o direito não seria individual e, sim, coletivo. Essa vertente interpretativa contou com apoio da Associação Brasileira de Antropologia - ABA, que ancorada na teoria do norueguês Fredrik Barth (1969), na obra *Os grupos étnicos e suas fronteiras*, conseguiu trilhar um novo caminho para o reconhecimento por parte do Estado em relação às comunidades negras rurais.

Na perspectiva de Barth (1969), o que importa não são as diferenças ou classificações exógenas, mas sim as diferenças que os indivíduos consideram importantes e a elas atribuem significados; sua base está na autoatribuição categorial dos grupos étnicos.

Alicerçados na teoria de Barth (1969) em relação aos grupos étnicos e sob a luz do direito que André Videira de Figueiredo (2011) propõe, tomaremos os quilombolas como grupo étnico. Segundo Figueiredo (2011), a Ciência Jurídica, através da ressemantização deixa

de ser individual, como propõe a linha interpretativa tradicional e passa a ter o grupo étnico como o sujeito coletivo de direito.

É a partir da autoatribuição de Barth (1969), aliada ao conceito jurídico de grupo étnico, que os quilombolas ganham força no embate político pelo direito ao reconhecimento e ao acesso às terras que historicamente ocuparam. Uma identidade étnica é gerada não pela cultura igualmente compartilhada, mas sim a relação estabelecida entre diferentes grupos em contexto de interação (O'DWYER, 2013).

Ancorados na teoria do alemão Axel Honneth (2003), em sua obra “*Luta por Reconhecimento*”, discutimos as dimensões que conduzem o indivíduo ao reconhecimento pleno, tendo em vista que as patologias psicossociais derivam de experiências de desrespeito.

### **2.1.1 Os quilombolas e a produção da etnicidade**

Desde o início da diáspora negra, partindo da África rumo à costa atlântica, o negro conviveu com as mais humilhantes situações, seja de inferioridade, de tratamento enquanto mercadoria, de invisibilidade e/ou tratado como animal nas lavouras, deixando para trás toda uma vida e sua própria história. A forma com que os africanos foram trazidos para o Brasil arrancados de sua terra constitui um dos crimes mais cruéis cometidos na história da humanidade.

No contexto brasileiro de lutas por parte da população negra, no que diz respeito à visibilidade, o Estado sempre negligenciou o tratamento e o acesso dos negros a direitos essenciais, como educação e inclusão social até os anos 1980. Do ponto de vista legal, é com a Constituição de 1988 que a possibilidade de políticas estatais focalizadas tornou-se realidade.

O Estado brasileiro, valendo-se da narrativa oficial, historicamente desconsiderou os grupos não hegemônicos, principalmente mulheres e homens negros/os, que permanentemente foram representados através de identidades negativas, coisificados, tidos como escravos, seres sem história, sem cultura, sem vontade política e nem subjetividade. Conforme nos assinalam Melo *et. al* (2011, p.268):

A desconsideração dessas demandas por parte do Estado brasileiro compromete sobremaneira o próprio caráter democrático do sistema político do país, tendo em vista se tratarem de segmentos sociais que historicamente foram alijados de uma inserção político-social plena, justamente por serem portadores de lógicas culturais ou até mesmo fenótipos diferenciados dos modelos hegemônicos.

Zubaran e Silva (2012) apontam que a política de branqueamento foi implantada pela elite brasileira, após o fim do regime escravista, promovendo não apenas a migração européia, mas um projeto de Estado. A ideia de paraíso racial vigorou por muito tempo entre nós. Candau (2003, p.1) afirma que:

A crença em uma democracia racial construiu no imaginário da população o mito de uma sociedade harmoniosa, não preconceituosa, que não se reconhece como racista e discriminadora. Enfim, um Brasil que seria um paraíso de raças. O desafio que se coloca, neste sentido, é continuar trabalhando para desvelar esse mito. Algo que supõe o reconhecimento da diferença como um dos elementos fundamentais de uma sociedade democrática e a afirmação da diversidade e pluralidade culturais, requerendo também a eliminação de estereótipos raciais e da visão de racismo cordial.

O mito da democracia racial por muito tempo serviu para a omissão, por parte do Estado, da implementação de políticas públicas direcionadas para a população negra e implantou no imaginário coletivo brasileiro um discurso de igualdade que se reatualiza constantemente, por mais que numerosas pesquisas evidenciem o quanto as desigualdades sociais produzem desigualdades raciais. Toniosso (2011, p.38) sinaliza que:

As profundas desigualdades de oportunidades a que estava submetida à população afrodescendente no Brasil e explicitam a falácia da democracia racial existente nos diversos níveis do sistema educacional. Essa constatação está em consonância com as históricas reivindicações do Movimento Negro, que influenciaram a aprovação de uma série de mudanças na legislação educacional, incluindo a lei nº 10.639/03.

O mito da democracia racial serviu de aparato para homogeneizar o povo brasileiro, anular as desigualdades e diferenças. Quando voltamos nosso olhar para as comunidades negras rurais, percebemos que durante um século após a emancipação dos escravizados, os quilombos ficaram ausentes das políticas públicas implementadas pelo Estado.

Flávio Gomes (2015) afirma que os registros encontrados sobre os quilombos brasileiros foram produzidos por pessoas encarregadas de destruí-los, dessa forma esses escritos eram forjados de forma a reforçar a visão transgressora dos fugitivos. Para esse autor, os mocambos/quilombos não eram isolados geograficamente, conforme abordam as visões tradicionais. Muito ao contrário, havia uma rede de cooperação muito bem articulada entre os quilombos, a senzala, a casa grande e os comerciantes locais. Articulação essa que protegia os

refugiados, pois muito antes das expedições repressoras chegarem, os mesmos já eram avisados por antecipação.

Qual era a base econômica quilombola? O melhor seria falar em múltiplas estruturas socioeconômicas, pois fatores geográficos, demográficos e culturais interferiram na montagem dela. O mais importante – em qualquer período ou local – foi o não isolamento. Houve quem dissesse que os quilombos/mocambos se isolaram do restante da sociedade e que tal isolamento – via de proteção – foi fundamental para sua reprodução. [...] No Brasil – ao contrário de outras áreas escravistas nas Américas –, as comunidades de fugitivos se proliferaram como em nenhum outro lugar, exatamente por sua capacidade de articulação com as lógicas econômicas das regiões onde se estabeleceram. (GOMES, 2015. p.19-20).

Flávio Gomes (2015) faz uma crítica às visões de quilombos produzidas no século XX, quais sejam a culturalista e a materialista. Enquanto a visão culturalista pensava os quilombos apenas como resistência cultural, a visão materialista concebia as comunidades como principal característica da resistência escrava aos maus tratos e à opressão senhorial. Essa segunda visão formulou intensas críticas às teses de Gilberto Freyre (1993) acerca da benevolência da escravidão brasileira.

Os quilombos representam um símbolo de resistência dos negros. Ki- Zerbo (2010) aponta que a oralidade foi um fator importante para os afrodescendentes conservarem suas tradições e conhecimentos. Além disso, formas outras de resistência sempre estiveram presentes (como as irmandades, os grupos negros) e auxiliaram também na preservação/manutenção da cultura e posterior organização enquanto movimento social.

Invisibilizados e impossibilitados de ascender socialmente, ao passo que abandonados por um Estado que fez questão de ignorá-las, as comunidades remanescentes de quilombos voltam a aparecer na Constituição de 1988, no artigo 68 do ADCT no seu capítulo 1. Nessa nova Constituição, aos remanescentes das comunidades de quilombos foram garantidos direitos. Arruti (2009, p. 66) aponta que:

A produção de novos sujeitos políticos, etnicamente diferenciados pelo termo “quilombola” tem início depois da ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo “artigo 68” (Ato dos Dispositivos Constitucionais Transitórios / Constituição de 1988), que reconhece aos “remanescentes das comunidades de quilombo”, a “propriedade definitiva” das terras “que estejam ocupando”, assim como a obrigação do Estado em “emitir-lhes os títulos respectivos”.

A invisibilidade dos quilombos no Brasil foi efetivamente produzida por dispositivos jurídicos, aparatos midiáticos e discursos acadêmicos que consolidaram sua representação como fenômeno extinto e situado num passado de escravidão. No caso quilombola, podemos afirmar que “essa exclusão histórica passa também por um processo de negação baseado no esquecimento que legitimou a exclusão social a que essas populações foram relegadas” (FIAMENGUE & WHITAKER, 2014, p.71).

É a partir do artigo 68 do ADCT, que a discussão acerca das comunidades negras rurais voltou ao centro das atenções, pois este dispositivo constitucional garante direitos a essas comunidades. No entanto, o maior entrave viria a ocorrer nos trâmites legais no que diz respeito às questões fundiárias, pois em sua maioria os remanescentes das comunidades quilombolas não têm mecanismos ou meios de comprovar a propriedade das terras ocupadas. Dois casos emblemáticos dessa situação foram a do Quilombo do Rio das Rãs, em Bom Jesus da Lapa – BA e a do Quilombo dos Macacos em Simões Filhos – Bahia.

Conforme aponta Figueiredo (2011), o artigo 68 por si só não garantiria o direito às terras ocupadas, uma vez que na sua redação residiria uma ambiguidade semântica. Utilizando-se dessa ambivalência, os proprietários de terras alegavam que por ser “remanescentes de comunidades quilombolas” o direito era individual e não coletivo. É partindo dessa ambiguidade semântica que os antropólogos, estudiosos da área propõem a “ressemantização” do termo para “comunidades remanescentes dos quilombos” (ARRUTI, 2009; MELO, 2008; FIGUEIREDO, 2011).

Figueiredo (2011. p.18) sinaliza que:

Considerando que o dispositivo constitucional não explicita os critérios para a definição do que seja “remanescente das comunidades de quilombos”, ou para a definição das terras a que tais grupos têm direito, como operar sua aplicação? Se a princípio, a categoria *remanescente de quilombo* evocava o sentido de quilombo histórico de *quilombo* como comunidade de negros fugidos à época da escravidão, o processo de interpretação do dispositivo constitucional, por outro lado, não tardaria a operar a sua tradução para outra categoria, a de *Comunidade negra rural*, a partir da mediação do conceito antropológico de grupo étnico.

Nessa perspectiva, a ressemantização do artigo 68 buscou uma nova interpretação, abandonando a dicionarização do termo e a interpretação essencializada de visão interpretativa do dispositivo constitucional que reduzia o direito à esfera fundiária. Nessa visão tomava-se a concepção de quilombo histórico como critério de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos.

Conforme Miranda (2016), remanescente não pode ser confundida com restos de um passado. É aquilo que não foi apagado, que não se pôde silenciar devido ao excesso de apego coletivo: cantos, costumes, formas de fazer o cotidiano, formas de transmitir e atualizar o que é ser quilombola.

Assim, na interpretação ressemantizada do artigo 68, o étnico se afirma no afastamento tanto do cultural quanto do racial e que a política a partir do étnico transitará entre o cultural e agrário, desembocando entre as demandas de reconhecimento e redistribuição, tendo em vista a ambiguidade das políticas institucionalizadas (FIGUEIREDO, 2011).

Sobre isso, o autor ainda assinala que:

Se a redação do artigo 68 partiu de um reconhecimento limitado dos grupos a serem atingidos pela norma constitucional, do que decorre uma discussão a apontar para o passado, para uma concepção histórica e arqueológica de quilombo, e não para uma concepção presencial relativa aos grupos sociais existentes (FIGUEIREDO, 2011, p. 43).

Conforme Figueiredo (2011), reconhecimento e redistribuição estão interligados na definição dos contornos da política quilombola no Brasil, cuja natureza é híbrida: combina e confunde o étnico e o cultural.

No caso das comunidades quilombolas brasileiras, a política de reconhecimento encontra na obra do Alemão Axel Honneth (2003)<sup>3</sup> “Luta por Reconhecimento”, elementos que nos ajudam a compreendê-la. Segundo o autor, o princípio do reconhecimento jurídico das identidades coletivas constitui o resultado das lutas dos grupos sociais organizados a partir de uma experiência de desrespeito, sendo essa experiência o fator que desencadeia os conflitos sociais. A ausência dessa estrutura de reconhecimento, segundo Honneth, desencadeia o aviltamento do indivíduo e a deflagração dos desajustes e patologias sociais.

Conforme argumenta O’Dwyer (2013), assumir a identidade quilombola é estar disposto a carregar as marcas e os estigmas de um passado de escravidão, que se alimentou e reinventou até hoje. A autora enfatiza que ser quilombola envolve não só a titulação coletiva do território, como também estar inserido nas redes de relações próprias das comunidades, e também ter um modo de ser considerado distinto, que os define de dentro em relação aos de fora.

---

<sup>3</sup> Detalharemos a teoria de Axel Honneth no capítulo 3, onde nos deteremos na análise dos dados.



Os elementos até aqui pontuados nos auxiliam na compreensão de como a etnicidade é produzida. De acordo com Banton (1977), a etnicidade pode ser definida como um sentimento, um discurso e uma tomada de posição política produzida pela posituação do estigma de raça. Sendo assim, Arruti (2014; 2017) aponta que sendo um grupo distinto por características ditas raciais, tornar-se-ia um grupo étnico a partir do momento em que, aceitando a distinção que lhe é imposta pela maioria, passa a utilizar-se politicamente dela na formação de agrupamentos autônomos ou com interesses e reivindicações comuns. É exatamente isso que visualizamos com os quilombolas. Esses sujeitos, ao se organizarem, deram origem a novos movimentos sociais e passam a demandar seu reconhecimento enquanto grupo étnico.

É no conflito em torno dos limites entre o respeito e o desrespeito e a capacidade de agenciar positivamente na forma de comunidade imaginada os estigmas do passado, que se torna possível reimaginar a etnicidade: ela emerge na interação em contextos poliétnicos (ARRUTI, 2014). Conforme Honneth (2003), uma experiência de desrespeito pode, em contexto propício, promover um conflito via movimento social. Seria então esse sentimento de solidariedade que uniria os indivíduos e nessa luta por reconhecimento esses sujeitos estariam produzindo etnicidade.

A posituação dos estigmas seria o próprio vínculo que liga os sujeitos entre si por meio das marcas. Assim, a etnicidade passa, nesse contexto, a inscrever performances identitárias que incluem também os amplos contextos derivados da diáspora africana (ARRUTI, 2014).

### **2.1.2 Os quilombolas enquanto grupo étnico**

A teoria dos grupos étnicos formulada por Fredrik Barth (1969) foi de importância substancial no debate político das questões quilombolas no Brasil. A teoria Barthiana contribuiu para o reconhecimento dessas comunidades quando redireciona o foco do cultural para a autoatribuição categorial e dá relevância às diferenças que os sujeitos consideram significativas nas relações intergrupais.

A ênfase na etnicidade e na autoatribuição categorial concebida pelo autor norueguês contribuiu para superar as classificações naturalistas, históricas e culturalistas acerca dos grupos étnicos.

Segundo Barth (1969, p. 27), “Grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores, conseqüentemente, tem como

características organizar as interações entre as pessoas”. Assim, a conservação dos grupos étnicos não está no seu conteúdo cultural ou isolamento geográfico, mas sim na constituição e manutenção de suas fronteiras. O autor ainda aponta que:

Em primeiro lugar, torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar dos fluxos de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem de ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, essas distinções são mantidas. Em segundo lugar, há relações sociais estáveis, persistentes e frequentemente vitais que não apenas atravessam essas fronteiras como também muitas vezes baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados (BARTH, 1969. p. 27).

Conforme descrito por Barth (1969), as fronteiras não são fixas e intransponíveis; o trânsito contínuo se faz necessário para a consolidação da dicotomização entre os de dentro e os de fora, as fronteiras étnicas são reforçadas mediante a interação entre os diversos grupos étnicos contrapondo a tese do isolamento para manutenção dessas fronteiras. O autor aponta ainda que os grupos étnicos por serem categorias organizacionais, onde os símbolos adscritivos necessitam de atribuições dos indivíduos para obterem relevância.

Na medida em que os autores usam essas categorias para organizarem a si e aos outros, eles se configuram como grupos étnicos. Nesse contexto, a cultura só ganha importância na medida em que os indivíduos lhes atribuem relevância, assim as categorias étnicas funcionam como recipiente organizacional capaz de receber diversas proporções e formas de conteúdo nos mais variados sistemas socioculturais (ARRUTI, 2014).

Ainda na esteira de Barth (1969), o grupo étnico não está baseado na ocupação de territórios exclusivos nem no isolamento, conforme dissemos anteriormente, mas na reafirmação contínua de sua diferença na relação e em relação aos outros. O autor afirma que a etnicidade é produzida de forma atitudinal e pode ultrapassar os limites organizacionais dos grupos étnicos.

Corroborando com Barth (1969), Arruti (2014, p. 208) afirma que:

A etnicidade seria um sentimento, um discurso e uma tomada de posição política produzida pela posituação do estigma da raça. Dessa forma, um grupo até então distinto por características ditas raciais, tornar-se-ia um grupo étnico a partir do momento em que, aceitando a distinção que lhe é imposta pela maioria, passa a utilizar-se politicamente dela na sua formação de agrupamentos autônomos ou com interesses e reivindicações comuns.

Partindo das assertivas propostas por Barth (1969) e Arruti (2014), nos ancorando na discussão de André Videira de Figueiredo (2011), buscamos uma articulação mediante a ambiguidade do artigo 68 das ADCT e a sua ressemantização pelos antropólogos, assentados na teoria barthiana e sob a luz do direito, discutir a questão quilombola no Brasil, afirmando que o direito coletivo das comunidades remanescentes de quilombos ganha força no âmbito político e jurídico quando esses (os quilombolas) são por autoatribuição tomados como grupo étnico.

Como abordado neste trabalho anteriormente, o artigo 68-ADCT da Constituição de 1988, devido à sua bivalência semântica, abriu um amplo espaço de debates e embates políticos. Nesse sentido, Figueiredo (2011) afirma que a abertura interpretativa, entretanto, teve por consequência a organização de um forte movimento de oposição às políticas quilombolas, tanto no campo político quanto na formação de opinião, articulando, na maioria das vezes, a multirracialidade brasileira.

As interpretações feitas ao artigo 68 carregam em si uma gama de interesses, que na sua grande maioria desliza para as questões fundiárias: se por um lado a interpretação dicionarizante do dispositivo constitucional busca legitimar o direito dos remanescentes como individual, a ressemantização alicerçada na teoria barthiana e mediada pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA, articulou uma interpretação em que o direito não seria individualizado, muito pelo contrário, ele seria coletivo.

Assim, Figueiredo (2011, p.26) assinala que:

As lutas em torno dos direitos das comunidades negras rurais são formuladas, via de regra, em um campo caracterizado pela liminaridade: por um lado, tais direitos são afirmados em torno da terra, entendida como meio de produção e reprodução dos grupos; por outro, trata-se do reconhecimento de uma identidade coletiva própria e particular, traduzida no campo jurídico-político pelo termo *remanescentes de quilombo*, identidade racializada e historicamente referida.

Nesse espaço de disputas e inúmeras tentativas de individualizar o direito coletivo das comunidades remanescentes de quilombos é que tomaremos os quilombolas como grupo étnico, seguindo o pensamento de José Mauricio Arruti (2009, p.93), em que o autor aponta que:

O conceito de grupo étnico surge, então, associado à ideia de uma afirmação de identidade (quilombola) que rapidamente desliza sistematicamente para a adoção de *auto-atribuição*, seguindo o exemplo do tratamento legal dado à identidade indígena.

Na perspectiva dos estudos de Barth (1969), os grupos étnicos são categorias de atribuição e classificação feita pelos atores com a finalidade de organizar as interações. Articulando o conceito de Barth com o tratamento de Arruti, conferimos aos quilombolas a categoria de grupo étnico, que para se concretizar, necessita da *autoatribuição*.

Figueiredo (2011) afirma que a análise do caso das comunidades quilombolas no Brasil poderá descortinar novas dimensões das lutas e das políticas de reconhecimento, particularmente no que tange aos casos em que a afirmação dos direitos coletivos se dão em face às limitações dos interesses individuais. O autor enfatiza a importância da definição de quilombo como um grupo étnico com identidade autoatributiva, assim como a modalidade coletiva de apropriação da terra e a organização social baseada em laços de reciprocidade.

Nessa perspectiva Eliane Cantarino O`Dwyer (2002; 2007) corrobora apontando que a multiplicidade de relações e significados que envolvem o cotidiano dos quilombolas autodesignados, constituem espaços de sociabilidade orientados por estratégias de vida e destinos compartilhados como grupo étnico.

Assim como O`Dwyer (2014), Arruti (2009, 2017) e Figueiredo (2011) definem explicitamente que a definição de comunidade remanescente de quilombo como grupo étnico é combinada nas peças normativas de “terras de uso comum”. Nesse sentido, Figueiredo (2011. p.42), sinaliza que:

Ao contrário de outros grupos cujos direitos foram garantidos na Constituição de 1988, as comunidades quilombolas, entendidas aqui como grupos étnicos de ancestralidade negra com historicidade e territorialidade próprias, quaisquer que fossem os nomes pelos quais se chamavam ou eram chamadas, não haviam organizado suas demandas no plano nacional antes da Constituição de 1988.

Conforme Figueiredo (2011), a partir dos debates promovidos pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA, que define que o sujeito de direito não é o remanescente individual, mas sim os “grupos étnicos de preponderância negra, encontráveis em todo o território nacional, identificáveis segundo categoria de autoatribuição habitualmente designados por *terras de preto*”, os quilombolas passam a ser reconhecidos juridicamente como o sujeito coletivo de direito.

Almeida (2011) argumenta que o uso difuso da categoria quilombo, ressemantizada e tornada fator de mobilização política, reveste-se hoje de um significado de afirmação étnica, que transcende, entretanto, a ideia jurídica de reparo de injustiças históricas. Inscrevem-se,

nesse processo, as práticas e ações sociais que visam garantir a terra como conjunto dos recursos naturais considerados imprescindíveis ao grupo.

Nessa perspectiva, o autor ainda sinaliza que os laços de solidariedade tornam-se convergentes a partir de mobilizações, seja de defesa do território e de confrontos face aos intrusamentos, seja em torno de afirmação identitária do grupo.

Ainda na perspectiva de Almeida (2011), a emergência do dado étnico aparece atrelada à consolidação de uma identidade coletiva fundada tanto numa autodefinição consensual, quanto em práticas político-organizativas, em sistemas produtivos intrínsecos e em símbolos próprios que podem, inclusive, evocar uma “ancestralidade” considerada legítima, mas que marca, sobretudo, uma política de diferenças face a outros grupos e uma relação conflitiva com as estruturas de poder do Estado, sobretudo com órgãos fundiários.

## **2.2 A educação escolar quilombola no Brasil**

É com a aprovação da constituição cidadã no ano de 1988, mais precisamente no seu artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, que os direitos das comunidades quilombolas da contemporaneidade emergem, como política pública emanada do artigo citado a Educação Escolar Quilombola-EEQ nasce num contexto marcado por lutas e tensões para assegurar os direitos civis desse coletivo, enquanto política pública educacional (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Conforme apontam Larchert e Oliveira (2013) a EEQ, enquanto modalidade de educação tem sua semente nas fissuras contidas no Artigo 26, inciso 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 quando preconiza que “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia” (BRASIL, 1996).

A Lei 10.639/03, que alterou o artigo 26 da LDB 9.394/96, foi a Lei pioneira, no que diz respeito à educação, votada no primeiro mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva. Porém esse novo aparato normativo, pensando também visando descolonizar os currículos engessados numa visão eurocêntrica, não trás nenhuma menção as comunidades quilombolas do presente tampouco ao termo “quilombo”. Conforme salientam Larchert e Oliveira (2013) esse termo viria a ser visível no ano seguinte constando cinco vezes no texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004).

No entanto, mesmo com avanços significativos na direção de uma reparação quanto à visibilidade, o texto normativo das Diretrizes citadas anteriormente ainda padecia de ausências no que tange as singularidades e especificidades que a educação em comunidades quilombolas exigiam e ainda o faz nos dias atuais, sendo assim, tornou-se imprescindível um olhar que subsidiasse um avanço em tal política educacional que considerasse tal temática (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Ainda conforme apontam os autores, no ano de 2006 a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade - SECAD publicou uma guia que norteia as ações para a efetivação da Lei 10.639/2003 onde a Educação Escolar Quilombola assumia um papel central e era um item específico. Dentre as especificidades que essa guia continha estava a referência e o direcionamento do conteúdo, que tinha a pretensão de abarcar tanto as escolas situadas em territórios quilombolas quanto aquelas que mesmo não estando nesses territórios recebiam estudantes dessas comunidades.

No ano de 2001 foi realizada em Brasília a Conferência Nacional de Educação – CONAE que trouxe consigo avanços derivados das reflexões acerca dos direitos quilombolas. Fruto dos debates desse encontro houve a inclusão da EEQ como modalidade de Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013). Posteriormente a CONAE realizada no ano de 2010, definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Visando efetivar-se enquanto processo democrático, a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, durante a segunda metade do ano de 2011 foram realizados seminários nacionais e regionais bem como audiências públicas na Bahia, no Maranhão e em Brasília, com a finalidade de construir coletivamente com as comunidades quilombolas as bases necessárias para a elaboração das Diretrizes (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Assim, as Diretrizes, foram aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano, tendo a função de “orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas” (BRASIL, 2011, p.05).

Sendo assim, esse fato expressa que a regulamentação da EEQ nos sistemas de ensino deverá ser concretizada em nível nacional e seguir as orientações curriculares gerais da Educação Básica e, simultaneamente, garantir a singularidade das experiências, realidades e percurso histórico das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011).

Apesar das políticas voltadas para implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, para Larchert e Oliveira (2013), a falta de preparo dos órgãos públicos municipal e estadual, se constitui como uma barreira que impede a efetivação das ações de valorização e reconhecimento das comunidades quilombolas nas diversas esferas políticas.

Dessa forma, é imprescindível que as políticas educacionais possam chegar às comunidades e aos sujeitos para os quais elas foram pensadas e construídas, que elas possam de fato se efetivar na prática das escolas, principalmente aquelas circunscritas em território quilombola, pois como bem lembra Larchert e Oliveira (2013), o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola formal em parte busca apagar as diferenças que lhes são características, pois não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserida. Assim, para demarcar as diferenças no espaço escolar são fundamentais práticas pedagógicas que se assumam afro-brasileira e busque a assunção da cultura negra rural, ou seja, que busque embriagar-se na cultura quilombola.

Sendo assim:

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no “fazer quilombola” (BRASIL, 2011, p.32).

A Educação Escolar quilombola, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade, ainda não vem tendo o devido tratamento por parte dos órgãos que pensam e planejam a educação no país. Conforme constam na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– INEP, no ano de 2016 foram cadastradas via sistema Educacenso 2.369 escolas em área remanescente de quilombos, totalizando um quantitativo de 241.925 matrículas efetivadas.

No entanto, essas informações são gerais, pois não se tem o número de matrículas ou de escolas por Unidades da Federação. Essa generalização impede que políticas públicas sejam melhores elaboradas e consigam atingir um nível de eficiência dentro das realidades dessas escolas por singularidades regionais.



### **3. SER QUILOMBOLA: ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI**

Neste capítulo, apresentamos a teoria de Axel Honneth e como ela se aplica ao estudo da comunidade Quilombola Nova Esperança. Também evidenciamos qual o tipo de escola os quilombolas da comunidade querem para o futuro e qual o significado que as crianças atribuem ao ser quilombola.

#### **3.1 O reconhecimento de si**

O filósofo Axel Honneth é alemão, nascido em 1949. Defendeu sua tese de doutoramento em Berlim, capital da Alemanha, em 1983, publicada em livro dois anos mais tarde. Entre os anos de 1984 a 1990 foi assistente de Jurgen Habermas no Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt, onde também apresentou sua tese de livre, na qual deu origem a sua mais importante obra “Luta por Reconhecimento”, publicada em 1992.

Conforme biografia parcial contida no livro *Luta por Reconhecimento*, Honneth sucedeu Habermas em seu cargo na Universidade de Frankfurt e no ano de 2001 assumiu a direção do Instituto de Pesquisa Social da referida instituição. O autor é um dos nomes de referência da terceira geração da Escola de Frankfurt, juntamente com outros nomes, entre eles Nancy Fraser.

Axel Honneth avança em relação aos seus antecessores, inclusive seu mentor Habermas, pois a sua vertente dentro da Teoria Crítica ancora-se no processo de construção social da identidade pessoal e coletiva, e que passa ter como ponto central a “luta pelo reconhecimento” na construção das identidades (HONNETH, 2003).

O alemão ancora-se no pensamento de Hegel (1969), em sua *Realphilosophie*, em que entende a luta por respeito e reconhecimento intersubjetivo, o autor parte das premissas da teoria da intersubjetividade, onde a existência de formas diversas de reconhecimento recíproco, que devem distinguir-se uma das outras segundo o grau de autonomia possibilitada ao sujeito em cada caso, a saber essas esferas para Hegel são o “amor”, o “direito” e a “eticidade” (HONNETH, 2003), quando motivados esses elementos carregam consigo a origem dos conflitos sociais Honneth se fundamenta também na teoria psicossocial de George Herbert Mead (1972) de que a identidade dos sujeitos está vinculada à experiência do reconhecimento intersubjetivo. Os autores que auxiliam Honneth em sua teoria formularam modelos ou esferas de reconhecimento, no entanto, para Honneth nem Hegel (1969) nem

Mead (1972) foram capazes de explicar as formas de desrespeito que tornam a experiência do não reconhecimento o motor para os conflitos sociais.

Hegel distingue em sua filosofia política a família, a sociedade civil e o Estado; em Mead se divisa a tendência de destacar das relações primárias do outro concreto às relações jurídicas e a esfera do trabalho, enquanto duas formas distintas de realização do outro generalizado.

Analisando as premissas de Hegel e Mead, o autor sinaliza que:

[...] ambos os pensadores, em igual medida, não estiveram em condições de definir de forma mais adequada às experiências sociais sob cuja pressão a asseverada Luta por reconhecimento deve se originar no processo histórico: tanto em Hegel como em Mead não se encontra urna consideração sistemática daquelas formas de desrespeito que podem tornar experienciável para os atores sociais, na qualidade de um equivalente negativo das correspondentes relações de reconhecimento, o fato do reconhecimento denegado (HONNETH, 2003, p. 157).

A tese central de Axel aponta que a identidade dos indivíduos é determinada em um processo intersubjetivo mediado pelo mecanismo do reconhecimento, enfatiza ainda que a busca pelo reconhecimento é inerente ao ser humano, desde o seu nascimento, e se materializa nas dimensões do amor, do direito e da solidariedade. De antemão destacamos que para este trabalho utilizaremos as duas últimas esferas do reconhecimento elaboradas por Honneth, por entender que a esfera do amor não se aplica ao caso concreto em análise.

Honneth (2003) explicita as três formas de menosprezo as quais os sujeitos estão expostos na vida em sociedade e apresenta os modelos correspondentes de reconhecimento. Assim, a primeira experiência de humilhação que um indivíduo pode sofrer se refere à negligência, tortura e violação de direitos. A forma mais básica do não reconhecimento é a negação do afeto e do respeito. A consequência é insegurança emocional e física, uma fratura na autoconfiança que se constitui na premissa psíquica para o desenvolvimento de todas as demais formas de autoestima.

Sobre as estruturas que permeiam a esfera do reconhecimento jurídico, o autor aponta que:

Hegel e Mead perceberam uma semelhante relação na circunstancia de que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um "outro generalizado", que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos

nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões ( HONNETH, 2003, p.179).

Assim sendo, a forma de menosprezo se refere à privação de direitos e à exclusão social. Nesse caso, o indivíduo é humilhado socialmente por não ter garantidos os seus direitos e ter ignorado seus deveres. O direito assegura ao indivíduo uma ampliação das suas liberdades individuais, independentemente da classe social a que pertença, arrefecendo as desigualdades e promovendo o autorrespeito. Os impedimentos para o pleno exercício da cidadania resultam na invisibilidade social do sujeito.

[...] a relação jurídica, tanto quanto Mead, como uma forma de reconhecimento recíproco: "No Estado, [...] o homem é reconhecido e tratado como ser racional, como livre, como pessoa; e o singular, por sua parte, se torna digno desse reconhecimento porque ele, com a superação da naturalidade de sua autoconsciência, obedece a um universal, à vontade sendo em si e para si, a lei, ou seja, se porta em relação aos outros de uma maneira universalmente válida, reconhece-os como o que ele próprio quer valer - como livre, como pessoa (HONNETH, 2003, p. 179).

Todo sujeito humano poder ser considerado portador de alguns direitos, quando reconhecido socialmente como membro de uma coletividade, do papel socialmente aceito de membro de uma organização social definida pela divisão do trabalho, resultam para o indivíduo determinados direitos, cuja observação ele pode reclamar em casos normais, apelando a um poder de sanção dotado de autoridade (HONNETH, 2003).

Para o autor, no que tange ao "reconhecimento jurídico", todo ser humano deve ser considerado, sem distinção, um "fim em si", ao passo que o "respeito social" salienta o "valor" de um indivíduo, na medida em que este se mede intersubjetivamente pelos critérios da relevância social.

Sendo assim, Honneth salienta que:

[...] possuir direitos individuais significa poder colocar pretensões aceitas, eles dotam o sujeito individual com a possibilidade de uma atividade legítima, com base na qual ele pode constatar que goza do respeito de todos os demais. É o caráter público que os direitos possuem, porque autorizam seu portador a uma ação perceptível aos parceiros de interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do auto-respeito; pois, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável (HONNETH, 2003, p. 197).

O terceiro tipo de desrespeito é a degradação social, quando o indivíduo não obtém da sua comunidade a aprovação solidária e a apreciação das capacidades e formas de vida desenvolvidas individualmente (HONNETH, 2003).

O sujeito que não obtiver a aprovação intersubjetiva e social do seu modo de vida, se ele não se sente valorizado pelo seu grupo de convivência familiar e institucional, não desenvolve o sentimento de autoestima necessário para o convívio em sociedade.

Honneth faz uma comparação entre a esfera do reconhecimento jurídico e a estima social, diferenciando-as:

[...] é importante saber aqui apenas quais conclusões se podem tirar preliminarmente da comparação entre o reconhecimento jurídico e a estima social: em ambos os casos como já sabemos, um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam, diferenciam de outras pessoas. Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutiva das pessoas como tais, enquanto para a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o "valor" das propriedades característica (HONNETH, 2003, p. 187).

Para Honneth (2003), os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito. Para o autor, o contexto em que uma sociedade se encontra orienta a estima social entre as pessoas:

A autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, conforme a medida em que cooperaram na implementação de valores culturalmente definidos; nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada também a pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns (HONNETH, 2003, p. 200).

São esses três modelos de reconhecimento, segundo o autor, que estabelecem as condições formais de interação através das quais os homens/mulheres podem ver garantidos a sua dignidade ou integridade. Dito de outra forma, a ausência desses três modelos de reconhecimento compromete a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima, sem os quais os sujeitos não se realizam social e individualmente de forma plena.

A busca pelo reconhecimento negado ocorre, então, através da revolta, das pressões e da violência, originando os conflitos individuais e sociais. Em síntese, Honneth elabora um quadro sobre as estruturas das relações sociais de reconhecimento, em que para cada modo ou forma de desrespeito corresponde uma patologia social, conforme podemos verificar a seguir.

**Tabela 2:** Estruturas das relações sociais de reconhecimento

MODOS DE RECONHECIMENTO	DEDICAÇÃO EMOTIVA	RESPEITO COGNITIVO	ESTIMA SOCIAL
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Auto-relação prática	Autoconfiança	Auto-respeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçadores da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: Honneth (2003, p. 211).

Como nos mostra o quadro resumo da teoria honnethiana, as três dimensões de reconhecimento para que o sujeito alcance o reconhecimento pleno implicam em formas de desrespeito que por consequências desencadeiam as patologias psicossociais. Os confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito (HONNETH, 2003).

O autor constrói as inter-relações entre os desrespeitos e suas formas de concretizações na estrutura psíquica do indivíduo:

[...] o auto-respeito é para a relação jurídica o que a autoconfiança era para a relação amorosa é o que já se sugere pela logicidade com que os direitos se

deixam conceber como signos anonimizados de um respeito social, da mesma maneira que o amor pode ser concebido como a expressão afetiva de uma dedicação, ainda que mantida a distancia: enquanto este cria em todo ser humano o fundamento psíquico para poder confiar nos próprios impulsos carenciais, aqueles fazem surgir nele a consciência de poder se respeitar a si próprio, porque ele merece o respeito de todos os outros (HONNETH, 2003, p. 194-195).

Assim, podemos considerar a teoria de Honneth para pensar que historicamente os quilombolas foram submetidos a situações de desrespeito, direitos negados em relação à igualdade perante e no acesso à justiça e impedidos de alcançar até mesmo dentro do próprio grupo a autoestima. É nessa conjuntura de negação de direitos essenciais para a construção da identidade intersubjetiva que a temática quilombola encontra respaldo na teoria crítica de Axel Honneth.

A teoria crítica do autor usado nesta pesquisa tem sido visitada por autores de diversas áreas como a antropologia, sociologia e a psicologia social. O antropólogo José Mauricio Arruti, em sua tese de doutorado intitulada “Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola”, utilizou o referencial teórico de Honneth para pensar as situações de desrespeito e degradação moral pelos quais as comunidades quilombolas vem enfrentando na contemporaneidade e a emergência por reconhecimento.

Buscamos neste trabalho trilhar pelos mesmos caminhos que Arruti (2005) percorreu, analisando em quais aspectos a situação da comunidade de Nova Esperança se assemelha com o modelo elaborado por Arruti. Posteriormente, explicaremos que modelo é esse e como o autor o aplicou em suas análises.

No mesmo sentido caminhou Marcelo Moura Melo ao fazer uma etnografia sobre Cambará, uma comunidade negra rural do Rio Grande do Sul. A sua dissertação de mestrado que, assim com a tese de Arruti, foi publicada em formato de livro, tem como título “Reminiscências dos quilombos: territórios da memória em uma comunidade negra rural”. Melo se fundamenta em Honneth para justificar que o reconhecimento pelos outros começa pelo autorreconhecimento, que pode ser encontrado pela referência às situações passadas nas quais a honra e a dignidade foram violadas.

A teoria de Axel Honneth também é objeto de estudos no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que docentes e discentes se propõem a revisar e entender as teses do reconhecimento intersubjetivo dos grupos humanos. No ano de 2015 a revista eletrônica “Sociologias” disponibilizou um dossiê sobre Axel

Honneth onde foram publicados seis artigos inclusive um do próprio Honneth intitulado “O eu em nós: reconhecimento como força motriz dos grupos”.

Nos artigos que fazem parte do referido dossiê, os autores discutem a aplicabilidade da teoria crítica do alemão nos mais variados campos da ciência e a emergência e atualidade dos temas abordados por ele. Apontam ainda a importância da teoria honnethiana para entender alguns dos distúrbios sociais pelos quais às sociedades humanas tem enfrentado no século XXI.

É pensando na emergência e na pertinência dos pressupostos defendidos por Honneth que, especificamente no caso das comunidades remanescentes de quilombos, a sua teoria encontra um lastro apropriado para tais reflexões. Quando analisamos a situação dessas comunidades, percebemos que a historiografia construída acerca desses grupos evidenciam que esses coletivos foram historicamente excluídos e colocados em situação de marginalização social.

Durante todo período colonial do Brasil as ações e resistências dos negros fugitivos que aquilombavam-se eram tipificadas como crime. Com o advento do fim do cativeiro, a união em coletividade de ex-escravos deixou de ser um ato delituoso, no entanto, manteve-se sob um olhar de menosprezo e de repúdio por parte das autoridades e da população branca em geral. Na configuração atual da sociedade brasileira, os quilombolas ainda são vistos como interesseiros e oportunistas, essas concepções ganham força com a implementação de políticas públicas transgressoras que avançam sobre os direitos dos quilombolas ou em discursos radicais recentes, como o do Deputado Federal pelo Estado do Rio de Janeiro Jair Bolsonaro (PSC – RJ).

O referencial teórico subsidiado por Honneth nos permite inferir que essa marginalização, pela qual as comunidades remanescentes de quilombos estão submetidas, pode ser associada às diferentes experiências de desrespeito, com as respectivas limitações de autodesenvolvimento das capacidades individuais dos membros que compõem essas comunidades.

Dessa maneira, Honneth aponta que:

[...] na autodescrição dos que se vêem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de "ofensa" ou de "rebaixamento", se referem a formas de desrespeito, ou seja, as formas do reconhecimento recusado. Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são

feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva (HONNETH, 2003, p. 213).

A segunda forma das experiências de desrespeito defendida pelo autor, isto é, a privação de direitos e exclusão, materializa-se na desmoralização pessoal conferido aos remanescentes de quilombos pelo fato de que lhe eram vedadas a titularidade de determinados direitos e garantias jurídicas, sendo assim, eles (os quilombolas) tinham e ainda tem o autorrespeito comprometido, pois não poderiam pleitear com os seus pares em igualdades de direitos em uma sociedade. No período colonial, por exemplo, negavam-lhes, a própria liberdade e integridade física. Depois da emancipação e antes da Constituição Cidadã de 1988, eram homens livres, no entanto, ainda não eram donos sequer dos territórios que historicamente e tradicionalmente ocupavam desde os tempos em que eram escravizados.

Essas formas de desrespeito pelos quais os quilombolas estiveram submetidos e ainda estão, tem implicações nem só no desenvolvimento da autonomia pessoal, como impede a construção de um sentimento positivo de si, pois, dessa forma esse grupo é impedido de estabelecer uma relação equiparada frente aos seus parceiros de interação. Essa experiência de privação de direitos vivenciada pelos quilombolas e seus descendentes é anexada à perda da capacidade de se referirem a eles próprios como sujeitos em condições de igualdade com os outros, essa situação descrita compromete a construção do autorrespeito por parte desses sujeitos.

Sobre esse processo de denegação de direitos que atacam diretamente a capacidade de afirmação do indivíduo, Honneth (2003) pontua que:

[...] aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade. [...] para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de auto-respeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos. Portanto o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral que, por seu turno, tem de ser adquirida a custo em processos de interação socializadora (HONNETH, 2003, p. 216-217).



A degradação moral é a terceira forma de experiência de desrespeito concebida por Honneth, ela atinge negativamente o valor social dos indivíduos ou grupos. No caso quilombola, essa forma de respeito denegado se apresenta na depreciação das formas peculiares de vida, no que diz respeito à cultura, a religiosidade e meios de produção típicos de comunidades quilombolas rurais que no contexto dominante são considerados como um povo e cultura de menor valor social.

Nessa perspectiva apontada pelo autor, as possibilidades de conferir reconhecimento social às suas capacidades são suprimidas desses coletivos, seja como no passado colonial como fugitivos ou no presente como oportunistas, os povos quilombolas ainda não tem suas potencialidades e valores reconhecidos, tanto pela sociedade englobante quanto pelo Estado brasileiro.

Dessa forma, compreendemos a comunidade quilombola de Nova Esperança como uma coletividade portadora de direitos historicamente negados pelo Estado e que mediante articulação e movimentos sociais demandam por reconhecimento em relação às inúmeras situações de desrespeitos aos quais estiveram e ainda estão submetidos. Conforme argumenta Honneth (2003), os percursos trilhados em coletividade tem a força necessária de acionar os mecanismos que promovem as lutas por reconhecimento.

O referido autor, em relação a essa temática, sinaliza que:

Sentimentos de lesão dessa espécie só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetiva que os comprova como típicos de um grupo inteiro, nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2003, p. 258).

Portanto, são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos, pois só mediante a obtenção cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-estima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo incondicional como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos (HONNETH, 2003).

Na construção do nosso arcabouço teórico para nos ajudar a entender os dados, além do filósofo alemão Axel Honneth, nos ancoramos em José Mauricio Arruti para pensar as

falas das pessoas da comunidade de Nova Esperança no que diz respeito ao processo de reconhecimento da comunidade, bem como a concepção que eles construíram do ser quilombola.

Arruti formulou um modelo quadripartido para entender o processo de formação quilombola no seu estudo realizado no Mocambo, no Estado de Sergipe. O referido autor, em seu modelo, estabeleceu quatro categorias, a saber: processo de nomeação, processo de identificação, processo de reconhecimento e processo de territorialização (ARRUTI, 2009).

Salientamos que pelo fato de a comunidade quilombola de Nova Esperança ter se constituído a partir das terras compradas pelo Senhor Faustino José dos Santos e não enfrentar embates pelo território ocupado, excluimos a última categoria – processo de territorialização – sendo assim, tomaremos apenas os três primeiros processos do quadro de referência elaborado pelo antropólogo.

O autor define os três processos de formação quilombola:

Chamaremos de *processo de nomeação* o movimento de instituição de uma categoria jurídica ou administrativa que, englobando uma população heterogênea com base em determinadas características comuns, a institui como um sujeito de direitos e deveres coletivos e como um objeto de ação do Estado.

Chamaremos de *processo de identificação* o movimento de passagem do desconhecimento à constatação por parte dos sujeitos sociais atingidos por um tipo de situação de desrespeito com caráter coletivo, instituindo, assim, tal coletividade como fonte de pertencimento identitário e como sujeito de direitos, moralmente motivado para a mobilização contra tal desrespeito.

Chamaremos de *processo de reconhecimento* o movimento de passagem do desconhecimento à constatação pública de uma situação de desrespeito que atinge uma determinada coletividade, do que decorre a admissão de tal coletividade como sujeito (político e de direito) na esfera pública e de tal desrespeito como algo que deve ser sanado ou reparado (ARRUTI, 2009. p. 45).

No quadro de referencia proposto por Arruti, nomeação, identificação e reconhecimento são processos que estão imbricados e compõem uma mesma engrenagem. Enquanto no processo de nomeação o termo quilombo instituído pelo Estado para denominar essas comunidades é uma categoria de caráter normativo-administrativo, sendo assim, os sujeitos nominados ainda não tem consciência do termo pelo qual eles estão sendo identificados.

Enquanto que no processo de identificação o desconhecimento que até então se fazia presente no estágio anterior se converte em consciência de uma situação histórica de desrespeito pelo qual as comunidades quilombolas estiveram submetidas, neste caso a

situação de desrespeito ganha contornos coletivo, assim tendo o potencial necessário para motivar os movimentos sociais como deixa evidente Honneth (2003) em sua formulação das esferas que constituem o reconhecimento.

O processo de reconhecimento é a ação própria por parte do sujeito coletivo de direitos pelo reparo do dano moral pelo Estado em face a situação de desrespeito na qual a coletividade está submersa.

Buscaremos na análise das falas das crianças e dos moradores mais velhos da comunidade quilombola de Nova Esperança trabalhar e verificar se o modelo proposto por Arruti auxilia na compreensão da comunidade por nós estudada.

### **3.2 Ser quilombola e a importância da educação/escola para os adultos quilombolas**

Neste tópico analisaremos as falas dos adultos entrevistados em relação à importância da educação e da escola para os quilombolas. Realizamos esta interpretação à luz do referencial teórico que tem norteado o desenvolvimento desta pesquisa.

Conforme as falas dos colaboradores, muitos dos moradores de Nova Esperança não se reconhecem enquanto quilombolas. O não reconhecimento por parte dos sujeitos tem estreita relação com a forma exógena do processo de certificação. Essa questão é marcante na fala de Florinda dos Santos; ela argumenta que não houve a preocupação de nenhuma instituição estatal para lhes explicar o que é ser quilombola. Florinda reconhece que ser quilombola implica em ter alguns direitos, no entanto, ela deixa evidente que os moradores da comunidade não sabem quais são esses direitos oriundos do reconhecimento.

Em relação a esse tema, Florinda dos Santos argumenta que:

[...] isso que é a dificuldade que a gente encontra, porque a gente sente muito prazer em ser reconhecido como quilombola, mas o que eu quero te dizer, Wesley, que isso mesmo que a gente tá precisando inclusive veio uma, uma visita da faculdade (não sei o nome da faculdade), de uma faculdade que passou aqui na outra semana aí. Uma das minhas falas foi essa, que eu a gente deseja que pelo menos que a gente, a gente tenha assim umas instruções, que venha um grupo pra nos praticar, esclarecer mesmo pra gente o que é ser quilombola. A gente diz assim, ah! eu sou quilombola sou quilombola, mas só sabe que é quilombola porque é um respaldo dos fugitivos da África dos negros que veio da África e só isso aí assim, a gente sabe que é dos escravos né, é um restante dos escravos e que a gente tem um cheirinho ainda dos escravos mas a gente não sabe assim detalhadamente o que é ser quilombola e tal e tal, tem hora que a gente fica até se matutano que até os nossos próprios direitos de quilombola a gente não sabe direitinho

ainda tudo aí a gente espera de vocês que fazem essas faculdades que estão estudando que possa trazer uma instrução mais esclarecida assim pra a nossa comunidade. A gente vivia tranquilo, aí apareceu esse rapaz como eu te disse no início pra fazer essa entrevista com a gente de acordo as nossas conversas foi que ele começou a colher as propostas nossas, as nossas decisões as nossas respostas que chegou a ir pra lá pra fundação, mas pra ser mesmo reconhecido como quilombola nos tivemos bastante entrevista, fizemos bastante reuniões com esse pessoal e também viajamos muito lá pra fora participar de outras comunidades que já era registrada para a gente poder participar e colher alguma coisa que a gente deveria que com toda certeza a gente era pertencente a quilombola (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2016).

A fala de Florinda confirma o que Arruti (2009, p. 67) afirma: “o quilombo histórico foi metaforizado para ganhar funções políticas no presente e tal conversão simbólica teve como principal produto e instrumento uma construção jurídica”. As afirmações nos evidenciaram que o “*processo de nomeação*”, o primeiro do modelo proposto por Arruti (2009) se faz presente, tendo em vista que o processo de reconhecimento da comunidade partiu de um reconhecimento exógeno, de alguém que chegou e disse que os mesmos eram quilombolas.

Por ser uma categoria jurídico-administrativa criada pelo Estado para nominar os remanescentes quilombolas, “os sujeitos coletivos do direito não tem a preocupação e o entendimento do que é ser quilombola ou o que implica e quais direitos são derivados desse reconhecimento por parte do Estado brasileiro” (ARRUTI, 2009, 2014). Por não entender o que é ser quilombola é que a fala de Florinda sinaliza para a necessidade de um esclarecimento do termo.

Arruti sinaliza para a não problematização do processo de classificação e nomeação dos remanescentes por parte do Estado. Sobre isso o autor afirma que:

É a nomeação oficial que põe um termo, ou ao menos um limite à luta travada no mundo social em torno das identidades e, por meio delas, das qualidades dos grupos – que está na origem desses próprios grupos. [...] A instituição do nome no caso das comunidades remanescentes de quilombos nos parece um exemplo privilegiado por ser capaz de evidenciar aspectos importantes dessas disputas e classificações. Primeiramente, porque sua formulação é suficientemente recente para que observemos em ato; em segundo lugar, porque sua definição tanto se apropria de uma forma particular de uma categoria histórica, até então pouco problematizada (quilombo), quanto agrega a ela um termo de origem estatal (remanescente), nesse caso também pouco problematizado por ser parte de um *habitus*; em terceiro lugar, porque a apropriação dessa categoria por parte do movimento social (do que dependeu sua efetividade) esteve associada ao engajamento direto dos antropólogos nas operações de conversão e traduções de significados ligados a ela (ARRUTI, 2009. p. 52).

A concepção de quilombo histórico também apresenta-se no discurso de Florinda. Mesmo o Senhor Faustino José dos Santos e a comunidade de Nova Esperança não tendo vivenciado a escravidão, ela concebe o quilombo como reminiscências de um passado que experimentou esse regime.

Assim como na fala de Florinda dos Santos, Ramon Silva dos Santos se aproxima desta quando entende o ser quilombola como reminiscências de um passado de escravidão. Em sua fala ele evidencia a rejeição do termo “quilombola” por parte da comunidade como uma categoria que no imaginário deles estava associado a um passado de escravidão e sofrimento e, como tal, um passado que seria menor e pelo qual eles não queriam ser nomeados.

No que diz respeito ao ser quilombola, Ramon Silva dos Santos aponta que:

A gente tem uma definição básica de quilombo: é aquele lugar onde as pessoas descendentes de escravos se refugiavam pra fugir daquele período triste daquela realidade que eles viviam. Nova Esperança, pelo histórico dos nossos antepassados, tem essa história. O meu bisavô veio fugido de uma determinada região e achou esse “pedacinho do céu” aqui como a gente costuma chamar (risos) e esse cantinho daqui foi formando essa comunidade, então, a gente acabou na verdade um tempo atrás quando a gente ouviu falar em quilombola pela primeira vez, a gente ficou se perguntando o que é ser quilombola. As pessoas, algumas pessoas, ficaram com rejeição ao que é quilombola, achando que era uma coisa ruim para a gente. Na verdade, depois que a gente começou a entender mais ou menos o contexto do que é ser quilombola, passou a perceber que era aquele lugar onde as pessoas se refugiaram e naquele período como meu avô ele se refugiou aqui, aqui a gente que é descendente acabou herdando essa... esse histórico aí de quilombola (RAMON SILVA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

Enquanto que para Florinda e Ramon o ser quilombola remete a um passado de escravidão e a ancestralidade africana, para Getúlio José dos Santos o ser quilombola está relacionado a questões raciais. Quando indagado sobre o assunto, ele afirma que:

Em principio negro, porque não tem quilombola branco. Faz a baldeação, mas a apuração exata é negro. Vem da descendência de preto, né. É então isso eu me considero porque minha descendência é toda negra, meu pai era um preto velho, o meu avô era um velho de respeito de cabeça branca e os filhos tudo respeitava (GETÚLIO JOSÉ DOS SANTOS, entrevista, 2016).

Nos argumentos de Getúlio, ele deixa latente que a concepção do ser quilombola está associado a classificação racial dos sujeitos, que pode existir quilombola de outra raça, mas que prevalece a cor preta como marcador principal do ser quilombola. Podemos perceber

ainda o respeito e a reverência com que nosso interlocutor demonstra ao mencionar o seu avô, mostrando a importância que tem o Senhor Faustino para a comunidade.

A fala de Cremilda Lima Ferreira se aproxima das teses do auto-reconhecimento defendido pela ABA e do referencial teórico deste trabalho, pois o ser quilombola ganha outros contornos na opinião da colaboradora, significa algo além das questões de cor, é o sujeito identificar-se e engajar-se no movimento de luta.

Nessa perspectiva, ela aponta que:

[...] ser quilombola é você se identificar, né, como um quilombola, independente da sua raça, da sua cor, independente disso e você vestir a camisa e dizer eu sou isso independente de quem pensar o que quiser, não “to nem ai” para o que os outros pensam, né. Eu tenho que me identificar como uma pessoa da comunidade, né. Eu tenho que resgatar e não me importar com o que os outros pensam. Minha cultura, as culturas da comunidade, eu tenho que resgatar e não me importar com que os outros pensam da minha cor, da minha raça, não importa. A gente ser quilombola é a gente vestir a camisa daquilo que a gente é a gente não se importar com o que os outros venha a dizer (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2016).

Considerando as afirmações de Cremilda, percebemos que ela percorre desde o “*processo de identificação*” no modelo quadripartido proposto por José Mauricio Arruti, pois a fala dela aponta para uma consciência do que é ser quilombola que ultrapassa os contornos raciais e desemboca na autoatribuição categorial defendida por Barth (1969), para ser quilombola é necessário assumir um lugar, uma posição de engajamento na luta, dessa forma evidencia-se um sentimento de reparação de uma situação histórica de desrespeito (HONNETH, 2003), essa consciência é o que conduz os movimentos coletivos ao “*processo de reconhecimento*” ao qual Arruti argumenta no seu modelo.

O “*Processo de Reconhecimento*”, para Arruti (2009), é:

O movimento de passagem do desconhecimento à constatação pública de uma situação de desrespeito que atinge uma determinada coletividade, do que decorre a admissão de tal coletividade como sujeito na esfera pública e de tal desrespeito como algo que deve ser sanado ou reparado (ARRUTI, 2009, p. 125).

É esse sentimento de “vestir a camisa”, nos dizeres de Cremilda Lima dos Santos, que torna a luta por reconhecimento da comunidade de Nova Esperança um movimento coletivo por direitos que demanda do Estado a reparação de um dano moral que atinge os quilombolas na esfera jurídica do reconhecimento, segundo a proposta de Axel Honneth (2003).

A relevância que Cremilda emprega ao fato de o indivíduo reconhecer-se enquanto quilombola tem estreita relação com o que Honneth sinaliza, no sentido de que:

[...] quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros (HONNETH, 2003. p. 208).

No percurso da construção dos dados, buscamos compreender qual a importância da escola para a comunidade, partindo da premissa de que a instituição escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da coletividade e a educação como base no exercício de compreender o que é ser quilombola na contemporaneidade.

Sobre a relevância da escola e os trabalhos desenvolvidos na comunidade, Cremilda Lima Ferreira enuncia que:

[...] a escola não desenvolve ações voltadas para fortalecer e esclarecer aos estudantes, as crianças da comunidade, as pessoas, a importância do ser quilombola, ainda tá bem longe disso, porque assim muita gente mesmo da comunidade acho que não se aceita como um quilombola. Porque assim, você para ser quilombola você tem que vestir a camisa, né. Você vem de uma descendência, vamos dizer assim, de negros, você veio de uma descendência de escravos, você tem que se a comunidade é um quilombo, você tem que se colocar como quilombola. Muita gente ainda não vestiu a camisa e eu acho que a gente precisa vestir a camisa, de ser e não ter vergonha disso, dizer que tá no nosso sangue e não pode mudar isso. [...] Eu acho que a escola desempenha um papel importante na comunidade e na formação das crianças de Nova Esperança, porque a partir da escola é que as crianças aprendem, se desenvolvem, porque começa aqui e quantas pessoas hoje é advogado que começaram aqui, advogado, doutor, professor, né... Então acho que o papel da escola na comunidade é o pontapé inicial para que elas possam seguir outros graus de escolaridade mais elevado. Mas o começo é aqui, então a gente tem que agradecer muito isso (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2017).

A colaboradora sinaliza para o silenciamento da escola em relação ao esclarecimento do que é ser quilombola para as crianças e as pessoas adultas da comunidade. Evidenciamos uma possível contradição com a fala anterior: enquanto na primeira o ser quilombola perpassava por uma autoatribuição, pelo “vestir a camisa” e engajar-se na luta, aqui neste momento ela ressalta a questão racial como preponderante para uma assunção da identidade quilombola, no entanto, ainda pesa nessa assunção o fato de “quilombola” estar associado a um passado de escravidão.

Mesmo afirmando que a escola não trabalha com as questões quilombolas, Cremilda ressalta a importância que essa tem na constituição e na formação das pessoas da comunidade, evidenciando a sua relevância enquanto espaço de construção do saber e do futuro das pessoas.

Outros colaboradores caminharam no mesmo sentido de Cremilda Lima Ferreira, deixando latente a necessidade de a escola trabalhar mais com as questões que envolvem a comunidade, mas sem perder de vista esse espaço enquanto transformador e de construções.

Assim, Luciane Souza Silva nos afirmou que:

O papel da escola na comunidade, eu acho que deveria ser mais, porque as vezes como eu trabalhei o ano passado, eu acho que a escola deveria ter um papel maior. De que maneira? É incentivar mais esses alunos saber o que é quilombola que os alunos não sabem. Deveria ter um professor, não especificamente dizer assim tem magistério, mas que pegasse uma pessoa da comunidade, mais velhas pra tá ensinando esses alunos e orientando o que é quilombola e o que eles são. Então isso pra mim deveria ser, ia ser gratificante para o aluno, porque ele ia saber o que era quilombola, ele ia saber o que era nação dele, ia saber por que ele tava estudando numa escola quilombola. Então isso pra mim ia ser gratificante (LUCIANE SOUZA DA SILVA, entrevista, 2017).

A colaboradora reforça a fala da sua antecessora e demonstra sua preocupação no que diz respeito às práticas da escola, pois entende que essa instituição tida historicamente e culturalmente como detentora do saber (PEREZ GOMEZ, 2001) deveria esclarecer para as crianças o que é ser quilombola.

Luciane aponta também para a necessidade de ter uma pessoa na escola, mesmo que sem a devida formação que as leis educacionais exigem, para transmitir aos estudantes os valores da comunidade, bem como proporcionar, mesmo que seja o mínimo, do que é ser quilombola e porque estão estudando em uma escola classificada como quilombola.

Contrapondo as falas de Cremilda e Luciane, temos as afirmações de Florinda dos Santos e Ramon Silva dos Santos. Esses últimos têm uma visão positiva e ressaltam a importância da construção da Escola Quilombola na comunidade.

Sobre as indagações acerca da escola e sua importância, ambos sinalizam que:

[...] a escola desempenha um bom papel aqui na comunidade, porque só a participação das crianças que antes eles iam pra Cocão (distrito distante há aproximadamente 20km da comunidade) em cima de Pau de Arara, caminhão, essas coisas todas, e agora só de frequentar aí é uma grande coisa e um grande desempenho na vida deles. De eles estarem, estudarem assim na própria comunidade, de estar perto de casa, né, fazer parte de tudo da própria



comunidade, então eu acho que é um desempenho legal para eles, para os alunos (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

[...] a escola aí, na verdade acredito que seja de fundamental importância para o desenvolvimento das nossas crianças e dos adolescentes da nossa comunidade, como eu falei anteriormente. A gente tinha aqui na escola só até o ensino fundamental, hoje já não. Hoje já tem o ensino médio... E assim a gente acaba, a escola acaba agregando esse valor que a gente na verdade não tinha no passado. A gente na verdade trabalha, na verdade a escola trabalha questões culturais, fortalece o nosso, a nossa questão cultural. Quando se trata de comunidade tradicional, a escola está mais próxima dos pais, que antes os alunos tinham que se deslocar a certa distancia da família e hoje não. A escola desenvolve um papel de fundamental importância, porque tenta resgatar a questão cultural, trabalha junto com os pais e isso e os alunos, eles tem ganhado muito nesse quesito pelo fato da escola está dentro da comunidade (RAMON SILVA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

Eles deixam transparecer em suas falas a importância da construção da nova escola na comunidade e elencam as mudanças na vida de todos que estudam lá, a aproximação entre comunidade e escola faz parte desse processo. Ramon demonstra em seus argumentos os avanços que ocorreram com essa conquista, pois possibilitou atingir um patamar até então que só era possível com o deslocamento dos estudantes da comunidade.

É pertinente afirmar que as pessoas da comunidade de Nova Esperança entendem o significado e o valor da educação na vida e no desenvolvimento da comunidade e dos benefícios decorrentes de uma educação de qualidade.

Também questionamos aos nossos colaboradores sobre o que eles achavam das práticas pedagógicas da EQCBE e se essas práticas que lá são desenvolvidas reforçam o sentimento de reconhecimento do ser quilombola das crianças da comunidade.

Em relação a tais questões, Cremilda Lima Ferreira apontou que:

[...] a escola não desenvolve ações voltadas para fortalecer e esclarecer aos estudantes, as crianças da comunidade, as pessoas a importância do ser quilombola. Ainda tá bem longe disso, porque assim muita gente, mesmo da comunidade, acho que não se aceita como um quilombola [...] Eu acho que o papel da escola seria conscientizar aos alunos, as crianças, os jovens, para que eles saibam que eles têm uma raiz, uma raiz na comunidade como quilombola e isso aí ninguém pode mudar. Então eu acho que falta um pouco de conscientização dos professores trabalhar mais em cima disso, explicando, conversando, dizendo a eles que aqui é um quilombo e não tem como mudar. Então tá faltando, eu acho que falta um pouco de conscientização, porque você vê tem pessoas na própria comunidade que não se aceita como um quilombola. Eu acho que tá precisando de um trabalho mais profundo (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2017).

Os moradores da comunidade compreendem o valor e o significado que a escola representa, no entanto, é quase unanimidade entre as pessoas colaboradoras a ausência de práticas pedagógicas no colégio que vise ao esclarecimento do que é ser quilombola para as crianças e da inclusão da cultura da comunidade no currículo escolar. Essas ausências, além de constarem nas impressões de Cremilda Lima Ferreira, se fazem presentes no discurso tanto de Florinda dos Santos quanto Luciane Souza Silva.

Sobre a cultura da comunidade e a relevância que a escola tem dado a essa questão, elas nos narram que:

A escola não desenvolve ações que façam nascer nos estudantes essa responsabilidade, esse querer ser quilombola, assumir a sua identidade enquanto sujeito quilombola. É uma grande falta, é uma grande falha dos professores, deles não trabalharem com os alunos em cima daquilo que é a nossa comunidade, do conhecimento, buscar esses conhecimentos para esses alunos [...] A comunidade Nova Esperança, eu acho assim que é uma comunidade quilombola que vai... Quer tá buscando os conhecimentos, tá entendendo? Até nós próprios, os próprios quilombolas que somos nós mesmos, estamos assim nos elevando mais, ficando mais adequados com a nossa própria comunidade, com a nossa realidade viu, pra nós a gente tá mais. Agora para os alunos não está sendo esclarecido a realidade da comunidade, que a gente vê que os alunos não tá levando em conta nada da comunidade (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

Em relação às ações voltadas pra fortalecer o sentido e a importância do ser quilombola, a escola não tem essa orientação, o aluno não tem, porque se o aluno tivesse essa orientação na escola então ele ia saber e valorizar mais um projeto que é quilombola ser quilombola. Então eles deveriam ter mais orientação como eu acabei... deveria ter uma pessoa específica para tá explicando pra eles e ensinando a ele a valorizar o que eles tem na comunidade, porque o que tem é riqueza na comunidade verdes, escola tem muitas coisas de bom que eles deveriam tá explicando mais pra esses alunos (LUCIANE SOUZA DA SILVA, entrevista, 2017).

As narrativas dessas mulheres nos direcionam para pensar o papel da escola e, em especial, qual está sendo a função da EQCBE, pois não trabalhando com as demandas da comunidade de Nova Esperança, está contribuindo para reforçar o discurso hegemônico acerca dos povos tradicionais e suas culturas. Sobre isso, Santomé (1995) aponta que:

[...] as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Dentre essas culturas o autor elenca as culturas infantis e juvenis, as etnias minoritárias ou sem poder (SANTOMÉ, 1995. p. 161).

Parece-nos que é nesse sentido que os colaboradores sinalizam para que a escola utilize as ferramentas que detém para proporcionar uma mudança de comportamento por parte das crianças que não se aceitam plenamente enquanto quilombolas. Assim, estaria contribuindo para romper com o desrespeito que se encontra na degradação cultural de uma forma de vida (HONNETH, 2003).

Em um diálogo que tive com a Senhora Florinda dos Santos, registrado no diário de campo, ela demonstra sua preocupação com o futuro da comunidade, bem como a necessidade de a escola estar mais envolvida nas questões quilombolas:

[...] a comunidade tá precisando de um curso que possa resgatar a cultura da comunidade, os mais jovens, segundo ela, estão saindo para estudar e não estão voltando mais para trazer o conhecimento adquirido, enfatiza ainda que na comunidade tá ficando apenas os mais velhos e que a escola poderia fortalecer isso se oferecesse algo, algum curso que pudesse fazer os mais novos entender o que é ser quilombola e a importância deles jovens para a continuidade da própria comunidade (Diário de campo N° 07 de 12 de agosto de 2016).

Nesse sentido, Florinda dos Santos entende a importância dos mais jovens para a manutenção dos valores culturais da comunidade quando revela sua preocupação pelo não retorno dessas pessoas quando elas saem do espaço quilombola e não regressam para compartilhar com os demais as experiências adquiridas.

Os argumentos de Ramon Silva dos Santos são dissidentes entre os colaboradores. Sobre o mesmo assunto, ele nos afirma que:

[...] a escola desenvolve ações voltadas pra fortalecer e esclarece os estudantes da importância de ser quilombola. A escola desde quando ela foi implantada aqui na comunidade quilombola, no início a gente percebia uma rejeição até por parte de alguns funcionários. Isso era notável e a gente percebeu também uma pouca de rejeição por parte dos alunos. Porque essa rejeição? Porque na verdade não tinha um conhecimento do que era ser quilombola. As pessoas, quando usava esse nome achava que era coisas relacionada a candomblé ou coisa parecida. Então não se tinha aquela cultura, né, até o nome era estranho para alguns, quilombola, e mais, assim com o passar do tempo, a pra própria comunidade foi trabalhando isso, desenvolvimento culturais daqui da comunidade e a escola também foi quebrando esse paradigma. Hoje a escola já consegue trabalhar no seu currículo escolar o ser quilombola, o que é ser quilombola, as questões culturais o que trás de benefício pra gente esta mantendo esse nome vivo ai. Hoje a escola já trabalha com consciência negra, já tem momentos que envolve o pessoal da capoeira, que também era uma coisa forte pros quilombola daquele período. Eles utilizavam como um momento deles também e a escola trabalha isso hoje em cada dia se fortalecendo (RAMON SILVA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

Enquanto as falas anteriores caminham no sentido da inércia da escola em relação às temáticas abordadas, Ramon vai na contramão, afirmando que houve uma rejeição por parte dos estudantes em relação à escola, pela falta de esclarecimento do que era ser quilombola, mas a partir das ações dessa, a comunidade foi tendo o esclarecimento que o ser quilombola não estava associado apenas às questões religiosas. Da ótica do colaborador, a escola tem cumprido sua função social para com a comunidade e seus moradores.

Tendo buscado entender a relevância que a escola tem dado aos aspectos culturais de Nova Esperança, procuramos então apreender como a comunidade gostaria que a escola trabalhasse com os estudantes as questões de natureza cultural e a temática do ser quilombola.

Cremilda Lima Ferreira assinalou que:

[...] a escola deveria trabalhar a cultura e o pertencimento da comunidade enquanto comunidade remanescente de quilombo. Porém, essa parte tá deixando a desejar. Eu acho assim né, que você tem que, como é um quilombo, a gente sabe que tem muita coisa, muita cultura, que a gente tem que não excluir isso da comunidade. Porque é uma coisa que tá no sangue do negro, tá no sangue do quilombola, aí vamos dizer assim, eu acho que a escola tem que resgatar isso, procurar trabalhar em cima disso, porque tem tanta coisa que você vê, que a gente vai deixando morrer. Às vezes entram outras religiões na comunidade e você fica com vergonha da sua cultura, porque candomblé é uma cultura, vamos dizer assim, reisado como a gente tem aqui, é uma cultura, festa de padroeiro é uma cultura, que a gente a gente festeja aqui é uma cultura. Então às vezes vai entrando outras religiões e você vai deixando isso de lado, porque você se envergonha daquilo que é seu. Mas você não tem que se envergonhar daquilo que é seu, vamos dizer assim Candomblé é uma cultura, você não vai excluir o candomblé, que a vida inteira teve candomblé. Se você não quer participar é uma coisa, mas você excluir e achar que o candomblé não existe, claro que existe. Então a gente não pode ignorar aquilo que é cultura, que já veio de nossos antepassados, que é cultura nossa. Aí a gente vai deixando, tá deixando essas coisas morrerem, porque a gente fica mais é com receio de alguém falar “ah, fulano tá no candomblé, fulano tá nisso, fulano tá naquilo”. Aí a gente vai deixando essas coisas de lado [...] A escola poderia estar contribuindo para que a cultura da comunidade permaneça viva, conscientizando as pessoas também que isso é cultura né, porque eu acho assim se você não quer seguir, cada um é livre, mas você ignorar que aquilo é uma cultura, você tem que incentivar as pessoas e mostrar aquilo é uma cultura que não vai fazer mal para ninguém, que nunca fez, não vai ser agora que vai fazer, então cada dia a gente tem que resgatar isso, tanta coisa bonita que a gente precisa resgatar, que a gente tá deixando de lado (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2017).

Analisando os argumentos de Cremilda, vislumbramos o receio que ela demonstra em relação ao esquecimento que a cultura da sua comunidade pode chegar. Nesse sentido,

entende que a escola por ela desejada para Nova Esperança é a que trabalhe no sentido de estimular e esclarecer as pessoas da importância de assumir sua identidade quilombola e não ter vergonha de assumí-la em qualquer circunstância, de ser parceira na transmissão dos aspectos culturais da comunidade.

Agindo assim, conforme assinala Cremilda, a escola está caminhando na direção que aponta Perez Gomez (2001) quando afirma que:

Com lamentável frequência, a vida na instituição escolar é presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição de uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata, pela proliferação de rituais carentes de sentido, pelo fortalecimento da aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 133).

Ela ainda sinaliza para o avanço avassalador e destruidor da entrada de diversas religiões em relação à cultura e à religiosidade da comunidade, fazendo com que as pessoas sintam vergonha em assumí-las, pois ela entende a importância e os significados que tem para a comunidade quilombola de Nova Esperança a continuação de sua história que se manifesta também nas práticas religiosas.

Sobre esses processos de expropriações que desencadeiam desrespeitos coletivos, Honneth (2003) aponta que:

[...] se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social as suas próprias capacidades. A degradação valorativa de determinados padrões de auto-realização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir a condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de auto-estima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características. Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o assentimento social a uma forma de auto-realização que ela encontrou arduamente com o encorajamento baseado em solidariedades de grupos (HONNETH, 2003. p. 217-218).

Na esteira de Honneth (2003), percebemos que a comunidade de Nova Esperança, mesmo tendo alcançado o reconhecimento jurídico assegurado pelo Estado, que contempla o segundo estágio do reconhecimento, a fala de Cremilda Lima Ferreira deixa evidente que a

auto-estima, que está relacionada ao terceiro estágio de reconhecimento, ainda não foi alcançado pelos quilombolas da comunidade pesquisada.

Reforçando a fala da colaboradora, temos Florinda dos Santos e Luciane Souza Silva, que sinalizam na mesma direção da primeira quando abordam a participação e a atuação da escola no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com os estudantes em relação ao pertencimento e à cultura da comunidade.

As entrevistadas sinalizam que:

[...] Eu gostaria que a escola trabalhasse a cultura e o pertencimento da comunidade enquanto uma comunidade remanescente de quilombo em relação, com projetos para essas crianças, que ensinasse essas crianças a trabalhar, que adquirisse esses conhecimentos para que eles viessem, através do conhecimento da escola, eles passar para nós próprios que somos mais idosos, porque você sabe que o conhecimento de hoje é outro, o estudo é outro e a gente tá muito precisando disso. E a gente pra conseguir isso só vai conseguir através dessa juventude, se a juventude não tá conseguindo, a escola não tá trazendo pra juventude isso, então agente não tá achando que tá. Na minha opinião, a escola deveria tá trabalhando mais a questão da comunidade ser quilombola, o pertencimento dos estudantes, deveria tá trabalhando mais isso, muito mais isso. É o que tá precisando mesmo é esse fundamento na comunidade, nos trabalhos da escola, que seja em cima das ações de comunidade quilombola (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

[...] a escola deveria ter uma pessoa da comunidade específica pra tá desenvolvendo esse trabalho com esses alunos, da cultura da comunidade enquanto comunidade quilombola, que não fosse a semana toda como aula, mas sim um dia na semana tivesse um horário pra eles ta explicando pra eles ensinando a ele. Então essa pessoa deveria ta disponível pra ta ensinando esses alunos que eu acho que tem muitas pessoas que deveriam fazer isso viu e gosta do que faz, inclusive Senhorinha, Florinda, que são pessoas que gostam do que faz, do que elas são, elas tem orgulho do que elas são. Eu acho que é isso que a comunidade e a escola precisa (LUCIANE SOUZA DA SILVA, entrevista, 2017).

As colaboradoras chamam a atenção para o tratamento que a escola tem dado para a inserção das questões relevantes para a comunidade no currículo. A preocupação por parte delas em ter uma pessoa mais experiente em termos de idade da comunidade é para assegurar essa inserção dos interesses coletivos. Assim contribuiria para romper com a estrutura montada nas escolas, onde de forma explícita os conteúdos são desenvolvidos e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente à atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas (SANTOMÉ, 1995).

Ramon Silva dos Santos também se posicionou sobre esse assunto. Ele caminhou até certo ponto em direção contrária às colaboradoras anteriores, porém, concordou com as

demais em relação ao papel da escola como instituição que também é responsável pela manutenção da cultura da comunidade.

Sobre isso, ele nos apontou que:

[...] a cultura e o pertencimento da comunidade enquanto uma comunidade remanescente de quilombo, na escola eu percebo que a escola trabalha já, hoje já trabalha bastante, vem aprimorando isso aí, vem melhorando, deve ser trabalhado um pouco mais. Mas assim, a gente também não pode ir querer atropelando o processo e ir logo querer que os alunos todos saibam o que é quilombola, que os alunos participem dos momentos quilombolas. Tem as questões religiosas que tem uma barreira, uma rejeição. Mas eu acho que nos últimos tempos a escola tem trabalhado, tem usado de todos os recursos disponíveis pra tá trabalhando as questões quilombola já dentro da escola. Assim, em relação à metodologia só pode ser aplicada assim. Pelo fato de não estar envolvido, engajado dentro da escola, eu, na verdade, eu vou saber nem te responder agora quais essas. Mas de repente trabalhar e vê a questão do terno de reis infantil, que aqui é uma coisa que a gente tem na comunidade é o terno de reis, que é comemorado em janeiro e que a gente sabe que é um terno de reis formado por pessoas de segunda idade, terceira idade e quando essas pessoas, essa geração for passando, será que vai ter pessoas pra substituir essas outras pessoas? Será que vai deixar essa tradição morrer? Então é uma das coisas que a escola poderia estar trabalhando era essa questão do terno de reis infantil, pra tá pelo menos quebrando essa barreira, quebrando a timidez dos alunos, mesmo que não trabalhasse apenas em janeiro, mas que trabalhasse durante o ano no decorrer do ano, caracterizar os alunos para a gente poder tá mantendo essa tradição (RAMON SILVA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

Ele sinaliza que este é um processo que está acontecendo, inclusive dentro da escola, mas entende que como espaço plural, essa instituição deve se atentar para a função social que tem perante a comunidade. Como construtora e difusora de saberes, a escola precisa estar atenta às demandas da comunidade, pois a sobrevivência entre comunidade e instituição são interdependentes.

Para finalizar nossa conversa com os colaboradores adultos, os questionamos sobre qual tipo de escola os quilombolas de Nova Esperança queriam/desejavam para o futuro. Todos apontaram a importância que a instituição ocupa na comunidade e nas regiões as quais ela abraça, o quanto é necessária uma educação de qualidade e a fundamental relevância da EQCBE na conservação da sua identidade enquanto comunidade quilombola.

Sobre a escola que eles desejam, eles afirmaram que:

[...] eu desejo para a comunidade, para meus filhos e meus netos que cada dia a gente espera que melhore essa que já tem, para nós já é uma grande coisa na comunidade e cada dia a gente espera que melhore e que comece. Vamos dizer assim, porque ainda não tá aprofundado a nossa cultura de

quilombo na comunidade. Nossos vamos dizer assim, meus filhos, os meus netos, os meus bisnetos tem que conhecer que eles vieram de uma raiz de alguém que foi um escravo. Eles hoje não vai ser escravo, porque nós somos livres, mas só que eles precisam saber dessa cultura deles, eles não podem esquecer essa cultura deles. Então a escola tem que trabalhar para que isso não morra, porque quando a gente não tiver mais aqui, mas que eles saibam cultivar essa cultura que é o quilombo, que eles não deixe isso morrer. Porque se deixar morrer a nossa história vai se perder, a história da comunidade vai se perder. Então a gente precisa a cada dia resgatar isso e fazer com que isso melhore na mente das pessoas pra isso não morrer na nossa comunidade. Em relação ao ensino que é desenvolvido aqui na escola EQCBE, eu gostaria assim, que desenvolvesse mais essa parte da cultura para os jovens, os adolescentes conhecer a nossa cultura. Cada dia a gente precisa que desenvolva, que a gente precisa de novos conhecimentos, novas técnicas, novas pessoas, tudo mais novo, né. Vamos dizer assim, que a gente possa cada dia melhorar, melhorar a nossa comunidade e que os alunos tenham consciência disso, que é um patrimônio nosso e que cada dia a gente tem que melhorar isso, melhorar o desenvolvimento dos professores, melhorar o desenvolvimento dos alunos, que os alunos às vezes os alunos deixa a desejar, vamos dizer assim, porque você tem tudo e você não valoriza aquilo que você tem. Para nós da comunidade de Nova Esperança é uma honra nós ter um colégio desse na comunidade. Então pra nós se a gente for olhar o nosso lado, há não sei quantos tempos atrás, nós não precisava mais de nada. Mas eu acho que a cada dia nós precisa melhorar, a comunidade precisa melhorar a educação. A educação em si acho que precisa melhorar e precisa melhorar muita coisa, porque a gente não para no tempo, a gente quer a cada dia se desenvolver mais. Então, principalmente a parte da nossa cultura, eu acho que tem que ser cada dia mais trabalhada para que isso não morra na comunidade (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2017).

Nessa fala, Cremilda se posiciona acerca do lugar que a escola tem para a comunidade, como um espaço que produz e transmite conhecimento, que é necessário que a instituição escolar seja forte e proporcione uma educação de qualidade de modo que essa educação possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da comunidade quilombola de Nova Esperança. É notável que os quilombolas têm a educação como um ponto central em suas vidas, por entender o poder transformador exercido por ela em suas vidas.

Defensora do mesmo discurso, Florinda dos Santos argumenta que:

Eu gostaria que na escola fosse mais trabalhado em cima da comunidade quilombola, para que esses alunos novos, essa juventude, conseguisse mais conhecimentos trabalhando em cima desse trabalho de quilombola, é isso que eu desejaria. Eu desejo uma escola voltada mesmo para o assunto de comunidade quilombola, no assunto dos quilombolas para que eles possam buscar mais conhecimentos sobre o que é quilombola. Então eu não sei nem que nome eu poderia dar a uma escola dessa, só que fosse mesmo uma escola direcionada a esse tipo de alunos, um professor nesse estilo para ensinar a esses alunos. Eu desejaria uma escola dessa, não sei que tipo de escola poderia ser (FLORINDA DOS SANTOS, entrevista, 2017).



Novamente aparece nas falas dos colaboradores a relevância que eles dão à comunidade e sua história, tendo em vista que na maioria dos argumentos aparecem a preocupação no esclarecimento para os mais jovens e até mesmo para os adultos do que é ser quilombola, quando ela fala em “escola voltada mesmo para os assuntos quilombola”. Sobre a importância de assuntos para a coletividade, Honneth (2003) afirma que:

A autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a estima social das pessoas, já que suas capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente, conforme a medida em que cooperaram na implementação de valores culturalmente definidos; nesse sentido, essa forma de reconhecimento recíproco está ligada também a pressuposição de um contexto de vida social cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns (HONNETH, 2003. p. 200).

Dessa maneira, Florinda explicita a sua vontade de ver e ter um espaço educativo que privilegie as temáticas que são relevantes para a comunidade em tela, que sejam importantes e tenham significados para o grupo.

A fala de Florinda dos Santos aponta também para os pressupostos defendidos por Santomé (1995), quando o autor afirma que:

[...] é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Comungando do pensamento do autor citado, pensamos que trabalhar os aspectos sociais, culturais e políticos da comunidade quilombola de Nova Esperança é ir na contramão dos discursos hegemônicos que estão instalados dentro do espaço escolar. Nesse sentido, Florinda dos Santos sinaliza para a necessidade da ruptura dessa cultura escolar que privilegia alguns grupos em detrimento de outros. Assim, ela defende que a escola promova maior visibilidade para a comunidade em suas singularidades.

[...] o que eu quero da escola mesmo é isso, mais união, deixar um pouco política do lado, ter uma pessoa pra tá explicando pra os nossos filhos o que

é ser quilombola, o que é morar na comunidade, a cultura. Então é isso que eu quero, eu espero da comunidade ter professores mesmo capacitados, não dizendo que os daqui não tenha, mas cada uma em sua área, pra meu filho chegar lá na frente num concurso, numa faculdade de que for, nossos filhos chegar com tudo. É isso que eu espero. O meu no futuro disse que pretende fazer matemática. Vou fazer o possível pra isso, pra ele tá estudando matemática. Já minha filha já pensa em fazer educação física. Então cada um em sua maneira, eu espero que venha isso aí acontecer, pra gente tá expandindo nossos filhos pro futuro, filhos, netos (LUCIANE SOUZA DA SILVA, entrevista, 2017).

A fala de Luciane Souza da Silva caminha na mesma direção dos colaboradores anteriores no tocante à relevância da educação para o futuro da comunidade e das pessoas, no entanto, ela traz elementos novos que até então ainda não estavam presentes nas outras falas. Luciane chama atenção para a formação docente como fator importante no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como faz uma denúncia sutil para as interferências políticas dentro da escola, o que de certa forma ocasiona uma instabilidade no funcionamento da instituição.

Assim como Luciane traz sutilmente a questão da interferência política dentro da escola, Ramon Silva dos Santos é contundente na sua denúncia em relação a alguns profissionais da educação na comunidade.

Sobre isso ele nos afirma que:

[...] então, assim uma das minhas, dos meus sonhos, é vê essa escola cheia, vê a casa sempre cheia os alunos com desejo, com vontade de estudar e de fato ver os professores mais comprometidos. Uma das coisas que me deixam assim triste, às vezes, é a gente perceber que na nossa escola existe professores que tem uma remuneração razoavelmente bem e que infelizmente deixam a desejar. Então não é só a gente culpar apenas os alunos pela falta de interesse, também tem a questão do professor que se o professor também não dá o exemplo... Os professores eles não passam, não transmite essa confiança pra os alunos, praticamente o aluno também vai deixar a desejar. Então o que eu almejo pra essa escola, para o futuro, é em relação a nível estrutural também em dá uma melhorada na estrutura quem sabe que precisa. Necessário a gente tá, é melhorando a estrutura, de repente ampliar de acordo a demanda de alunos. É isso aí que eu penso para o futuro ver a Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança como um referencial... como um exemplo para outras escolas. Inclusive a gente já ouve até comentários por parte da secretaria de educação toda vez que vem visitar, parabenizar a escola pela quantidade de aluno em comparação a outros anos. Isso já é visível aos nossos olhos, o crescimento de números de alunos. A gente vê também a questão da organização por parte da direção da escola, vê todo mundo empenhado, todo mundo engajado. Mas mesmo assim, ainda existe um ou dois funcionários aí, professores até de longas datas, que já tem vários anos de educação, que deixa infelizmente que deixa a desejar que ninguém sabe se isso envolve as questões políticas ou se o professor precisa realmente passar por uma reciclagem. A gente percebe que os professores

caem no comodismo e não procura se qualificar, não procura melhorar. Eu não gostaria de ver nossa Escola Quilombola Caminho Boa Esperança com esses profissionais que se dizem ser profissionais. Quero ver professores de fato extremamente comprometidos com a causa, porque sem o estudo, meu irmão, a gente não vai chegar a lugar nenhum. Então é isso que eu espero para os próximos anos para nossa escola (RAMON SILVA DOS SANTOS, entrevista, 2017).

Ramon revela que existe negligência por parte de alguns profissionais que deveriam cumprir suas funções com zelo e responsabilidade. Aponta-nos para a importância que a escola tem na vida dele e de como ele gostaria de ver a EQCBE com uma educação que emancipasse os sujeitos. Nessa perspectiva, ele entende que para o sucesso da escola, da comunidade e dos estudantes é necessário um engajamento maior dos profissionais, assumindo práticas condizentes com a melhoria da educação e da vida das pessoas da comunidade.

### 3.3 Ser quilombola para as crianças

Neste tópico analisamos as falas das crianças para tentarmos entender quais concepções elas têm ou constroem acerca do ser quilombola e entender o que representa a comunidade quilombola de Nova Esperança para elas. Para nos auxiliar nesta compreensão, utilizaremos alguns dos desenhos elaborados por elas nas oficinas que realizamos durante o processo de produção dos dados.

#### 3.3.10 lugar de felicidade das crianças

As crianças pesquisadas se reconhecem etnicamente conforme tabela abaixo:

**Tabela 3:** Como as crianças se reconhecem

Nome	Resposta
Cutia	Quilombola
Beija-flor	Quilombola
Guria	Quilombola
Chorão	Quilombola

Andorinha	Não quilombola
Papa Capim	Quilombola
Sete Cores	Quilombola
Arara	Não quilombola
Bem-te-vi	Quilombola
Coruja	Não quilombola
Tucano	Não quilombola

Elaboração do autor da pesquisa (2017).

Quanto ao que pensam acerca da comunidade de Nova Esperança, as crianças assim se posicionaram:

**Tabela 4:** A comunidade de Nova Esperança segundo as crianças

Nome	Resposta
Cutia	É muito legal, lá mora minha mãe, meu pai e eu brinco e me divirto.
Beija-flor	Nova Esperança é um lugar em paz, legal é um povo alegre, criativo e também eu gosto porque é tranqüilo e no natal a gente almoça no pé de árvore e todos brincam e faz o amigo secreto e todo mundo é legal.
Guria	Região boa e vivemos em felicidade.
Chorão	Aqui é minha família, aqui o meu lugar.
Andorinha	A região onde eu moro é muito boa, eu gosto de lá e dos meus amigos e da minha família e estou tendo mais amigos e eu sou feliz com minha família, enfim gosto de lá.

Papa Capim	A comunidade é muito legal e tem um rio muito legal, pessoas legais, a natureza e a comunidade.
Sete Cores	Eu gosto muito de onde eu moro, é muito legal morar aqui.
Arara	A minha região é muito calma e perto da estrada, é pequena só tem a casa da minha vovó e a minha, mas é muito divertida, juntos meus primos vamos todos brincar.
Bem-te-vi	A comunidade é legal, tem uma praça para brincar e uma escola grande que recebe alunos de todos os lugares.
Coruja	A região da Muringa é um lugar muito divertido, além de ser movimentado, é muito alegre e é assim que eu vivo lá.
Tucano	É tranquilo tem muita mata também, é muito bom, tem animais, tem campo de futebol e eu gosto muito daqui.

Elaboração do autor da pesquisa (2017).

As crianças elaboram discursos sobre a comunidade Nova Esperança, evidenciam pela análise da tabela acima que as suas relações com a natureza são marcantes e que eles tem consciência que estão inseridos em uma comunidade quilombola. Outro fator importante que aparece é a relação com a família, que tem grande significado para os mesmos.

Essa relação de pertencimento ente família-comunidade aparece na fala de **Chorão** quando ele enfatiza que “aqui é minha família, aqui o meu lugar”. Esse orgulho de ser quilombola de fazer parte da comunidade mostra a consciência que a criança tem acerca do contexto que o envolve.

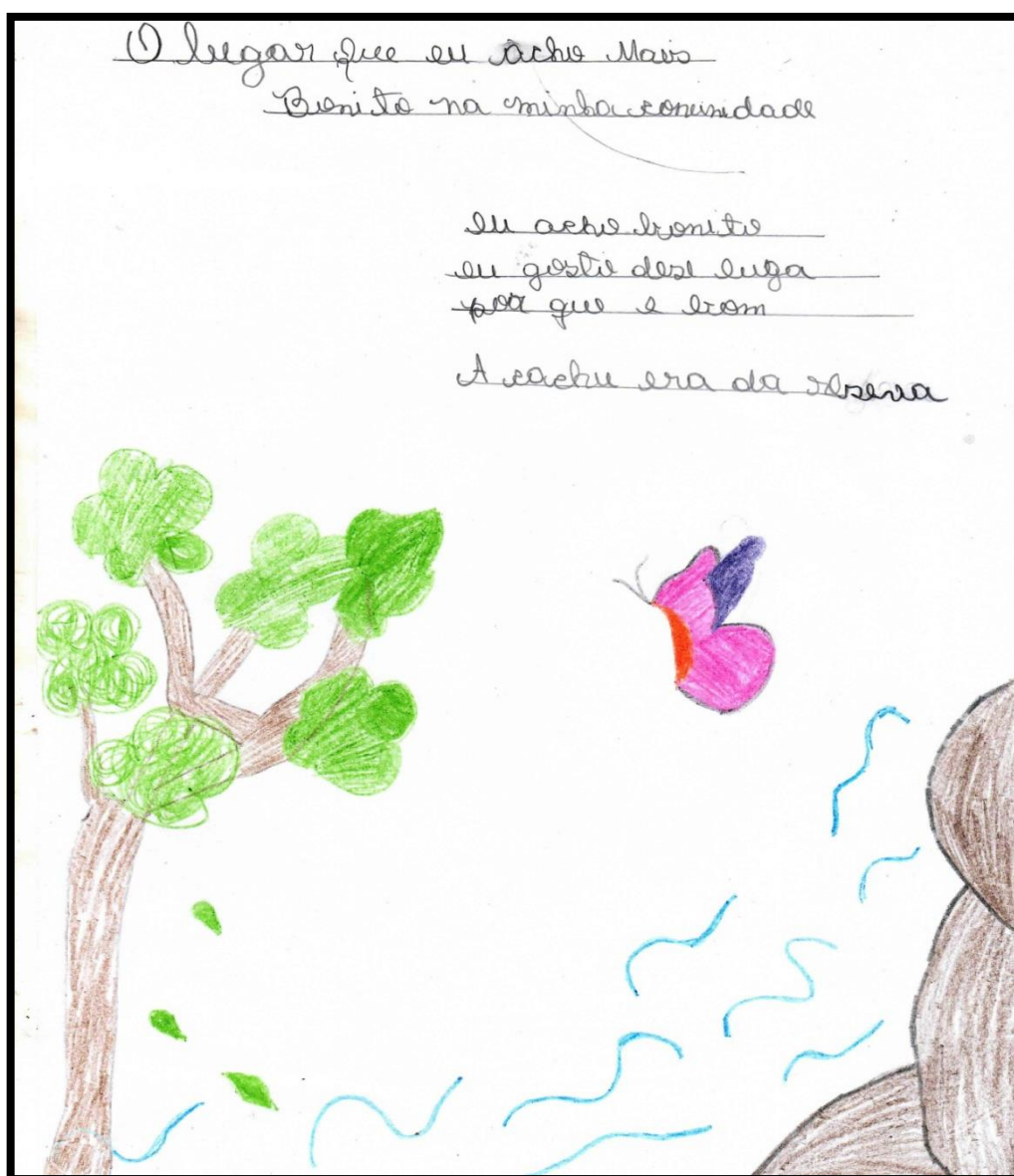
A comunidade para as crianças está associada a predicados positivos, quase sempre tendo relação estreita com a natureza que faz parte do cenário do lugar, como bem se reflete nas palavras **Beija-flor**: “Nova Esperança é um lugar em paz, legal é um povo alegre, criativo

e também eu gosto porque é tranqüilo e no natal a gente almoça no pé de árvore e todos brincam e faz o amigo secreto e todo mundo é legal”.

Assim como asseguram Gobbi e Leite (2009) em suas análises acerca dos desenhos das crianças, elas têm o poder de representar o contexto em que estão inseridas, bem como suas realidades sociais.

Em oficina realizada com as crianças com a temática “O lugar que eu mais gosto na comunidade”, alguns desenhos evidenciaram essas questões, conforme vemos a seguir:

**Figura 03** - Desenho de Beija-flor – 11 anos

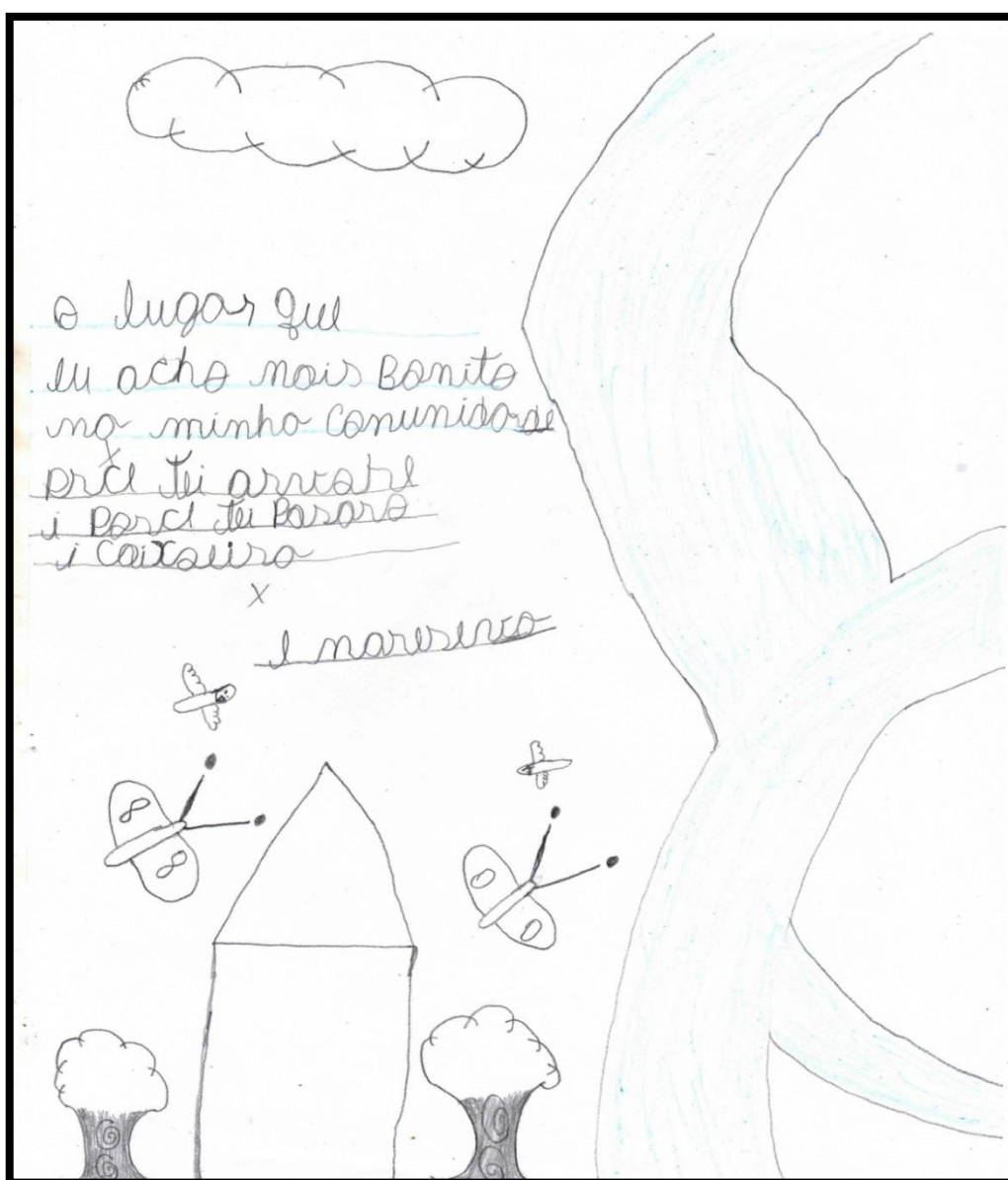


Essa relação positiva construída entre as crianças e o meio ambiente no qual a comunidade está imersa é confirmada pelo discurso de Papa Capim quando ele aponta que “A

comunidade é muito legal e tem um rio muito legal, pessoas legais, a natureza e a comunidade”. Nessa perspectiva, natureza e comunidade estão imbricados numa relação de interdependência, onde as belezas naturais são enfatizadas pelas crianças para elevar o valor simbólico do lugar ao qual eles fazem parte.

Essa correspondência entre a comunidade e o contexto é refletida no desenho de Canário. Além da cachoeira, ele elenca outros elementos da natureza que estão presentes na comunidade.

**Figura 04** - Desenho de Canário – 10 anos



A importância valorativa que as crianças têm em relação à comunidade evidenciam-se muito mais pelo fator rural e camponês que pela condição do ser quilombola do lugar. Esse

detalhe aparece nos desenhos em segundo plano, um tanto de forma implícita, pois eles apontam para os lugares que mais acham bonito sem, no entanto, fazer referência ao ser quilombola.

Em conversa contida no diário de campo de nº 16 as crianças falam o que significa a cachoeira para eles.

Reservamos um momento para falar informalmente sobre aquele lugar e com todo cuidado perguntei para eles qual o significado tinha aquele lugar para eles e, quase que em coro parecendo que tinham combinado responderam: “esse lugar para nós é felicidade, na comunidade não temos muita coisa, então quando a gente vem aqui, principalmente no verão é motivo de felicidade” (Diário de campo nº 16 de 14 de dezembro de 2016).

A relação entre as crianças e esse lugar “sagrado” para os mesmos é tão singular que aparece também no desenho e na fala de Papa Capim. O estudante com todo cuidado demonstra no seu desenho a veneração que tem pelo lugar e em uma de suas falas registradas no diário de campo deixa transparecer a sua preocupação com esse o mesmo.



**Figura 05** - Desenho de Papa Capim – 13 anos



O amor e o cuidado para com a cachoeira se expressa pela tonalidade viva das cores usadas por ele em sinônimo de apreço e carinho. Nos diários essa criança deixa escapar sua preocupação com esse lugar que para eles é o seu santuário.

Papa Capim me fala que o poço ultimamente tá muito sujo, o povo vai tomar banho lá e não recolhe o lixo, deixa tudo dentro da água, realmente percebi que no entorno do poço tinha muita embalagem plástica de consumo humano e alguns locais onde as pessoas faziam fogueiras (Diário de campo nº 16 de 14 de dezembro de 2016).

Essa reflexão e denúncia da criança mostra que ela tem consciência dos riscos que aquele lugar sagrado para eles está correndo, que a ação dos adultos pode acabar com um lugar que eles enquanto criança tem como “um lugar de felicidade”, os adultos com uma visão

adultocêntrica (QUINTEIROS, 2009) não conseguem perceber que aquele lugar tem um sentido, um significado para as crianças da comunidade.

Além desse lugar, as crianças têm outra referência que é motivo de felicidade quando se fala de brincadeiras e diversão, o campo de futebol é quase que unanimidade entre eles. Essa relação entre os estudantes e o futebol fica evidenciado no desenho de Sete Cor quando este retrata em seu desenho este espaço como sendo o seu lugar favorito na comunidade.

**Figura 06** - Desenho de Sete Cor – 11 anos



A relação afetiva com o futebol faz do seu espaço de prática um dos lugares na comunidade que tem uma atenção diferenciada por parte das crianças, tendo em vista que segundo eles há poucos espaços para o lazer. Sendo assim, o campo de futebol torna-se um

dos poucos recintos onde as crianças podem livremente desenvolver a recreação e as brincadeiras.

A relação com a natureza e com os animais do campo foram retratados na produção de Beija-flor.

**Figura 07** - Desenho de Beija-flor – 11 anos



Nesta seção buscamos mostrar quais os lugares de felicidade das crianças e quais as relações que as mesmas têm com esses lugares, tais como a cachoeira, o campo de futebol e com os animais que elas tem acesso na comunidade e a relação harmoniosa que eles mantêm com os mesmos.

### 3.3.2 As percepções que as crianças constroem sobre o ser quilombola

Na tentativa de entender quais as percepções que as crianças pesquisadas têm acerca do ser quilombola, realizamos entrevistas com oito delas, afim de nos dar subsídios para compreender o que elas pensam e sentem com relação a ser e estar inserido em uma comunidade quilombola com tudo que está implicado em ser quilombola na contemporaneidade.

Faremos este exercício analítico dialogando e amarrando as discussões nas teses defendidas por Fazzi (2006), Honneth (2003), Gobbi e Leite (2009) e Gusmão (1999). Ancorados nessas(es) autoras(es), buscamos compreender como essas crianças concebem o contexto em que estão imersas.

Conforme demonstramos a seguir, as falas das entrevistas com as crianças e os seus desenhos nos ajudarão nessa compreensão. Direcionando os questionamentos sobre a temática em tela, indagamos sobre o que é ser quilombola para as crianças. As respostas obtidas nos encaminharam para pensar que o ser quilombola para as elas está estreitamente relacionada com a consciência racial.

Na argumentação de Beija-flor, fica evidenciado que o ser quilombola para ele é “[...] uma pessoa negra, uma pessoa é... uma pessoa... uma pessoa falada bem na comunidade (Beija-flor, entrevista, 2017)”. Sobre esse processo de classificação racial, Fazzi (2006) aponta que não é possível interpretar as verdadeiras atitudes raciais das crianças ou a auto-estima racial, a não ser que, primeiramente, haja uma investigação de consciência racial, pois é necessário saber se as crianças estão conscientes da raça enquanto uma categoria social.

Quando Beija-flor nos diz que ser quilombola é uma pessoa bem falada na comunidade, nos parece que enquanto grupo, os quilombolas de Nova Esperança teria atingido a auto-estima correspondente ao terceiro estágio de reconhecimento elaborado por Honneth, aquele que corresponde à auto-estima interna do grupo, sendo assim, “a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o "valor" das propriedades características (HONNETH, 2003, p. 187).

O sistema de classificação das crianças refletirá as preferências de suas sociedades, já que elas se apropriarão das categorias que estão disponíveis culturalmente (FAZZI, 2006. p. 59). É nessa direção apontada pela autora que Canário faz seu discurso alinhado com o de Beija-flor: para ele o ser quilombola é “negro assim... negro, é bom ser quilombola (CANÁRIO, entrevista, 2017)”. Parece-nos que a questão racial é a primeira percepção que as

crianças constroem acerca do ser quilombola. Nesse sentido, conforme Fazzi (2006), a criança negra confere uma importância para a cor mais cedo que a criança branca.

Sobre esse aspecto, Fazzi (2006), parafraseando Hirschfeld (1996), aponta para:

[...] a existência de um consenso entre pesquisadores ao contrário da crença popular, de que raça é uma das primeiras dimensões sociais emergentes que a criança observa, e esse padrão de desenvolvimento parece ser estável em diversas culturas (FAZZI, 2006, p. 59).

Ainda sobre a visão do ser quilombola construída pelas crianças, a entrevista com Papa Capim nos revela elementos novos para pensar as diversas imagens negativas que foram construídas acerca do negro durante o processo histórico do Brasil.

Para ele, ser quilombola é:

[...] é assim, ser quilombola é ser batalhador, é só porque é negro que não tem defeito, mas é batalhador. É a mesma coisa que um homem branco, trabalha, tem que ser muito batalhador ser um quilombola, morar na roça e trabalhar. É assim que nós é. Por isso que eu me considero um quilombola (PAPA CAPIM, entrevista, 2017).

Papa Capim tem uma consciência racial mais elaborada e revela isso na sua fala, ele busca o predicado positivo “batalhador” para desconstruir uma imagem negativa que historicamente foi elaborada para diminuir os negros. Ele entende que a gradação da pele traz benefícios quando evoca o grupo étnico branco para construir seus argumentos em relação ao ser “batalhador” em referência aos quilombolas.

Essa valoração positiva do ser quilombola apontada por Papa Capim tem relação com o que afirma Honneth: “no interior dos grupos determinados por *status*, os sujeitos podem se estimar mutuamente como pessoas que, por força da situação social comum, partilham propriedades (HONNETH, 2003, p. 202)”.

Sobre o processo classificação racial, Fazzi (2006) afirma que numa sociedade multirracial, as diferenças na cor da pele, forma do cabelo, roupa, discurso, podem tornar-se base para processos de classificação. Utilizando essas ferramentas de classificação as quais a autora faz referência, Papa Capim as utiliza no seu desenho de auto-representação.

**Figura 08** - Desenho de Papa Capim – 13 anos



No desenho ele evidencia o seu pertencimento enquanto criança quilombola, embora não utilize a categoria “negro” para classificar-se racialmente. Esse fenômeno é explicado por Fazzi (2006) quando a autora afirma que no Brasil a classificação racial do indivíduo é baseada em características fenotípicas e socioeconômicas. E que isso implica num sistema múltiplo de classificação, incluindo diversas categorias.

Ainda segundo a autora, na linguagem popular, o termo preto deve sempre que possível, ser evitado por estar associado a características negativas. Sobre essa questão Fazzi (2006) sinaliza que:

O significado social do princípio da gradação da tonalidade da cor da pele, permite que se instaure nas relações sociais entre crianças um processo de negociação social de classificação racial, sendo possível, até um certo ponto, a manipulação de categorias (FAZZI, 2006, p.72-73).

Essas características negativas associadas ao negro, e conseqüentemente, ao ser quilombola (pois é esta a percepção que as crianças inicialmente têm do ser quilombola), afetam o reconhecimento intersubjetivo dos indivíduos sinalizado por Axel Honneth. Quando Papa Capim, em sua fala, nos diz que ser quilombola é “morar na roça, é trabalhar e ser batalhador”, ele está fazendo um esforço para mostrar que ser negro/quilombola é algo diferente do que pregam os discursos difundidos pelos grupos hegemônicos e detentores do capital.

Os argumentos tecidos até aqui sobre as considerações de Papa Capim tem relação com o que sinaliza Honneth (2003) no sentido de que:

[...] a forma de reconhecimento da estima é organizada segundo estamentos, a experiência da distinção social que lhe corresponde se refere em grande parte somente a identidade coletiva do próprio grupo: as realizações, para cujo valor social o indivíduo pode se ver reconhecido, são ainda tão pouco distintas das propriedades coletivas tipificadas de seu estamento que ele não pode sentir-se, como sujeito individuado, o destinatário da estima, mas somente o grupo em sua totalidade. A auto-relação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros. Na relação interna de tais grupos, as formas de interação assumem nos casos normais o caráter de relações solidárias, porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida; pois por "solidariedade" pode se entender, numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica (Honneth, 2003. p. 208-209).

Essa relação de estima na estrutura interna do grupo dos quilombolas de Nova Esperança aparece na fala da Papa Capim quando ele busca driblar os estereótipos que historicamente foram e ainda o são difundidos sobre os negros e especialmente os negros quilombolas.

É nesse contexto de negação de direitos que a fala dessa criança tem relevância, pois as experiências individuais de desrespeito são tomadas como experiências coletivas de todo um grupo, motivando assim a exigência coletiva por reconhecimento (HONNETH, 2003).

Também buscamos evidenciar se a escola estava trabalhando de alguma maneira com a questão quilombola com as crianças. Para pensar essa temática, questionamos se na escola, os professores já haviam falado ou falavam dos negros e/ou dos quilombolas, e as crianças nos responderam que:

Ela falou que os negros antes eram muito, eram escravos aí eles viviam presos e usava a capoeira para se defender (COLEIRA, entrevista, 2017).

Que os quilombolas eram sofrendores, eram escravos no passado, antigamente sofriam muito (TUCANO, entrevista, 2017).

Que os negros eram escravos antes, foi só isso (CANÁRIO, entrevista, 2017).

As falas de Coleira, Tucano e Canário demonstram que a cultura escolar (PEREZ GOMEZ, 2009) tem contribuído para reforçar os estereótipos construídos sobre os negros, quando dá um enfoque histórico para os quilombos, remetendo a um passado de sofrimento e escravidão. Nesse contexto, as crianças tendem a não se ver enquanto quilombola, pois ser quilombola está associado a aspectos negativos.

É no bojo dessa cultura escolar que as assimetrias são reforçadas, conforme aponta Santomé (1995), os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes.

Conforme nos assinalam as crianças, a preocupação com a transmissão da cultura e história da comunidade é muito mais das pessoas mais velhas – os netos de Faustino José dos Santos. Este detalhe contido nas falas dos estudantes vai de encontro com o que evidenciaram os adultos, de que a escola poderia inserir no currículo nas questões da comunidade enquanto quilombolas.

Sobre esse assunto, algumas crianças nos afirmam que:

Não, Senhorinha que fala mesmo, Senhorinha que fala quando tem apresentação aí na escola, que é pra falar sobre a família dela... ouvi dona Senhorinha, Florinda, o povo de antes falava sobre os quilombolas, aí eu soube o que era quilombola (Beija-flor, entrevista, 2017).

Um dia que nós estava falando sobre os quilombolas, que nós veio de uma nação dos quilombos, de onde veio as nações dos quilombos. Eu agora eu esqueci o nome do fundador daqui, que era parente das pessoas mais velhas da comunidade (PAPA CAPIM, entrevista, 2017).



Na fala de Beija-flor, que se autodefine como quilombola e tem relação de parentesco com os fundadores da comunidade, nos parece que para ele o ser quilombola é uma responsabilidade dos mais velhos e que os jovens não teriam essa preocupação. Porém é nas palavras dos dois que ficam evidentes a importância dos mais velhos na manutenção dos aspectos culturais de Nova Esperança.

Evidenciamos também que essa transmissão acontece nas relações familiares, envolvendo até três gerações, como sinaliza um deles nos relatando que as primeiras pessoas que falaram sobre os quilombolas para ele foram os “avôs e os meus pais” (CANÁRIO, entrevista, 2017).

Sendo assim, ratificamos que na comunidade quilombola de Nova Esperança a questão do ser quilombola para as crianças está associada à classificação racial, eles tem essa consciência racial. Cruzando as análises das falas dos adultos com a das crianças, evidenciamos que a escola não tem trabalhado no seu currículo os aspectos sócio-culturais da comunidade.

### **3.4 Relações e fronteiras entre as crianças pesquisadas**

A Comunidade Quilombola de Nova Esperança está situada territorialmente há cerca de 1km da comunidade do São Lourenço (conhecida por todos da região por Muringa). No entanto, apenas Nova Esperança é reconhecida como quilombola. As duas comunidades convivem aparentemente em harmonia. Encontramos em ambos os lugares pessoas que se autodefinem como quilombola, pois devido à proximidade, as pessoas acabam contraindo matrimônio com moradores da outra comunidade.

É evidente as relações de fronteiras que são construídas entre os moradores das duas comunidades, seja na demarcação religiosa do território religioso, nas relações construídas pelos adultos e que são estendidas até as relações entre as crianças ou até mesmo nos momentos de lazer quando envolve situações de competições em especial o futebol.

Na comunidade quilombola uma grande parcela dos moradores são católicos praticantes, sendo que existe apenas uma igreja em Nova Esperança sendo esta a católica, participam das missas ou festas comemorativas as pessoas das duas comunidades, por outro lado na comunidade do São Lourenço existe apenas uma igreja, sendo esta Evangélica da Assembléia de Deus, assim como na outra comunidade, os protestantes de ambas congregam na comunidade onde sua igreja está localizada.

Nesse sentido, entendemos que a fronteira imposta pela religião é algo que tá instituído na relação dos moradores das duas comunidades, geralmente as crianças seguem as religiões dos seus pais, sendo assim esse costume é algo que atravessa as gerações, a família dos fundadores da comunidade se mantém no catolicismo e defendem que as religiões protestantes são nocivas a cultura da comunidade.

Esta afirmação fica evidenciada na fala de Cremilda dos Santos, quando ela nos relata que:

Na minha opinião, as ideologias religiosas que tem entrado na escola tem impedido que a escola seja um espaço onde essas culturas, onde elas possam ser de fato perpetuadas aqui na comunidade com as crianças, com os jovens e adolescentes que estão aqui, é por isso que eu te falo da religião, porque hoje entrou muitas religiões, aí assim, como as pessoas é de outras religião aí elas não aceitam que isso seja até falo na escola, aí vamos dizer assim, se você fala do Candomblé, esses dias na escola teve a semana cultural, mais ou menos isso, aí quando chegou para apresentar o Candomblé as pessoas que eram evangélicos não ficou ninguém perto, saiu tudo, eu acho que isso é uma coisa de cabeça, da mente que não ta preparada, porque assim independente de você ser católico, evangélico seja lá o que você for, você tem que conhecer de tudo, você não vai praticar o Candomblé se você não gosta do Candomblé, mas você tem que conhecer para saber que o Candomblé é uma religião para quem gosta, então eu acho que essas coisas ta morrendo por causa dessa coisa das pessoas que não amadureceu a cabeça para saber que cada um tem sua cultura e cada vive do jeito que quer, acho que todo mundo é livre (CREMILDA LIMA FERREIRA, entrevista, 2017).

Na fala de Cremilda Lima Ferreira fica evidente os danos que as religiões protestantes causam a cultura da comunidade e interfere diretamente na aceitação do ser quilombola por parte das pessoas adultas e crianças.

Entre as próprias crianças essas fronteiras são acionadas a todo instante, pois elas fazem parte do mundo dos adultos, presenciam e vivem as relações que os adultos das duas comunidades constroem, pois as crianças tendem a reconstruir seus mundos a partir dos mundos dos adultos (CORSARO, 2002). Nesta perspectiva, percebemos que elas mantêm as diferenças entre as duas comunidades.

As fronteiras de ordem territorial são acionadas entre as crianças quando alguém fala de modo depreciativo da sua comunidade de origem; os moradores de Nova Esperança defendem a ideia de que esta comunidade é melhor ou superior que a do São Lourenço, enquanto que as crianças dessa última defendem o oposto. Em algumas situações registradas nos diários de campo percebemos essas relações sendo construídas pelas crianças.

Nos primeiros dias de observação, quando me apresentei à turma e em seguida solicitei que as crianças se apresentassem para mim, a seguinte situação ocorreu:

Em conversa com os estudantes enquanto a professora foi a secretaria, eu novamente perguntei a cada um deles onde moravam e, um após o outro vão me confirmando o nome e lugar onde residia, em meio a essa fixação por mim de nomes e onde moravam, Coleira me responde: - Eu moro na Muringa (povoado vizinho a comunidade Nova Esperança)! E Bem-te-vi em resposta a Coleira:- A Muringa é a favela daqui de Nova Esperança! (Diário de campo nº02 de 05 de agosto de 2016).

Nesse diálogo entre as crianças, percebemos as fronteiras sendo acionadas, pois eles classificam quem são os de dentro e quem são os de fora (ELIAS & SCOTSON, 2000). Interpretando na esteira de Barth (1969), percebemos as diferenças estabelecidas pelos atores entre o “nós” e o “eles”, uma classificação de inclusão e exclusão no grupo.

Seja no campo da religiosidade, nas relações entre os sujeitos das duas comunidades e as relações que as crianças constroem na escola a partir das experiências vivenciadas fora dela, essas fronteiras estão colocadas entre essas comunidades vizinhas. Percebi, durante as observações, que em momentos de conflitos existe uma tendência que é quase que natural entre as crianças da Comunidade Quilombola de Nova Esperança de se protegerem. Uma situação registrada no diário de campo ilustra essa situação.

[...] os grupinhos que se formam na sala em parte tem o parentesco também como critério além da localidade de residência, como também já constatei na relação entre Manuela e Livia Cristina que são primas e quase sempre formam dupla na sala na realização das tarefas (Diário de campo nº 08, de 15 de agosto de 2016).

Assim, pensar as relações estabelecidas entre as duas comunidades significa olhar para além das aparências, subliminarmente ou inconscientemente os sujeitos constroem relações sociais que envolvem critérios subjetivos de inclusão e exclusão, e as crianças, ao experimentarem e fazerem parte desse contexto, incluem em suas relações e perpetuam tais critérios de diferenciação entre os que fazem parte do grupo e aqueles que não fazem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pesquisou a etnicidade, a educação e o reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança, em Wenceslau Guimarães- Bahia. Para isso o seguinte problema orientou nossa pesquisa: *“De que forma se configura o processo de construção do ser quilombola entre os moradores da comunidade quilombola de Nova Esperança e como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança têm contribuído para o reconhecimento das crianças enquanto quilombolas”?*

Em consonância com os propósitos do estudo, apresentamos os seguintes objetivos: geral - *“Analisar como se configura o processo do ser quilombola na comunidade quilombola de Nova Esperança e como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança contribuem para o reconhecimento das mesmas enquanto quilombolas”* e os específicos: *i) Analisar como se constrói o processo de reconhecimento do ser quilombola na comunidade de Nova Esperança; ii) Verificar qual o tipo de escola os adultos e as crianças quilombolas almejam para a comunidade e iii) Identificar como a esfera do reconhecimento honnethiana se faz presente nas narrativas/experiências dos quilombolas de Nova Esperança.*

No capítulo 1 apresentamos as escolhas metodológicas que melhor se adequaram ao tipo e estilo de trabalho desenvolvido, bem como as especificidades que implicam em pesquisar crianças e o campo no qual a realizamos. Apropriamo-nos de alguns autores que discutem infância numa tentativa de entender como se comportam e como as crianças constroem suas relações nem só na escola, mas para além dela.

A pesquisa com crianças suscita inúmeras sensações ao pesquisador, pois é inevitável um retorno a infância e as experiências vivenciadas nessa fase da vida. Apesar dos cuidados e preceitos em estudar este público, elas nos ensinam que são protagonistas de suas histórias e tem um mundo próprio, diferente das visões adultocentradas de que as mesmas precisam ser protegidas (QUINTEIROS, 2009).

Na sequência, discutimos alguns temas relevantes sobre as comunidades remanescentes de quilombos e a comunidade quilombola Nova Esperança tomando como aporte teórico a sociologia jurídica para pensar os quilombolas autoatribuídos enquanto grupo étnico. Também caracterizamos a comunidade em tela nesse trabalho nas perspectivas sócio-cultural e histórico, re(contando) sua História desde a chegada do Senhor Faustino José dos Santos até os dias atuais.

Ao pesquisar comunidades que historicamente foram silenciadas e invisibilizadas, é quase impossível o pesquisador não imergir na luta desses povos. É sabido que as comunidades quilombolas em todo território nacional vem travando uma luta diária para conquistar ou manter seus modos e estilos de vida, suas práticas culturais e sua história.

No último capítulo, apresentamos as análises dos dados construídos, as falas tanto das crianças quanto dos adultos, os desenhos elaborados pelos infantis, os relatos dos diários de campo, esses elementos nos subsidiaram um entendimento do pensamento, ainda que parcial, dos quilombolas de Nova Esperança. Para pensar os dados nos ancoramos na teoria crítica de Axel Honneth, nos pressupostos defendidos por Arruti, Fazzi, Gobbi e Leite, Gusmão, Perez-Gomez e Santomé.

Os dados expressos nas falas dos adultos da comunidade evidenciaram a preocupação que eles têm acerca da manutenção dos aspectos culturais do lugar, aliado à falta de práticas pedagógicas e ações por parte da escola que promovam o sentimento de reconhecimento do ser quilombola nas crianças e jovens de Nova Esperança. Outro aspecto ficou demonstrado: para alguns dos colaboradores o ser quilombola está associado à questão racial, enquanto que para outros está relacionado à autodefinição, conforme preconiza Barth (1969).

Quando nos debruçamos a pensar os desenhos das crianças, esses nos mostraram que elas elegem espaços na comunidade aos quais vão ou estão com maior frequência. Um desses lugares conhecido como “lugar de felicidade” delas ficou retratado em quase todas as obras por elas pintadas.

A impressão das crianças no que diz respeito ao ser quilombola, evidenciou uma congruência entre o que pensam os adultos e estas, pois elas relacionam o ser quilombola com os aspectos raciais. Colaborando com esse quadro, a escola reproduz o discurso que ser quilombola está associado à África e ao passado de escravidão que permeia o imaginário das pessoas.

Considerando todos os aspectos que a pesquisa suscitou, observamos que as fronteiras religiosas na comunidade são latentes, que na escola as questões de gênero construídas entre as crianças se fizeram presentes. Percebemos também que mesmo a EQCBE estando inserida numa comunidade quilombola, no caso do currículo, é utilizado o geral do município como se essa fosse uma escola, sem especificidades e demandas próprias, mesmo havendo uma base legal que ampare um currículo diferenciado, consubstanciado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

As contribuições de Honneth foram essenciais para pensar as formas de desrespeito pelos quais os quilombolas foram e ainda estão submetidos e como essas formas de respeito

denegados afetam o reconhecimento intersubjetivo dos adultos e das crianças dessa comunidade.

Como toda pesquisa, este estudo está longe de esgotar-se em si mesmo, e nem tem essa pretensão. Para tanto, evidenciamos as possíveis lacunas que poderão ser melhores exploradas e detalhadas por outros trabalhos que pretendam ter a comunidade quilombola Nova Esperança como foco. Sendo assim, esperamos que este trabalho sirva como uma pista ou inspiração à outras pesquisas, pois entendemos que fazer parte da construção de uma imagem positiva e promover a visibilidade a esses povos que sempre estiveram a margem da história do Brasil é também uma responsabilidade da academia.

Nessa direção, ao realizarmos pesquisas que contribuam para a construção da visibilidade das comunidades tradicionais, em especial as remanescentes de quilombos, contribuimos para a construção de uma nação mais justa e com possibilidade de justiça social para todos.

**FONTES:**

Florinda dos Santos (Entrevista concedida em 25 de Outubro de 2016)

Getúlio José dos Santos (Entrevista concedida em 25 de Outubro de 2016)

Cremilda Lima Ferreira (Entrevista concedida em 25 de Outubro de 2016)

Luciane Souza Silva (Entrevista concedida em 11 de Abril de 2017)

Ramon Silva dos Santos (Entrevista concedida em 11 de Abril de 2017)

Senhorinha Rosa dos Santos (Vídeo-Documentário produzido por Renan Silva dos Santos em 2008 narrando à história da comunidade)

Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 11 de Janeiro de 2017.

Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293350>. Acesso em: 15 de Setembro de 2016.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/materiais-publicados>. Acesso em 11 de Agosto de 2017.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em 11 de Agosto de 2017.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

\_\_\_\_\_. Etnicidade: In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

\_\_\_\_\_. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2005.

BANTON, M. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social no Estado de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1947.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

\_\_\_\_\_. **Guia Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo**. Educação no Campo Ensino Fundamental - Anos Iniciais, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, [2003]. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 251 p.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MULLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

COLES, Robert. **Their eyes meeting the world - the drawings and paintings of children**. New York: Houghton Mifflin Company, 1992.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-contas” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, p.113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, NJ: Ablex. 1985.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

ELIAS, N.; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa; Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: sociologia entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Florestan. “As trocinhas do Bom Retiro”. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1947.

FIAMENGUE, Elis Cristina; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Os desafios da emergência no Brasil de um rural “esquecido”: as comunidades quilombolas. **Retratos de Assentamentos**, v. 17, n.1, 2014.

FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola: sociologia jurídica do reconhecimento étnico**. Curitiba: Appris, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1993.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOBBI, Marcia; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, nº107, p. 41-78, 1999.
- HEGEL, H. F. **Jenaer Realphilosophie**. Hamburgo, 1969.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad: Luis Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.
- KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- LARCHERT, Jeanes Martin; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.
- LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, José Milton de; et. al. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**, vol. 14, n. 1, Jan-Abr, 2014.
- MARTINS, G. A. **Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MEAD, George Herbert. **Movements of Thought in the Nineteenth century**. Chicago, 1972.
- MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos: território da memória em uma comunidade negra rural**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- MELO, Ana Lúcia Aguiar et. al. **“Palmas” para o quilombo: processos de territorialidade e etnicidade negra**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do Reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p. 68-89, Nov. 2015 – fev. 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, vol.24, nº 85, p.17-31, Brasília, 2012.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, 2001.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Processos identitários e a produção da etnicidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

\_\_\_\_\_. (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV/ABA, 2002.

\_\_\_\_\_. Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **Tomo**, São Cristovão-SE. Nº 11, jul./dez. 2007.

PEREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIRES, Flávia F. Ser adulto e investigar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, vol.50, n.01, p. 225-270, 2007.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

RITER, Caio. **Pedro Noite**. São Paulo: Biruta, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

\_\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação: In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Beatriz Caitana da. **A construção da (in) visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.

**Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31. 2001.

TONIOSSO, José P. **Ensino de história e cultura afro- brasileira**: da legislação à prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZUBARAN, Maria Angélica e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Interloquções Sobre Estudos Afro-Brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 130-140, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICE**



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

### **AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante do cargo de Diretora da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança, situada na comunidade Remanescente de Quilombo Nova Esperança no município de Wenceslau Guimarães – Bahia, AUTORIZO a coleta de dados do projeto “ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI ENTRE AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA” do pesquisador **Wesley Santos de Matos** após aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Jequié \_\_\_\_\_ de Agosto de 2016.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

CARIMBO:



**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**  
**Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98**

**Campus de Jequié**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este termo é um convite para a(o) sua(eu) filha(o) participar da pesquisa “ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI ENTRE AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA”, sob a responsabilidade do pesquisador Wesley Santos de Matos, orientado pelo Professor Doutor Benedito Gonçalves Eugênio. O objetivo desta pesquisa é investigar como se configuram as relações inter-étnicas entre as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Nesta pesquisa, acompanharemos a(o) sua(eu) filha(o) durante o 2º semestre do ano letivo de 2016, tanto na escola, como em outros espaços educativos da comunidade, realizando algumas perguntas e observando ela(e) na interação com outras crianças e também com adultos.

O risco máximo que poderá ocorrer a(o) sua(eu) filha(o) em participar desta pesquisa, além da recordação de suas lembranças, será o desconforto de responder algumas questões e a presença do pesquisador nos espaços educativos. Para minimizar qualquer inconveniente e manter a privacidade, em qualquer instante o(a) senhor(a) e sua (eu) filha (o) poderão pedir afastamento da pesquisa. Caso seja do seu interesse, todas as informações cedidas poderão ser sigilosas e o nome não será identificado em nenhum momento. Vocês não terão benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, entretanto, estarão contribuindo em manter vivo e registrado para as gerações futuras as memórias e cultura de seus ancestrais, e assim poderão ser beneficiados indiretamente.

Não será disponibilizado nenhum valor financeiro como pagamento pela participação na pesquisa, entretanto, eventuais despesas geradas em decorrência da participação, serão custeadas pelo pesquisador.

Durante todo o período da pesquisa o senhor (a) poderá tirar suas dúvidas através do e-mail: [wesleyxdmattos@hotmail.com](mailto:wesleyxdmattos@hotmail.com) e dos telefones (73) 3534 9062 / 999473346. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP / UESB), nos seguintes endereços: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, CAP - 1º andar, Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, CEP: 45.206-510. Jequié – Bahia. Telefone: (73) 3528-9727. Endereços eletrônicos: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com) e [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br).

Ao assinar este convite o(a) senhor(a) confirma a participação de sua(eu) filha(o) na pesquisa, declarando que compreendeu os objetivos da mesma, a forma como ela será realizada e o desconforto envolvido, conforme descrição aqui efetuada. Vale lembrar que este termo será assinado em três vias, ficando uma para o (a) senhor (a), outra para o pesquisador e a terceira será enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa da UESB.

Jequié –BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Participante

---

Assinatura do Pesquisador





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUFOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA**

Você está sendo convidada (o) para participar da pesquisa ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E ECONHECIMENTO DE SI ENTRE AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA. Queremos: Estudar como são construídas as relações inter-étnicas entre vocês crianças e como vocês percebem a escola e as relações nela construída. Nesta pesquisa acompanharemos você durante metade do ano letivo, tanto na sala de aula, em ambientes dentro e fora da escola realizando algumas perguntas e observando sua interação com as outras crianças e também com adultos.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema em desistir.

A pesquisa será feita na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança na comunidade remanescente de quilombo Nova Esperança em Wenceslau Guimarães - Bahia, onde o pesquisador irá acompanhar as aulas durante vários dias do 2º semestre do ano de 2016. O acompanhamento das aulas é considerado seguro, mas é possível ocorrer o desconforto de responder algumas questões e a própria presença do pesquisador. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar através do e-mail do pesquisador responsável: [wesleyxdmattos@hotmail.com](mailto:wesleyxdmattos@hotmail.com) e dos telefones (73) 3534 9062 / 999473346.

Não haverá pagamento de dinheiro pela participação na pesquisa, mas se houver qualquer despesa, ela será paga pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar seu nome.

Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão apresentados na escola e uma das cópias do trabalho ficará disponível na biblioteca da comunidade.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones e e-mail na parte de cima deste texto.

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada “**Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança**”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jequié, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Participante

---

Assinatura do Pesquisador



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu \_\_\_\_\_,  
 CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de  
 conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da  
 pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou  
 depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),  
 AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador **Wesley Santos de Matos** do projeto  
 de pesquisa intitulado “ETNICIDADE, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SI  
 ENTRE AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA” a  
 realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus  
 financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou  
 depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em  
 favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto  
 nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do  
 Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º  
 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N°  
 5.296/2004).

Jequié - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do (a) Participante/Responsável

---

Assinatura do Pesquisador



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E**  
**CONTEMPORANEIDADE - PPGREC**

**Prof. Orientador:** Prof. Dr. Benedito Eugenio

**Mestrando:** Wesley Santos de Matos

**OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

**OBJETIVO GERAL:**

- Refletir sobre as relações étnicas existentes na história de Pedro Noite.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Discutir sobre os conceitos de reconhecimento de si;
- Apresentar o conto africano: Pedro Noite;
- Valorização da autoestima dos participantes tendo como foco o reconhecimento de si.

## CAPA DO LIVRO - PEDRO NOITE



Reflexão e conversa dialogada com os participantes sobre a história a partir dos seguintes questionamentos:

- O que mais gostaram na história?
- Como era o menino Pedro?
- No começo da história o que deixava Pedro triste?
- Quem era Dona Cida?
- Quem era o velho Juvenal e o que as pessoas pensavam sobre ele?
- O que Juvenal disse para Pedro que foi importante para o menino se reconhecer como negro?
- O que aconteceu com o menino Pedro no final da história?

Reflexão sobre algumas questões como: racismo, reconhecimento de si e diversidade;

Distribuição de folhas de papel ofício para os participantes desenharem seu autorretrato.





---

---

---

VOCÊ MUDARIA ALGUMA COISA EM SUA VIDA SE TIVESSE A OPORTUNIDADE  
E O QUE SERIA?

---

---

---

---

---

---

---

REPRESENTE EM UM DESENHO VOCÊ E SUA FAMÍLIA





**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**  
 Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.996, DE 01.05.2016  
 Órgão de Educação e Relações Étnicas/ ODEERE  
 Programa de Pós-graduação de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e  
 Contemporaneidade - PPGREC

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- 01- Qual a região onde mora? Fale um pouco sobre a região onde mora: como é? Como são as pessoas? Você gosta de morar nela? (A todos)
- 02- Você sabe o que é quilombola? Ouve as pessoas do lugar onde você mora falando de Nova Era? Como você se sente estudando em uma escola que está situada numa comunidade quilombola (Perguntas aos não quilombolas)?
- 03- Você gosta de estudar na EQCBE? Fale um pouco sobre o significado que a escola tem para você. O que você mais gosta na escola? E o que não gosta? O que você aprende na escola? A professora já falou sobre os negros? E sobre os quilombos? (A todos)
- 04- Você se identifica como uma criança quilombola? Gostaria que me falasse o que significa ser quilombola para você. Com quem aprendeu o que é ser quilombola? (Aos quilombolas)
- 05- O que você acha de ter colegas que não são da comunidade e nem são quilombola estudando na mesma sala que você? (Aos quilombolas)
- 06- Você acha que tem diferença entre seus colegas quilombolas e os colegas que não são quilombolas? Fale como é que vocês se dividem nos momentos de formarem grupos para brincar ou realizar os deveres que a professora passa.
- 07- Quando não está na escola, você fala com seus colegas que não são quilombolas? Sobre o que vocês falam? Vocês brincam juntos? Do que brincam? (Aos quilombolas)
- 08- Qual é o seu maior sonho? Você acha que a escola é importante? E ela pode te ajudar a realizar seu sonho? (A todos)
- 09- O que é ser sem terra para você? Como é estudar em uma escola quilombola? O que você acha dos seus colegas quilombolas? (ao sem terra)

**ANEXOS**

## CERTIDÃO DE RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA

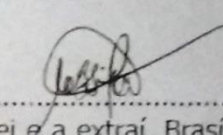


**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**  
**MINISTÉRIO DA CULTURA**  
**FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES**  
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

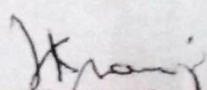
**Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro**

### CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do Processo administrativo desta Fundação nº 01420.002148/2008-66. **CERTIFICA** que a **Comunidade de Nova Esperança**, localizada no município de Wenceslau Guimarães/BA. Registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 011, Registro n. 1.072, fl. 88, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINI COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva**, (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **02 de setembro de 2008.**

O referido é verdade e dou fé.

  
**Edvaldo Mendes Araújo**  
**(Zulu Araújo)**  
**Presidente**

SBS QD 02 Lote 11 – Ed. Elcy Meireles – Asa Sul - Brasília – DF 70070-120 - Brasil  
 Fone: (0 XX 61) 3424-0101 / (0 XX 61) 3424-0144 – Fax: (0 XX 61) 3424-0145  
 E-mail:dpa@palmares.gov.br / http://www.palmares.gov.br

“A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira” (Wally Salomão)