



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ETNOEDUCANDO E ETNOAPRENDENDO:  
EDUCAÇÃO PELA VALORIZAÇÃO DA ANCESTRALIDADE  
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Por

**RICARDO LUIZ DA SILVA FERNANDES**

Rio de Janeiro

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**ETNOEDUCANDO E ETNOAPRENDENDO: EDUCAÇÃO PELA VALORIZAÇÃO DA  
ANCESTRALIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Monografia apresentada à Escola de Educação da  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –  
UNIRIO, como requisito para obtenção do Grau de  
Licenciatura Plena em Pedagogia, orientada pela Prof<sup>a</sup>  
Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia de Souza Reis.

Rio de Janeiro  
2008

## ***EPÍGRAFE***

### **Os que lutam**

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;  
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;  
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;  
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

**Bertold Brecht**

## ***DEDICATÓRIA***

Aos milhões de homens e mulheres da África negra que foram trazidos a força para o Brasil. Aos que resistiram à dominação racial e construíram hoje um espaço para possamos continuar a lutar. Dedico este trabalho aos meus ancestrais que construíram meu berço familiar, aos milhares de jovens negros que são expropriados do direito de estudar e se formar e a minha família que fez do impossível real me dando a oportunidade de aqui chegar.

## ***AGRADECIMENTOS***

Agradeço em primeiro lugar a Deus, sem Ele, nada seria possível.  
Agradeço a minha Família pela força, apoio e colaboração no esforço de acreditar no meu processo de formação de educador.

À minha orientadora, amiga e grande incentivadora, Professora Doutora Maria Amélia de Souza Reis pela dedicação, incentivo e paciência de acompanhar cada passo deste Trabalho sendo a todo instante um exemplo de ética e competência.

À Seu Miguel da Silva e todos os moradores do Quilombo de Santana.

Aos membros do Proetno UNIRIO que foram exemplo de formação ética e sempre aceitaram o desafio de romper os preconceitos e lutar por uma educação inclusiva.

A todos meus amigos e amigas que com muita certeza fizeram parte da minha construção como educador.

A todos o meu muito obrigado!

## RESUMO

Estruturas de poder essas que controlam e impõe um paradigma educacional, determinando assim a formação cultural e social, seja ela exercida em contexto formais e informais. Levando assim, a um distanciamento dos meios de formação educacional (sejam eles, formais ou não-formais) da gênese das manifestações culturais brasileiras, assim, reproduzimos ritos, sem saber sua origem. Compreendendo o conhecimento como uma construção sócio-histórica produzida diferentemente em cada grupo étnico e cultural, entende que cada um tem um modo próprio de ver e entender o mundo. Tendo como campo de pesquisa a comunidade quilombola de Santana em Quatis e as escolas: escola municipal Oswaldo Aranha, Escola Municipal Vereador Américo de Souza e Colégio Estadual Hebert de Souza. Assim, apostando na inversão de tais estigmas o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivos: Compreender e valorizar os saberes construídos pela cultura africana e afro-brasileira, analisar o modo como a sociedade concebe e transmite esses saberes e por fim, apresentar os processos de (re)significação cultural nos descendentes de povos africanos. Investindo na metodologia qualitativa de cunho etnológico, buscamos compreender a gênese desses saberes e como são produzidos e transmitidos às novas gerações os conhecimentos acerca dos fenômenos da Natureza que como sabemos estão inscritos em contextos diferenciados dos saberes de laboratório. Assim, caberão as indagações: Como essa comunidade se relaciona com a natureza? Quais os processos de educação presentes no cotidiano desse grupo cultural? De que forma os conhecimentos dos quilombolas influenciaram na formação da identidade do brasileiro? Como se dão às relações de dominação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos? Quais conhecimentos têm sido valorizados nos bancos escolares? Foram realizadas visitas em nosso campo de investigação bimestralmente, estabelecendo um contato cotidiano por períodos prolongados e com espaços de observação direcionados pelos pesquisados tomando por base a necessidade das coletas de dados.

Palavras-chave: Cultura popular, relações étnico-raciais, quilombo e negros.

## ***ABSTRACT***

Structures of power those who control and imposes an educational paradigm, thereby determining the cultural and social training, whether exercised in the formal and informal. Taking thus a means of distance education (whether, formal or non-formal) of the genesis of Brazilian cultural events thus reproduced rites, without knowing their origin. Understanding the knowledge as a socio-historical-produced differently in each ethnic group and culture, feels that each one has its own way of seeing and understanding the world. Since the search field and the community in quilombo of Santana Quatis and schools: local school Oswaldo Aranha, School Americo de Souza Municipal and State College Hebert de Souza. Thus, based on the reversal of such stigmas this work of completion of course has the following objectives: To understand and enhance the knowledge built by African culture and african-Brazilian, examine how the company designs and transmits these knowledge and finally, present the Cases of (re) significance in cultural descendants of African peoples. Investing in qualitative methodology of ethnological stamp, we understand the genesis of such knowledge and how they are produced and transmitted to new generations the knowledge about the phenomena of nature that we know are enrolled in different contexts of knowledge laboratory. Thus, the incumbent questions: How this community relates to the nature? What the processes of education in the daily life of that cultural group? How will the knowledge of quilombo influence in shaping the identity of? As we give to relations of domination between popular knowledge and academic knowledge? What knowledge have been recovered in banks school? Visits were made in our field of research every two months, setting a daily contact for prolonged periods of observation and space targeted by search based on the need for collection of data.

**Keywords:** Popular culture, ethnic-racial relations, quilombo and blacks.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>08</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>	
<b>CAPÍTULO I – Continente negro - Mundo desconhecido e terra dos mitos</b>		<b>20</b>
<b>Inferioridade X Superioridade: Uma Disputa Entre Iguais?</b>	<b>21</b>	
<b>Mitos e verdades: ciências da Segregação</b>	<b>24</b>	
<b>Seres sem alma – a escravidão como processo de libertação</b>	<b>27</b>	
<b>Oralidade: Ecos Da Resistência</b>	<b>30</b>	
<b>CAPÍTULO II – Quilombo é um ritmo</b>	<b>31</b>	
<b>Aprendendo negritude na escola?</b>	<b>33</b>	
<b><i>Omuenyu wetu... oku linga ovopange...</i> PESQUISAR, APRENDER E ENSINAR</b>		<b>35</b>
<b>CAPÍTULO III – Educação tradicional: vozes que educam!</b>	<b>39</b>	
<b>Vozes de um povo educador</b>	<b>41</b>	
<b>Matos e ervas – vivências e experiências</b>	<b>43</b>	
<b>CAPÍTULO IV – Educar para superar: romper barreiras</b>		<b>46</b>
<b>Alma negra: um espaço em disputa</b>	<b>48</b>	
<b>CAPÍTULO V – Considerações Finais</b>	<b>52</b>	
<b>REFERÊNCIAS</b>		<b>54</b>

## APRESENTAÇÃO

Concluir esse curso é uma grande vitória, pela dificuldade que foi chegar à universidade e custear os estudos, mas para mim, a vitória maior é apresentar nessa etapa uma monografia que debata as questões relativas à exclusão dos negros do processo educativo. Não poderia apresentar esse trabalho sem trazer a tona essas questões, dos problemas sociais que assolam os descendentes de povos africanos e pelos quais tive grandes conseqüências durante todo o meu percurso.

O fato de ter dificuldades para custear as passagens que me possibilitassem chegar até a Urca não me envergonha. Cada dia em que eu chegava na faculdade contava como menos um a me preocupar, e quantas vezes puderam contar com a ajuda de grandes amigos que me abrigavam em sua casa e até mesmo custeavam passagens e alimentação para reduzir o volume de minhas preocupações.

Uma universidade na Urca tende a excluir milhares de jovens que residem nos subúrbios e demais regiões periféricas do Rio de Janeiro, duas horas de viagens, ao todo contando o retorno em torno de quatro. Não me julgo herói por ter concluído, muitos dos que se formam nesse curso possuem o mesmo perfil que o meu.

Não quero fazer um discurso vitimista, ou algo do mesmo tom, mas espero que essas linhas possam denunciar esse quadro para que os próximos discentes dessa universidade possam ter mais atenção. Denuncio aqui, pois aprendi durante meus três anos de pesquisa e extensão que um educador não deve se calar.

Existe desigualdade na universidade, devemos sim isso anunciar. Quantos antes de mim morreram para que eu pudesse isso proclamar? Escravos, “libertos”, Sem-terra e sem-tetos! Todos lutando para as diferenças derrubar. Por isso nesse espaço pequeno apresento um trabalho que foi pautado na necessidade de modificação.

Fui EtnoEducado nesse percurso, no cotidiano do campo de extensão. EtnoAprendendo com as vozes sabias de ogãs, mulheres e homens de santo, artistas populares, avós, avôs e tias que nesse percurso pude ganhar. Toda fala ouvida tinha um tom de denúncia.

È evidente que foi preciso aprender no campo, pois na universidade disso raras vezes pude escutar. Um ou outro professor falava de diversidade, de cultura, mas nada que pudesse

esse povo honrar. Confesso a vocês que durante as aulas muitas vezes esperava uma palavra de valorização.

Falar de valorização da cultura negra é uma possibilidade de encontro, que foi efetivado pela oportunidade de atuar como bolsista do PROETNO<sup>1</sup> e orientando da Professora Doutora Maria Amélia. Nesse projeto inicialmente como bolsista de extensão e pesquisa, pude participar de iniciativas relevantes rumo a valorização das comunidades tradicionais.

Depois de três anos nesse grupo de pesquisa e extensão apresento uma parte dos resultados de trabalho coletivamente realizado. Espero que essa construção possa auxiliar no debate acadêmico acerca da necessidade de reconhecer a diversidade brasileira e valorizar seu potencial educativo.

## INTRODUÇÃO

O fato de ser o único menino negro na família, nas escolas e em alguns ciclos sociais fez-me esquecer o pertencimento cultural que existia (ou até mesmo, não compreender) em minhas relações com as vivências pertinentes às etnias africanas que derem origem à cultura Afro-brasileira. Acredito ainda, que esse pertencimento não foi e não poderá ser alcançado, pois muitos dos saberes que foram negados se perderam e o que resta beira a mitificação.

Na verdade, esta pertença envolta no caldo familiar de um racismo disfarçado muito com em nosso país, parecia-me algo a silenciar durante os processos de formação de minha identidade cultural, faltava-me à compreensão de que os fatos presentes no meu cotidiano tiveram sua origem Africana.

Existia uma necessidade de enraizar os saberes que eram passados durante o cotidiano, de onde proviam as lendas, como a utilização de chás, rezas e como as musicas entoadas chegaram até minha geração? Assim, através dessa supressão da influência da africanidade fui educado.

No antro familiar recebi uma educação sem marca e sem origem. Somente hoje consigo identificar como ocorreu essa formação cultural na qual estou inserido. Mas quais foram os

---

<sup>1</sup>PROETNO-Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão traz por eixo de estudos e práticas o etnoconhecimento e o resgate das tradições das comunidades tradicionais no Brasil. Coordenado pela Profa Dra Maria Amélia de Souza Reis.

fatores que motivaram o distanciamento das práticas culturais vivenciadas de uma contextualização étnica?

As políticas de embranquecimento, a segregação dos saberes africanos, a mitificação da fé negra e principalmente, o desconhecimento das concepções de vida dos povos trazidos para o Brasil na diáspora africana.

Esse processo de aniquilamento da identidade negra precisa ser compreendido dentro de uma contextualização histórica, de análises dos processos de imposição dos saberes eurocêntricos e das estruturas de dominação utilizadas pelos detentores do saber/poder.

Estruturas de poder essas que controlam e impõe um paradigma educacional, determinando assim a formação cultural e social, seja ela exercida em contexto formais e informais. Levando assim, a um distanciamento dos meios de formação educacional (sejam eles, formais ou não-formais) da gênese das manifestações culturais brasileiras, assim, reproduzimos ritos, sem saber sua origem. Nesse caminho, os descendentes de povos africanos não visualizam seu cotidiano dentro de uma raiz histórica e peculiar, mas sim, como comum e em grande parte das vezes desprestigiada.

Quantas vezes os problemas de saúdes de minha família foram solucionados com ervas que crescem no quintal. Rezadeiras! Visitei-as por incontáveis vezes, além de mães de santo que faziam suas profecias sobre futuro e caminhos a seguir.

Essa falta de compreensão de pertencimento a um grupo étnico colaborou para um aprofundamento nas bibliografias sobre construção de identidades, cultura, papel da educação nas comunidades populares, saberes populares e outras temáticas que emergiram durante uma pesquisa pessoal. Pesquisa motivada pelo anseio em aprofundar a compreensão sobre o contexto cultural no qual estava inserido.

No começo da graduação essas leituras foram realizadas com o objetivo de responder questionamentos acerca da formação cultural brasileira e, sobretudo o modo como ocorreu o processo de formação de minha identidade (como negro, ou não negro). Assim trouxe para esses autores, algumas questões que foram elaboradas durante infância, adolescência e juventude, sendo elas as seguintes: Qual papel da família dentro da concepção da identidade cultural dos sujeitos? Como a escola compreende a negritude e instruí seus alunos sobre essa temática? Como realizar a identificação e a conscientização dos descendentes de escravos durante o processo educativo.

Fica evidente que essas leituras não conseguiram responder esses questionamentos, mas impulsionaram a curiosidade acadêmica e o desejo de aprofundamento. Com base nisso, ainda no primeiro período de faculdade, realizei uma busca por grupos de pesquisa e orientadores que debatessem algumas dessas questões.

Não foi muito fácil encontrar um grupo que tivesse como objetivo debater as temáticas relativas às populações negras, e que valorizasse os saberes populares construídos historicamente (através da oralidade, nos terreiros, em volta do fogão, de modo oral). Soube da existência de uma orientadora que abordava em suas pesquisas “os saberes de Ciências Naturais nas comunidades quilombolas, indígenas e populares do estado do Rio de Janeiro”. Assim, tive contato com o grupo de pesquisa da Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis. Numa conversa inicial, dialogamos sobre os questionamentos que instigaram o meu envolvimento nessa temática, de imediato, ouve uma preocupação da parte dela para que ocorresse um recorde em meus estudos.

Nesse caminho, fui apresentado aos projetos “NEXUS e SEXUS E SEXUS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA DOCENTE”, “MENINO, MENINA, KUNUMY E ÊRE: O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NAS DIFERENTES ETNIAS”, e as várias ações em todo o estado do Rio de Janeiro que o grupo realizava visando construir um projeto de educação pautado na diversidade e nos saberes populares e originários nas populações brasileira sobre natureza, vida, meio ambiente e sexualidade. Depois de alguns meses como voluntário, surgiu a oportunidade de atuar como bolsista de extensão do grupo de pesquisa, assim pude formalmente aprofundar meus estudos e auxiliar nas oficinas e dinâmicas realizadas junto aos educadores.

O modo qualitativo de trabalhar os saberes e organizar a pesquisa (com trabalhos de campo, valorização da oralidade, ouvir histórias, conhecer a culinária) fez com que o olhar sobre o outro, e o contato direto com lócus de vivências da cultura africana, tivessem indução direta sobre as concepções que construí sobre identidade negra. A metodologia participativa e a pesquisa qualitativa com base na etnologia para maior aproximação com a realidade cotidiana dos sujeitos envolvidos proporcionaram ao grupo avanços consideráveis e para mim um processo de (re)conhecimento. Destaco a importância da Metodologia da Educação pelos Pares (Peer Education)<sup>2</sup> nesse trabalho por trazer por base o solidarismo e a cooperação, como eixo das ações

---

<sup>2</sup> Educação pelos Pares: De Educandos a Educadores... Uma Estratégia atrativa mas de grande exigência. Ser Solidário - Boletim Informativo da Associação Saúde em Português, Ano 4, nº 34, pp. 7-9. A grande finalidade de

multiplicadoras. Que se dirigem/dirigiam a mobilizar pessoas que caminhassem de educandos a educadores, de formuladores de políticas a executores de políticas sociais como mediadores de um processo educativo marcado pela multipluralidade cultural e étnica.

Tomamos, ainda, por enfoque a (re) valorização que fazemos das tradições orais e da importância dada ao bilingüismo pelas comunidades tradicionais como forma de garantir suas identidades. Reforçamos em nossas ações que se pautam pela indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisas o destaque à educação diferenciada, a formação dos educadores quilombolas e indígenas bem como a formação (inicial e permanente) de pessoal para os sistemas educacionais locais destinados à educação básica, à educação formal e não-formal na profissionalização dos educadores em geral, de modo a possibilitar reflexões sobre a importância pedagógica e ética de trazer aos currículos os saberes dos estudantes das escolas públicas e populares um passado étnico-cultural, de modo a desconstruir toda uma história de desqualificações e pré-conceitos. As teses de Latour (1999), Bourdieu (1998) e Woolgar (2000) sobre as comunidades científicas, os saberes populares e os de laboratório, nos levam a entender a história de como foram/são *desqualificados os saberes sujeitos das pessoas comuns*<sup>3</sup> dentre eles os das comunidades quilombolas e indígenas.

Encontramos, ainda, em Michel Foucault um investimento em análises históricas que, partindo da idéia de que a política é a guerra continuada por outras formas, nos mostra como se constituem os racismos e a ausência da ética e estética nos relacionamentos humanos, mormente as práticas educativas efetivadas nesta direção evidenciam a necessidade de serem elaboradas com efetividade políticas públicas sociais fomentadoras de ações transformadoras e afirmativas que se materializem na diminuição da pobreza, da violência urbana e no campo e das várias e diversas formas de exclusão.

Se a globalização vem instituindo modificações na organização espacial das relações sociais conferindo ênfases às relações e ao exercício do poder a distância, dentro e fora dos ainda chamados estados nacionais em uma complexa e contraditória desterritorialização e reterritorialização dos poderes econômicos, políticos e sociais, vemos as localidades reagirem

---

qualquer programa de EP será sempre a de influenciar positivamente a saúde através de processos e experiências de aprendizagem e de desenvolvimento, que podem combinar os diferentes níveis de intervenção em saúde como seja facultar informação, fazer sensibilização para um determinado problema, efectuar formação e, ainda, incentivar, manter ou mudar atitudes e comportamentos. Pinheiro, M.R. (2006).

<sup>3</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, Petrópolis: Vozes, 2002.

ampliando suas consciências de pertencimento ao mundo, às suas raízes, às suas tradições. Se entendermos também que nos processos de globalização os fenômenos culturais só interessam ao consenso neoliberal enquanto mercadoria, como argumenta Boaventura de Sousa Santos, em Os processos de Globalização (2001), muita luta se tem pela frente ao indagarmos sobre as possibilidades de se efetivarem ações concretas sobre os diversos racismos e desqualificações das pessoas comuns e das comunidades carenciadas. Acumulamos forças junto às comunidades afro-descendentes e indígenas para compreendermos a importância em desenvolver novos paradigmas educacionais que nos permitam ampliar a visão de mundo de muitos e criar sementes para o aparecimento de um novo patrimônio da Humanidade, quase desaparecido – o próprio homem em sua singularidade e pluralidade constituinte.

Inicialmente sobre o sentido e as lutas das populações quilombolas, sobre as etnias que foram comercializadas em solos brasileiros, sobre o histórico da comunidade quilombola pesquisada, e sobre os saberes em ciências e sobre a vida das populações negras, busquei o sentido do quilombamento e sobre a forma como os negros se comunicam com a natureza mergulhando com meu grupo de pesquisa nesse maravilhoso campo de indagações.

No ano de 2005 fui pela primeira vez ao Quilombo de Santana<sup>4</sup>, localizado em Quatis. Tive meu primeiro contato com meu campo de pesquisa-ação, onde conheci líderes políticos, histórias e levantei alguns dados iniciais. Em seguida, iniciamos um amplo debate sobre os contextos culturais da comunidade, sobre perspectivas de abordagens no trabalho de campo, para otimizar nossas demais incursões e coletar dados que pudessem contribuir para a construção do plano de meu projeto de pesquisa.

O Quilombo de Santana, distante 15 quilômetros de Quatis, no Vale do Paraíba está encravado em uma antiga fazenda produtora de café que serviu de refugio para muitos escravos e ex-escravos de todo o Brasil. O quilombo foi criado 19 anos antes da assinatura da Lei Áurea<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Antropólogos :O termo Remanescente de quilombo hoje não se refere a resíduos ou resquícios de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. Comissão pró-índio de São Paulo [http://www.cpis.org.br/comunidades/html/oque/home\\_oque.html](http://www.cpis.org.br/comunidades/html/oque/home_oque.html), acessado em 2001/2006

<sup>5</sup> (...) que a data de 1888, embora seja um marco formal para os negros no Brasil, não tem importância central no que diz respeito aos quilombos. Enquanto vigora a escravidão, e sabemos que a Lei Áurea só vem formalizar uma realidade conquistada pelas populações negras uma vez que quase todos os escravos já se haviam libertado quando da

Em 1869, oitocentos e vinte oito hectares das terras foram doados pelo Barão de Cajuru, dono da Fazenda de Santana, aos escravos. Mais de um século depois, fazendeiros tomaram a região e os quilombolas ficaram com menos de 1% da terra. Depois de muitas ameaças de morte, em 2000, a comunidade recorreu à Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição vinculada ao Ministério da Cultura, e recebeu o título de Reconhecimento de Território, no entanto, para registrá-lo, o cartório do município de Quatis alegou dúvidas em relação à origem dos documentos apresentados por aqueles que compraram as terras de algumas famílias dos remanescentes.

Essa comunidade possuía características muito peculiares, enquanto os outros quilombos eram localizados no meio das matas, em Santana os negros fugidos se aproveitavam da grande distância entre a senzala e a casa grande além do difícil controle que existia em relação aos escravos da fazenda que se infiltravam por lá. Dessa maneira, Santana era um refúgio dos maus-tratos sofridos em outras fazendas.

Nesse lugar existem centenas de histórias, mitos, muitos fragmentos da história dos negros no Brasil alguns que já foram perdidos, uns preservados e outros que ainda estão em (re) construção.

Apresentei esse breve histórico para ambientar o leitor sobre o processo de amadurecimento que foi ocorrendo durante minha vivência como bolsista de pesquisa, e sobre o envolvimento desses escritos com a proposta de um ensino diferenciado em Ciências Naturais.

Esse texto se volta para a apresentação de resultados de dois anos de pesquisas de campo, atividades de extensão e intervenções diretas em campo junto a comunidades negras do Rio de Janeiro, Comunidade quilombola de Santana e Quatis e alunos de escolas populares dos bairros de Rocha Miranda no município do Rio de Janeiro, do município de Mesquita e de Belford Roxo.

Compreendendo o conhecimento como uma construção sócio-histórica produzida diferentemente em cada grupo étnico e cultural, entende que cada um tem um modo próprio de ver e entender o mundo. Entretanto, fica evidente que a escola pública, aquela em que se deve dar a educação popular de qualidade, não traz em si as possibilidades de ensinar os conteúdos

---

assinatura da lei, os quilombos serão o único espaço onde muitos negros, excluídos pela nova ordem que se configura, poderão sobreviver física e culturalmente. Os quilombos continuam representando a resistência negra. É, portanto, perfeitamente lógico falar-se em quilombos mesmo após 1888. OLIVEIRA, Leinad Ayer de. *Identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos*.

produzidos pelos diferentes grupos sociais, pois considera seus saberes como desqualificados, sejam eles, oriundos da diversidade multiplural ou, especificamente dos grupos indígenas e afrodescendentes<sup>6</sup>.

Assim, apostando na inversão de tais estigmas, investimos na superação dessa condição de ensino e de formação docente; acreditando que essa iniciativa será capaz de demonstrar o entrelaçamento entre os saberes populares e acadêmicos, e em particular o aprender/ensinar das Ciências Naturais, que permitirá o aparecimento de novos e/ou outros instituintes para a educação em sua brasilidade, por meio do resgate de muitas de suas histórias de tradição e de lutas pelo saber e pela liberdade. Sendo assim, os objetivos do presente estudo são:

a) Enfatizar a importância da ciência desenvolvida pelos Griôs (sábios idosos) que passam através da contação de histórias os costumes e saberes da comunidade.

b) Compreender a ciência desenvolvida pelos Ogãs, benzedeiras, parteiras, vendedores de ervas e demais pessoas que utilizem a natureza na cura e no provento diário de saúde.

c) Estabelecer a relação entre o modo de aprendizado presente nas comunidades quilombolas e nas escolas próximas a comunidades urbanas; identificando o tipo de linguagem cultural utilizada e a percepção que têm/não a respeito dos conhecimentos desenvolvidos pelo povo quilombola e da cultura negra em geral.

Investindo na metodologia qualitativa, buscamos compreender a gênese desses saberes e como são produzidos e transmitidos às novas gerações os conhecimentos acerca dos fenômenos da Natureza que como sabemos estão inscritos em contextos diferenciados dos saberes de laboratório<sup>7</sup>.

Investindo na metodologia qualitativa, buscamos compreender a gênese desses saberes e como são produzidos e transmitidos às novas gerações os conhecimentos acerca dos fenômenos da Natureza que como sabemos estão inscritos em contextos diferenciados dos saberes de laboratório. Assim, caberão as indagações: Como essa comunidade se relaciona com a

---

<sup>6</sup> Coordenado pela Professora Doutora Maria Amélia Gomes de Souza Reis, Proetno: **Etnoconhecimento para um EtnoREconhecimento: a importância dos saberes das comunidades tradicionais para a construção de uma educação pública e popular com qualidade social** acredita que O aprofundamento no conhecimento junto às comunidades tradicionais, indígenas Mbyás e quilombolas (preocupação com as crianças índias que ficam entregues a própria sorte nas ruas das cidades enquanto suas mães vendem seus artesanatos), assim como a proximidade com as questões que envolvem a população de afro descendentes nas prisões têm nos levado a refletir sobre as possibilidades de investir nas práticas educativas nessas comunidades

<sup>7</sup> LATOUR, Bruno & WOOLGAR, Steve. A vida do laboratório; a produção dos fatos científicos. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1997.

natureza? Quais os processos de educação presentes no cotidiano desse grupo cultural? De que forma os conhecimentos dos quilombolas influenciaram na formação da identidade do brasileiro? Como se dão às relações de dominação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos? Quais conhecimentos têm sido valorizados nos bancos escolares? <sup>8</sup>

Sabemos que, durante muitos séculos, as forças detentoras de poder criaram vários mecanismos para depreciar a cultura dos povos africanos procurando manter sobre eles uma estrutura de dominação opressiva, até mesmo, com o apoio de muitos de seus pares em situação de dominação dos demais, pares que atendiam a seus interesses particulares de aumento de seus ganhos explorando o cativo de tribos e mais tribos que exportavam para além mar.

Mesmo depois da abolição da escravatura o que vigora no discurso da população é depreciativo da cultura tradicional dos afrodescendentes e as escolas reproduzem esses preconceitos, pois excluem de seus currículos os conhecimentos populares, ignorando o conhecimento que os alunos constroem durante toda sua vida através de interações sociais, por isso, aqui estamos visando com esse breve artigo «fustigar», nem que seja de longe, a lógica expropriadora que ainda persiste junto às comunidades quilombolas e, em especial a comunidade de Santana em Quatis, onde habitantes prestigiados desse município se afastam ao passar um de nossos quilombolas denominando-os de cachaceiros, preguiçosos e desordeiros, discurso ouvido por nossa equipe em setembro de 2006 e registrado em nosso caderno de campo.

Neste estudo, compreendemos que a percepção dos saberes nas comunidades quilombolas surge através de diversos processos dialógicos, com os seus pares com a memória local e com a natureza. Nesse caminho a opção por uma metodologia de natureza qualitativa possibilita de forma efetiva compreender os sujeitos como um todo, dentro desse contexto natural e cotidiano, procurando evitar dessa forma o aparecimento de variáveis isoladas e hipóteses reduzidas. O conhecimento almejado durante a intervenção foi de compreender os processos de assujeitamento por meio do diálogo profícuo com os interessados e identificar as experiências cotidianas vivenciadas pela comunidade e buscando possíveis significações para as mesmas e com isso possibilitar a elevação da auto-estima do grupo.

Historicamente, Bogdan & Taylor (1986) situam o surgimento da pesquisa qualitativa no final do século XIX e início do século XX, na Europa, indicando que a mesma obtem mais

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que as presentes questões estão inseridas no Programa Etnoconhecimento para um EtnoREconhecimento.

sucesso no campo da antropologia do que no da sociologia. A década de 50 aponta uma ligeira decadência da pesquisa qualitativa, acusada pelos positivistas, de "metodologia fora-de-padrão" (Bogdan & Taylor, 1986). Ela reemerge nos anos 60 e 70 através do grande número de produção acadêmica que se pautavam atentavam no qualitativo (Bogdan & Taylor, 1986) sendo, desde então, utilizada pela Sociologia, Antropologia, Psicologia, Lingüística, Educação e, mais recentemente, em Enfermagem.

Chizzotti (1991) afirma que o pesquisador mobiliza a acuidade inventiva, a sua habilidade artesanal e a sua perspicácia para elaborar a metodologia da pesquisa. Utilizando essa referência para construção deste plano, os instrumentos e técnicas escolhidas foram: a observação participante, o recolhimento de depoimentos pessoais, as entrevistas não-estruturadas, semi-estruturadas individuais e coletivas e análises de discursos pautada nas relações de poder. Para isso, serão utilizadas as obras de Michel Foucault que analisam as estruturas, mecanismos e canais estabelecidos nos entremeios das relações de poder<sup>9</sup>.

Foram realizadas visitas em nosso campo de investigação bimestralmente, estabelecendo um contato cotidiano por períodos prolongados e com espaços de observação direcionados pelos pesquisados tomando por base a necessidade das coletas de dados.

Durante a permanência na comunidade muitos moradores, e até mesmo pessoas que não fazem parte do grupo quilombola ofereceram depoimentos pessoais sobre cultura, meio ambiente, saúde, identidade e uma série de outros temas que foram de extrema relevância para a recolha de dados que alicerçou as análises. O livre discurso apresentado pelos sujeitos envolvidos foi de suma importância para a análise discursiva e a compreensão das relações de poder impostas aos saberes tradicionais quilombolas.

Nesse planejamento, sempre estiveram presentes entrevistas não-estruturadas e semi-estruturadas que foram modificadas de acordo com as necessidades, e realizadas com base nas construções dialógicas da intervenção, porém sem inviesamento das respostas. O pesquisado exerceu com grande freqüência sua autonomia às temáticas presentes nesse trabalho acadêmico.

Nesse caminho, os procedimentos de investigação foram baseados no contato com a vida da comunidade quilombola, no conversar, ouvir e dialogar respeitando sempre a livre expressão dos interlocutores. O sucesso do canal de informação e de coleta de dados têm sido o aprofundamento do grupo no cotidiano de intervenções educacionais nas famílias, na ida aos

---

<sup>9</sup> Sendo as seguintes obras: Ordem do Discurso e Microfísica do Poder.

campos de trabalho, no ato de cozinhar junto com as famílias, nas relações educativas, ou seja, nos espaços que o pesquisado julgar importante e quiser evidenciar no nosso contexto de atuação.

Dentro dessa opção metodológica ficou evidente uma grande aproximação do investigador com o investigado, criando assim, uma atmosfera favorável à recepção de dados mais «puros» devido a espontaneidade presente nesse *locus* de identidade quilombola.

Bogdan & Taylor (1986) sugerem que o investigador olhe para o fenômeno de uma forma aberta, compreendendo que sempre surgirão novas informações, novos dados. Para isso, as atuações estiveram voltadas para dados novos, para o surgimento de novas questões trazidas pela comunidade, dados que foram deixados de lado em outras.

Partimos, ainda, da compreensão do conhecimento como obra coletiva em que todos os envolvidos podem identificar os seus problemas e buscar soluções, encontrar alternativas e propor estratégias de ação. Assim, os conhecimentos acadêmicos puderam fazer parte das construções interativa do ambiente de pesquisa que traziam por fundo. oficinas pedagógicas e outras ações interativas que permitiram responder nossos questionamentos relacionados à construção educativa da comunidade.

Bogdan & Taylor (1986) chamam atenção ainda para a dinâmica presente na pesquisa qualitativa, essa que atinge aos planejamentos e as relações entre pesquisador e pesquisado. Assim, a busca dos dados dessa monografia esteve centrada nas interações, na forma como os quilombolas nos apresentam os saberes que carregam há séculos e são passados de geração para geração, mas que ficam restritos à própria comunidade, especialmente aos mais velhos e no modo como eles se posicionavam frente às questões e os temas levantados.

Dessa forma, no primeiro capítulo apresento um panorama do olhar do europeu sobre o estranho morador da África negra, as imagens criadas entre brancos e negros e a forma com a sociedade acadêmica européia concebia os saberes dos povos locais. Como a sociedade mercantilista construía a filosofia do trabalho escravo, a diáspora africana e o modo como a igreja se posicionava com relação à forma que era tratada a nova mercadoria.

Numa segunda etapa, analisaremos as condições sociais sobre o início da escravidão. Trataremos também do ingresso dos negros no Brasil dando importância à identificação étnica desses sujeitos e qual papel deviam assumir na sociedade durante. Por fim, dissertaremos sobre

as condições de venda dos negros, estruturas de dominação e quantificação dessas pessoas que eram concebidas como mercadoria.

No segundo capítulo apresento o cotidiano de nossa pesquisa. Relatos, fatos, lendas, histórias e estórias, lastros de “causos” do passado, dados que possam demonstrar a forma como os quilombolas pensam e produzem os saberes sobre a vida e a natureza.

Já no terceiro capítulo ressalto inicialmente um olhar sobre o modo como a cultura africana constrói/construiu seus saberes; como os valores sobre comunidade e construção das ordens locais são criados; e apresentaremos, os mecanismos criados para manter o modo de vida dessas cultura; e por fim, apresentaremos o papel dos educadores locais.

No quarto capítulo, trago um debate sobre o papel da educação e sobre a forma como os saberes acadêmicos e populares são ensinados. Sem deixar de lado os objetivos inerentes nesse ato de ensinar. Para isso, utilizarei como referência os textos de Foucault, Authusser, e outros que discutem o papel da educação e a forma como a ideologia dominante valoriza a reprodução social na escola.

## CÁPITULO I – CONTINENTE NEGRO

### MUNDO DESCONHECIDO E TERRA DOS MITOS

Como se dão às relações de dominação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos? Quais conhecimentos têm sido valorizados nos bancos escolares? Visando responder essas questões que fazem parte da construção do presente trabalho, este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama do olhar do europeu sobre o estranho morador da África negra, suas imagens historicamente construídas entre os não negros e negros e a forma com a sociedade acadêmica européia concebia tais saberes dos povos africanos.

Indicaremos como a sociedade mercantilista construía a filosofia do trabalho escravo, a diáspora africana e o modo como a igreja se posicionava com relação à forma que era tratada a «nova mercadoria».

Numa segunda etapa, analisaremos as condições sociais do início da escravidão, enfatizando a chegada dos negros no Brasil dando importância à identificação étnica desses

sujeitos e qual papel deviam assumir na sociedade de então. Por fim, dissertaremos sobre as condições de venda dos negros, estruturas de dominação e quantificação dessas pessoas que eram concebidas como elementos da troca mercantil.

### **INFERIORIDADE X SUPERIORIDADE: UMA DISPUTA ENTRE IGUAIS?**

Quando estabelecemos nossas entrevistas com educadores em nossos campos de pesquisa, seja em escolas populares e de comunidades periféricas ou com moradores do quilombo de Santana, emergiram nos discursos uma visão depreciativa sobre os saberes construídos historicamente pelas populações africanas e seu cotidiano.

No aprofundamento desse trabalho de investigação fomos aos poucos tentando compreender como surgiu essa «verdade» entre esses dois grupos oriundos de lugares distintos e, portanto de contextos sócio-culturais diferentes, mas que nutriam uma opinião muito aproximada quando se tratava da africanidade.

Dentro do cotidiano desses sujeitos, identificar a gênese dessa ideologia e a forma como essa se propagou dentro de lócus múltiplos (comunidades negras urbanas e rurais que foram observadas) sem elos de interlocução cultural direto. Dizemos direto, pois, não existe um contato entre os moradores do Quilombo de Santana e os educandos das escolas periféricas. Mas de forma indireta, todos são formados através dos veículos de comunicação presentes no processo globalizante em que os saberes relativos à negritude sofrem avaliação e são assim classificados.

Assim, o cotidiano pode ser o ponto de partida da interpretação histórica; a sua percepção na interpretação histórica depende da observação dos acontecimentos diários a partir de um olhar invertido: aquilo que parece irrelevante para representar uma dada realidade, é ali que se revela o histórico, em seu ponto de partida; há algo de empírico na investigação histórica do cotidiano; as técnicas da história oral e a descrição densa – uma etnografia – podem fazer se revelar o esquecido na história. Sua importância? O fato histórico não paira no ar. Pertence ao mundo do cotidiano, foi ali gerado e o seu retorno a este território é que lhe confere sentido; mais que o curioso e o novo olhar que concede à história, o cotidiano revela o quanto ela é humana, marcada pelo esforço da afirmação do humano em nós e a sua incerteza. Este, o conflituoso território do cotidiano (DESEDEDITHI, 2005, p.15).

Desse modo, em atividades pedagógicas, observações do habitual, participação em ritos desses grupos e, utilizando como ferramenta a conversa informal mergulhamos – submergimos nesse distanciamento e alguns momentos até, depreciação que as construções sócio-culturais

afro-brasileira recebiam de seus descendentes. Visando responder a seguinte questão: De que forma os negros e não-negros criam um pensamento do tipo lugar comum sobre a negritude e os saberes historicamente construídos por seus ascendentes?

Nesse caminho, mergulhamos nos processos de exclusão e interdição criados sobre o que é peculiar aos descendentes dos negros advindos da diáspora africana. Surgindo o questionamento: de que forma foi/foram criados tabus sobre o saber popular tradicional desses grupos e os seus cruzamentos que tornaram cristalizados saberes negros:

É claro que sabemos, numa sociedade como a nossa, da existência de procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é o *interdito*. Temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: jogo de três tipos de interditos que se cruzam, que se reforçam ou que se compensam, formando uma grelha complexa que está sempre a modificar-se. (FOUCAULT, 1971, p.30).

Durante a coleta de dados, grande parte dos moradores do quilombo de Santana tiveram dificuldades para citar traços da africanidade em seu cotidiano, pois, julgavam pouco importantes. Os que sabiam da presença negra em seu cotidiano diziam não lembrar, concluindo a conversa com as seguintes frases:

“Essas coisas já se foram com os mais velhos, muita coisa já se perdeu” (caderno de campo, maio de 2006).

“Não me lembro, pergunte para os mais velhos da comunidade, esses sim saberão responder!” (caderno de campo, maio de 2006).

Dados esses coletados numa fase inicial de nossa pesquisa, que poderiam nos levar a crer que esse distanciamento atingia todo o grupo e que a cultura africana teria morrido com os avôs e avós da comunidade. (colocar uma citação sobre a dinamicidade da cultura?) Nesses primeiros contatos grande parte dos dados nos levavam a acreditar que a comunidade quilombola havia abandonado os ritos e os costumes vindo do continente africano e (RE)significados pelos negros escravizados em solo brasileiro.

No aprofundamento do trabalho de campo foi possível constatar o seguinte elemento: Que a sociedade brasileira apagou de seu cotidiano educacional, seja ele formal ou não-formal, os saberes negros. Assim, os quilombolas tomaram para si essa mitificação através de um processo de assimilação.

Coletivamente então, apesar de valorizar sua gênese africana, não veiculavam suas praticas cotidianas as de seus ancestrais. Ritos esses que saltavam durante as conversas em volta da fogueira:

“Minha avó era benzedeira, ela rezava todo mundo por aqui. Curava tudo. Antes de me morrer me ensinou uma reza que eu nunca posso usar... mas no dia em que eu tiver perto da morte deverei ensinar ela ao meu filho” (Caderno de campo, março de 2008).

(...) Indiscutível a extraordinária força das religiões como fonte de aprendizado, apoio e sustento da existência negra no Brasil. Há muitas formas de proteger a liberdade humana movidas por algo de significação verdadeira. Impedir a desorientação ateísta entre os negros no Brasil colonizado, a isto, também, chamamos ética. A expressão estética ancestral se manifesta nos cultos e nos modos de viver, dançar, brincar, procriar, adoecer ou buscar a cura. E o sentir-se feliz em sua existência, comunica a ética negra. A expressão corporal negra retoma o devir das particularidades e garante uma continuidade e permanência étnica que não se justifica por leis naturais (CARNEIRO, 2000, p.24).

No aprofundamento de nossa pesquisa, foi possível perceber que a segregação dos saberes africanas fortalecia uma atmosfera de constrangimento aos moradores da comunidade. Percebendo seus saberes não eram valorizados, porque haveriam de contar? Com auto-estima baixa e dentro de uma forma estrutura de poder, onde o saber produzido na cidade é melhor, o grupo mantinha seus saberes para suas relações e só começaram a manifestar com o aprofundamento de nossos vínculos.

Fui para a África, encontrei as africanas ocupando o espaço público: estavam nas feiras, trocavam bens. Mas não eram só objetos materiais que elas trocavam, as trocas dirigiam-se também para os bens simbólicos: eram músicas, orações, danças, receitas para curar o corpo, receitas para aconchegar os corações(...) Acompanhei essas mulheres na diáspora, em terras brasileiras presenciei as lutas para sua sobrevivência e a de seus filhos, uma vez que, no lugar da poliginia, grande parte das africanas e suas descendentes viveram a matrifocalidade. Saíram pelas ruas de grande parte das cidades brasileiras vendendo artigos de primeira necessidade, quitutes preparados com suas próprias mãos. Eram as famosas negras de tabuleiro. Foram também para as feiras, abriram suas quitandas e continuaram a trocar bens materiais e simbólicos (BERNARDO, 2003, p.116).

Na citação acima, Bernardo (2003) evidencia as trocas culturais presentes em solos africanos, trocas essas que vão além do plano material e atingem a subjetividade e a formação identitária dos negros. Negros que trouxeram todo esse potencial educativo para o Brasil e fortaleceram raízes educativas no seio de seus espaços de resistência, seja das ruas da cidade, no sofrimento das senzalas, no eito ou no espaço de integração quilombola.

Diante do exposto cabe reforçar que pretendemos questionar a gênese dessa crise de autoestima, essa valorização dos saberes formais e academizados em detrimento dos saberes de seus ascendentes.

Na próxima seção, abordaremos os processos de classificação dos saberes africanos como pertencente ao senso-comum. Através da análise do modo como a ciência construía a imagem do negro e dos mecanismos de restrição impostos aos mesmos.

### **MITOS E VERDADES: CIÊNCIAS DA SEGREGAÇÃO**

Como ocorreu esse distanciamento dos negros com relação africanidade e quais mecanismos foram criados para fortalecer a dominação dos saberes formais sobre a vida, natureza, alimentação e saúde, são nosso foco de investigação nesta seção. Buscando debater esta questão, trazemos aqui as idéias de Freitas (1988) sobre o continente africano. Segundo ele: “Deus castigou o continente negro. Inicialmente com o calor que abundou aquelas terras, tornando-as inóspitas, triste e reinada por pestes, o homem se constituiria em pele negra, como inacabado, feito de borras e com um espírito distante da evolução”.

Esse autor apresenta a negritude como uma falha divina, uma posição de castigo e por isso, toda natureza conspira para “enegrecer” ainda mais as vidas que ali existe. Para ele, era através da brutalidade e da tristeza que se formava o homem africano sem sentimentos, cultura e organização. Deste modo, a cultura padrão européia surgiria como uma perspectiva de fuga de tudo isso, como uma dádiva dos deuses para essa população que padecia. Nessa posição, a inferioridade africana poderia ser curada no contato com o modelo europeu de constituir a vida.

Fato relevante é o modo como a natureza é posta como vilã, na situação primitiva dos negros. Essa que é colocada ainda hoje, pelas comunidades negras como um elemento fundamental à vida, aprendizagem e evolução. É classificada por essa visão etnocêntrica como responsável pela estagnação cultural.

fundamental à vida, aprendizagem e evolução. É classificada por essa visão etnocêntrica como responsável pela estagnação cultural.

Fica evidente que o olhar sobre a África foi pautado na realidade dos continentes europeus. Ou seja, um grupo que passa por processos sociais e culturais diferentes dos vivenciados no continente negro, utiliza suas construções para seus julgamentos. Acarretando uma comparação de culturas impossível já que se organizaram de modos diferentes sendo elas enquadradas nas mesmas categorias de análise.

Dir-se-ia que Deus, depois de sua grandiosa criação do mundo e da distribuição das diversas raças e dos seus elementos pelos continentes, reservou para a África a borra que restou no fundo de sua retorta divina e de envolta com ela todas as manifestações de tristeza e de fealdade, de angustias e de desesperos, manifestações essas destinadas a transformar o homem no físico e no espírito e torna-lo inferior através de milênios no desdobrar paciente de todas as eras! (FREITAS, 1988, p.40).

Ainda de acordo com Freitas (1988) a natureza e Deus teria conspirado para a criação de um ambiente inferior que gerasse uma horda de seres inferiores: “A água lustral da purificação caída dos céus africanos fora absorvida pelo sol ardente e não tocou as raças da terra triste e infeliz, que permaneceram pagãs!” Assim, a negritude involuída, passiva e bruta sofre com a conspiração de Deus e padece perdendo, se matando sem construir sua história. Pois, “o homem não se adaptou e não lutou, por isto não venceu. Involuiu!”.

Nesse caminho, de acordo com essa visão, o homem residente no continente africano é passivo e sem inteligência, sofrendo constantemente com a perseguição divina sem produzir saberes, e sem capacidade para se apropriar dos elementos naturais na manutenção de sua vida na terra.

As primeiras raças amedrontadas pelos fenômenos geofísicos tornaram-se nômades, sedentas de vingança, de saque e de sangue, umas contra as outras, como se despertassem da selvageria para a barbaria! (FREITAS, 1988, p.39).

Com adjetivos depreciativos como “raça negra infeliz” (p. 19), o autor busca reforçar a inferioridade negra. Simplifica a historicidade desses grupos étnicos, cria mitos sobre a fé e teorias etnocêntricas sobre a organização social. Não compreende e nem busca compreender o modo como o outro se projeta no mundo. Produz idéias baseadas em sua lente cultural sobre

envolvimento dos negros com a natureza pautado no modo como os membros da comunidade científica que vivenciaram o contato com a exploração da continente negro transcreveram.

Essa produção de saberes fez e ainda faz parte da justificativa de depreciação do que é produzido no cotidiano das comunidades negras, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1979).

Trazemos também a visão do filósofo Hegel que apresenta teorias sobre a África negra, apresentando o continente como espaço geográfico ocupado por uma população homogênea e distante de sua concepção de civilização:

(...) Os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento a civilização. Por mais que retrocedamos na historia, acharemos que a África esta sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da historia consciente (HEGEL, 1830, p.20).

Percebemos que a padronização cultural e a imposição de estruturas disciplinares punitivas mitificaram esses grupos e tornaram suas organizações e avanços sociais ignoradas. Ignoradas e englobadas dentro do senso-comum

Baseado nas hipóteses de Aristóteles, Juan Sepulveda (1550) como no trecho citado acima por Juan Comas justifica a escravidão dos nativos do novo mundo baseado em sua irracionalidade e distinção da população européia.

Encerramos aqui, voltando ao apagamento na negritude no Brasil. Isso se deve ao fato, de coexistirem mecanismos sociais que fortaleceram e alguns momentos ainda fortalecem, estruturas de segregação, onde não caberia manter as práticas legitimadas no contexto tribal, fato que contribuiria para a fundamentação social dos laços étnicos e que poderia enfraquecer o regime vigente.

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da

classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 1977, p.110).

### **SERES SEM ALMA – A ESCRAVIDÃO COMO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO**

Durante nossos três anos de intervenção junto à comunidade quilombola de Santana perguntávamos sobre a origem genealógica daquelas famílias. Constantemente perguntávamos: Qual etnia africana deu origem a Santana? E imediatamente os quilombolas nos respondiam:

“Olha, não sei não. Única coisa que sei, é que tinha índio tupi por aqui, minha bisavó era índia”. (morador do quilombo de Santana, caderno de campo maio de 2007).

“Não sei qual tribo deu origem não, e nem que língua eles falavam” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo maio de 2007).

“Eu ouvi um pesquisador, que cuidou aqui do estudo da comunidade, dizer que era banto” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo maio de 2007).

Desde a chegada dos primeiros negros no Brasil, no ano de 1552, houve uma seleção artificial, os escravagistas criaram padrões de separação das “mercadorias” que facilitassem a manutenção do regime, nesse caminho abriram espaço para a valorização dos docilizados ou, os mais fáceis de se dominar, construindo assim, sua estrutura de dominação e efetivação de poder:

*Em si mesmo o poder não é violência nem consentimento o que, implicitamente, é renovável. Ele é uma estrutura de ações; ele induz, incita, seduz, facilita ou dificulta; ao extremo, ele constrange ou, entretanto, é sempre um modo de agir ou ser capaz de ações. Um conjunto de ações sobre outras ações (FOUCAULT, 1982, p.142).*

De acordo com Karash (2000) a organização do mercado de escravos se definia desse modo: “Para objetivos comerciais, havia duas divisões principais dos escravos: os que eram de importação recente e, portanto, africanos sem habilidades e treinamento, e os que eram africanos assimilados (ladinos) e capacitados”.

O Resultado dessa estratégia de dominação fica evidente no distanciamento que a população negra possui de suas origens, e das peculiaridades presentes no cotidiano de sua nação. Assumindo assim, uma posição de afrodescendentes, sendo classificados de forma padronizada e homogeneizada deixando de lado as específicas advindas dos idiomas, forma de conceber a vida, religião, ou seja, todos os costumes que se distinguem em cada etnia africana.

(...) as origens dos escravos do Rio eram tremendamente diversificadas. Da África, viajaram de pontos tão distantes quanto Cabo Verde e Quênia, incluindo as vastas regiões da África Ocidental, Centro Oeste Africano e África Oriental. Das Américas, vieram de lugares tão distantes quanto os Estados Unidos e a Argentina. (KARASH, 2000, p.102).

Karash (2000) nos apresenta ainda, a dificuldade em identificar o pertencimento étnico dos escravos brasileiros: “É tarefa bem difícil, com efeito, estabelecer as identidades específicas dessa maioria africana de escravos devido à extraordinária diversidade étnica do Rio”.

Esses fatores estabelecidos pelo mercado de escravos estavam conectados ao apagamento das memórias e saberes africanos e contribuía para o distanciamento de suas lendas, memórias, histórias, ou seja, seu modo de construir o mundo. Esse “esvaziamento” cultural tornaria a população africana mais vulnerável e passível de preenchimento com as técnicas do trabalho, com a religião dominante e demais estratégias da cultura do opressor.

Mas o que alimentava essa dominação, o que faria o homem criar estratégias para dominar um outro grupo de homens? Hernandez (2006) coloca que *quanto* “à dominação, esta era apresentada como decorrência natural da crença, muito antiga, de que, na África subsaariana habitava um povo homogêneo identificado à natureza e que não produzia cultura”.

O conceito de superioridade racial e ainda de mitificação dos homens e mulheres negros, fizeram parte da construção social que justificou a dominação dos homens europeus sobre os negros.

O racismo insinuou-se não só nas estruturas sociais, formas de propriedade e modos de produção medievais, feudais e capitalistas, mas também como os valores e tradições através dos quais os povos dessas eras compreenderam os seus mundos e suas experiências (ROBINSON, 1983, p.82).

Utilizando ações ideológicas visando ter o controle sobre o homem-mercadoria, criam-se mecanismos para aproveitar da suposta inferioridade e implementar seu projeto de docilização:

Formam-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia-política”: que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos, exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 1977, p.124).

Já nos anos de 1406, existia esse conceito de que os africanos não pertenciam à espécie humana<sup>10</sup>. Assim os pesquisadores construía valores sobre população africana, como esses apresentados por Freitas (1988) onde é criada toda uma estrutura discursiva que justifica a escravidão: “apesar da desegenerescência a que atingira a infeliz raça não desapareceram de todas as virtudes do espírito dos negros, virtudes essas cristalizadas pelo sofrimento, pela submissão e degradação!”. E no fim, depois dessas inferências, o autor chega a seguinte conclusão: “nenhum outro povo teve tão ingrato destino: ser escravo de escravo de todas as raças em todas as terras”.

A religião dominante, o catolicismo, também esteve presente nesse panorama de supremacia racial, e trouxe seus missionários para: “A catequese evangélica do negro transformou-se em tráfico e os missionários em traficantes, em concorrentes nos mercados”. (FREITAS, 1988, p.129).

Nesse caminho, mergulhavam as missionárias catequistas nas terras negras do continente africano, para oferecer aos negros, resgate e distanciamento de suas condições, hedionda de vida. Na verdade, a missão queria era tirar proveito da mais nova fonte de renda emergente na sociedade europeia para legitimar a escravidão negra criou-se o princípio hediondo, imoral e mentiroso do resgate, resgate da morte e de cativo de seus inimigos, inimigos imaginários que não existiam.

Assim, a sociedade escravista cria uma estrutura disciplinar para manter seu lugar de dominador frente ao homem “ela funciona como uma rede que os atravessa sem se limitar a suas fronteiras; é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder” (MACHADO, 1982). Utilizando assim, mecanismos religiosos, culturais e sociais para cercar essa população e conter suas manifestações de resistência.

<sup>10</sup> Podemos citar a obra de Ibn Khaldūn, *The Muquaddimah*, 3 vols., Nova Iorque 1958, vol.

Visando diversificar o olhar sobre os negros do Brasil, trazemos nesse estudo por meio de um olhar sobre a diversidade africana e seus povos. Em nossa pesquisa buscamos fugir das generalizações e encontrar as peculiaridades presentes na história dos negros dentro de sua contribuição na construção da educação informal pautada na oralidade.

Na literatura especializada mais recente (estudos revisionistas de cálculos, estimativas e tendências), há consenso sobre o volume total de africanos trazidos para América foram embarcados cerca de 11.863.000, e chegaram aos portos da diáspora entre 9.600.000 e 10.800.000 (FERREIRA, 2006, p.20).

Tomando por base o número de 10.800.000 escravos africanos no Brasil e a enorme teia de tribos coexistente no continente, surge uma questão: quem eram esses negros? De onde vieram? E quais eram suas histórias? Essas questões, que permeiam nosso debate acerca da negritude, não são passíveis de respostas. A oralidade africana era proibida nas senzalas e nas fazendas, a cultura negra se transformou em marginal. Até hoje, muitos velhos temem falar sobre ritos:

“Não, isso é proibido dizer. Alguém pode escutar e posso ser castigada”. (morador do quilombo de Santana, caderno de campo)

Foi à margem que a cultura negra se fortaleceu, no terreiro, nas cantigas a escuridão e nas crianças curiosas que expiavam os adultos durante os ritos proibidos:

“Eu nunca pude assistir o jongo, a gente expiava por trás das árvores pra ver um pouco, criança não podia participar” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo).

O medo presente durante a diáspora africana durante o contato com o escravizador, o receio de ser castigado por manifestar sua identidade em terras brasileiras no contexto colonial, ou as restrições presentes no contexto quilombola quando se tratam do saber tradicional negro, são elementos que estão interligados. Fazendo parte da separação entre o saber verdadeiro que possibilita a emancipação, e o saber falso que causa a segregação.

Nesse primeiro momento, trouxemos como discussão inicial o processo de mitificação dos saberes populares advindos da africanidade. Esse aprofundamento se fez necessário para compreender a gênese do distanciamento dos descendentes de escravos de sua cultura matriz. Afastamento percebido num contato inicial, que se apresentava como uma forma de evitar uma segregação ainda maior dos moradores das terras do quilombo.

## CAPÍTULO II - QUILOMBO É UM RITMO

No presente capítulo pretendemos abordar a seguinte questão: De que forma a educação formal atua no processo de construção dos valores relativos a cultura negra? Na busca por essa resposta, apresentaremos dados coletados durante nossas intervenções na comunidade quilombola de Santana e em três escolas públicas de nosso estado.

Caminhando assim, inicialmente, com a análise das conversas coletadas no campo de pesquisa para que em seguida, possa haver um diálogo com a perspectiva teórica que nos auxilia a construir posicionamentos.

Entendendo que a educação não está limitada ao espaço escolar, nossas ações estão voltadas para os modos como as comunidades pensam e produzem os saberes sobre a natureza e os laços orais estabelecidos historicamente criando nesses grupos um tronco de aprendizagem. Levando em conta que uma dança ou um prato típico carregam em si valores pedagógicos. Nesse caminho, desenvolvemos também ações comunitárias em cultura, meio ambientes, saúde e demais temáticas que possam emergir do contato com as comunidades pesquisadas.

Hoje existem em nosso espaço de relação social, muitos grupos com vivências culturais diversas. Grupos que estabelecem relações com a natureza e suas diferentes manifestações tomando como referência o seu fator de pertencimento às matrizes indígenas, africanas e/ou ibéricas.

Vale ressaltar que como dissertou Darcy Ribeiro essas matrizes dialogaram, através de uma série de relações sociais (impostas ou não, mas que não tiram o mérito dessas múltiplas formações identitárias). Dialogaram e multiplicaram-se as capacidades de produção de saberes, formando segundo ele:

Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiça, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam. Povo novo ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômico, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros (RIBEIRO, 1996, p.19).

Nesse sentido, o processo educativo precisa clarificar as múltiplas relações presentes na população brasileira, o educando necessita compreender que em seu cotidiano existem contribuições de populações européias, mas que as indígenas e africanas também estiveram presentes. Além disso, é necessário compreender o negro sobre outros aspectos que não se centram unicamente na escravidão, como as suas organizações políticas (ainda na África e no Brasil durante movimentos de resistência), a ciência popular que pensava/pensa sobre a vida e a natureza, a diversidade lingüística e uma série de outros elementos peculiares à negritude.

Entretanto, reconhecemos que nossa escola pública, aquela em que deve proporcionar a educação popular de qualidade, não traz em si as possibilidades de ensinar os conteúdos produzidos pelos diferentes grupos sociais, sejam eles, oriundos da diversidade multi-plural ou, especificamente construídas pelos grupos indígenas e negros (REIS, 2005).

Durante nossas intervenções em escolas do diferentes seguimentos<sup>11</sup> foi possível observar que as culturas tradicionais brasileiras são abordadas dentro do contexto pedagógicos em atividades periódicas, datas comemorativas ou de reflexão das questões em pauta neste trabalho carecendo as mesmas de contextualização necessária acerca das tradições, costumes e reconhecimento dos saberes das comunidades tradicionais e originárias de nossa brasilidade. Deixando assim, de ser uma data predefinida para começo e para o fim, mas sim, utilizadas para lembrar aquilo que é silenciado durante todo ano.

---

<sup>11</sup> Foram utilizadas como campo de pesquisa na área educacional as seguintes instituições: Escola Municipal Oswaldo Aranha, Escola Municipal Vereador Américo de Souza e Colégio Estadual Hebert de Souza.

Buscamos compreender a forma como a escola dialoga com a memória africana. Dentro das intervenções (onde e por que) era latente o distanciamento do corpo docente com relação às realidades desses grupos étnicos, muitos educadores evidenciaram suas limitações em abordar o etnoconhecimento em suas salas de aula.

“Nós temos medo de trabalhar com essa temática, temos medo de continuar proliferando os preconceitos” (Fala de um educador da escola municipal do Oswaldo Aranha, Caderno de campo março de 2007).

Esse distanciamento que a educação formal apresenta dos saberes pertencentes aos grupos afroameríndios, colabora para segregação sócio-cultural dos sujeitos que a vivenciam e descendem desses grupos étnicos. Esse processo se estabelece através da mitificação do que é popular, da segregação da memória local e do apagamento das construções de saberes construídas historicamente.

Dentro desse trabalho com os educadores, havia sempre uma grande receptividade pela proposta de trabalho de nosso grupo de intervenção e muitos ainda participam de nossos planejamentos de oficinas visando aproximar a atividade da realidade do grupo.

Muitos deles não se constrangiam em evidenciar sua timidez em abordar os temas relativos a cultura africana, e em diversos momentos, relatavam fatos preconceituosos manifestados durante sua carreira acadêmica. Sempre justificando seus déficits para abordar a temática com a carência da formação obtida durante sua formação enquanto professor e a inexistência de políticas institucionais que possibilitassem uma formação para ampliar sua visão sobre a diversidade.

### **APRENDENDO NEGRITUDE NA ESCOLA?**

Em todas as oficinas pedagógicas realizadas pelo nosso grupo um fator presente foi o afastamento dos educandos de seus grupos étnicos e um desligamento de seus traços genealógicos. Quando perguntávamos a que grupo étnico eles pertenciam prontamente respondiam que eram brancos, ou no máximo morenos, quando na verdade, a grande totalidade ali presente era de afro-descendentes.

Essa constatação não é pautada nos aspectos visuais, na pele, no cabelo ou demais traços físicos dos discentes. Mas sim, nas próprias falas dos discentes que relatavam em seu cotidiano a presença de ascendentes africanos, seus avós e avôs negros e negras e todos os demais que os antecederam.

Mesmo assim, falar de negros foi um grande desafio, pois a carga cultural vivenciada pelos participantes das oficinas em relação à negritude era pejorativa e folclórica. Muitos limitavam a negritude ao samba, a feijoada e a um personagem de novela.

Os saberes presentes nas populações africanas, historicamente, têm sido avaliados pela sociedade acadêmica como primitivos. “Com o início da colonização africana e a descoberta da América e do caminho para as Índias pelo pacífico, houve um considerável aumento dos preconceitos de raça e de cor” (Comas, 1970).

Como foi trazido na citação acima, com o processo de colonização e escravidão esse preconceito elevou e a depreciação dessa cultura continua se manifestando atualmente. As peculiaridades étnicas e culturais desses povos foram ignoradas e inseridas no senso-comum sua folclorização e desqualificação. Para manter essa estrutura, onde os saberes são desenvolvidos pela elite acadêmica eram/são privilegiados foram criados uma série de estereótipos acerca dessa “Ciência Negra”.

A vivência cotidiana com a cultura africana e a manutenção de alguns ritos, não foi bastante para a compreensão dos mesmos. Nesse caso existe um problema de pertencimento, de identificação e por isso, a desvalorização dos saberes negros.

Dentro das oficinas pedagógicas os discentes relatavam a presença de religiões africanas, ritos, danças, mitos e até mesmo, o êxodo de seus avós das fazendas cafeeiras rumo ao subúrbio do Rio de Janeiro. Infelizmente, essas histórias e memórias, não são contextualizadas e são concebidas numa visão pejorativa pelos educandos que nela vivem. Isso se deve ao fato, de que historicamente a sociedade científica não valida as práticas populares desse grupo, classificando-as como primitiva e sem um alicerce teórico. A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade (Laraia, 1997).

No ambiente escolar observado, o que vigora é essa visão etnocêntrica. É rara às vezes em que os educandos conseguem identificar e valorizar as manifestações culturais de origem

popular, apesar da formação multicultural brasileira, na medida em que o currículo nacional prioriza os conteúdos hegemônicos e elitistas. O filósofo Michel Foucault em suas obras arque-genealógicas, explicou as relações de apoderamento exercido através do domínio do discurso, privilegiando a educação formativa que cria corpos dóceis.

Quando se pensa em fazer um trabalho de valorização da identidade afro-brasileira, pensa-se logo no potencial de autoconhecimento que esse trabalho pode trazer. Todos compreendemos que nossa língua é formada pela junção de vários idiomas e que cada um teve uma participação fundamental e importante. Nos bancos escolares é discutida a importância dos dialetos africanos para a nossa língua? Você pode citar alguma palavra que venha dessa junção? Dessa maneira, mostrar o significado dos cantos Africanos como expressão de liberdade é fundamental para compreender a construção da diversidade brasileira e manutenção de traços lingüísticos. Nesse sentido, é importante “atentar” para o modo que a escola diz está apresentado à realidade sócio-cultural do indivíduo.

#### ***Omuenyowetu... oku linga ovopange...PESQUISAR, APRENDER E ENSINAR***

Para que um projeto educacional possa ser desenvolvido na comunidade quilombolas de Santana, é necessária uma modificação nas posturas das diversas esferas governamentais em relação a esse grupo. Primeiro através da valorização dos métodos de plantio e dos meios de utilização dos vegetais (ervas, raízes, frutos,...), incentivo da propagação desses conhecimentos para toda a sociedade e na valorização dos saberes construídos historicamente alicerçados na africanidade.

Durante nossas visitas percebemos uma dificuldade do grupo para se apropriar das terras, e quando estas estavam para ser concedida faltavam insumos, incentivos, e facilidades para o escoamento da produção. Expropriar esse grupo do seu principal e possivelmente único meio de sobrevivência é aumentar sua exclusão social, criando uma possibilidade de fuga em massa e abandono da terra.

Mesmo depois da abolição da escravatura o que vigora no discurso da população é o pré-concebido e as escolas reproduzem esses preconceitos, pois excluem de seus currículos os conhecimentos populares, ignorando o conhecimento que os alunos constroem durante toda sua vida através de interações sociais, por isso, aqui estamos visando fustigar, nem que seja de longe

a lógica expropriadora que ainda persiste junto às comunidades quilombolas e, em especial a comunidade de Santana em Quatis, onde habitantes prestigiados desse município se afastam ao passar um de nossos quilombolas denominando-os de cachaceiros, preguiçosos e desordeiros.

Curandeirismo, jongo, religiões afro, agricultura natural voltada para o respeito da natureza... Tudo isso está presente na construção do movimento quilombola. Marcos de revolução e organização política, os quilombos brasileiros sempre estiveram numa luta cotidiana pela liberdade. No período colonial, as comunidades se organizavam para vencer as forças militares que tentavam apagar sua força para evitar a desmoralização política do sistema político implantado.

*"Na Fazenda de Santana  
quem achar um lenço, é meu  
bordado nos quatro cantos  
foi a morena quem me deu  
que caiu do meu bolso  
do pulo que o burro deu".*

Nesse lugar existem centenas de histórias, mitos, muitos fragmentos da história dos negros no Brasil alguns que já foram perdidos, uns preservados e outros que ainda estão em (re) construção.

De modo a dar significado ao exposto e poder indicar as mudanças oriundas das tradições dos ancestrais que educavam por meio das histórias e contos que narravam aos meninos e meninas (os êres) trago a este texto um depoimento de uma quilombola:

"Lá em Santana, desde quando eu me entendia por gente, por um caminho, por volta das seis horas da tarde passava a mula sem cabeça. Também tinha o lobisomem, o homem que virava lobisomem ainda ta lá. Mas ele parou de virar lobisomem depois que entrou para a Assembléia de Deus" (Morador do quilombo de Santana, caderno de campo, março de 2006).

Cabe ressaltar também, que essas terras possuem um forte capital cultural, pois para a cultura africana a natureza deve ser respeitada, por representar a morada de seus ancestrais e dos deuses. Por isso, o processo educativo deve se apropriar dessas informações e utilizar esse campo

como um meio de discussão sobre a identidade cultural de Santana. Desse modo: “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural” (Laraia, 1997).

A apropriação desses conhecimentos pela escola pode favorecer em muito as gerações quilombolas e todas as demais escolas, pois os quilombolas são adeptos da agricultura natural, do plantio rotativo e conseguem dialogar com as manifestações da natureza. Num dia de visita a comunidade seu Miguel (líder da comunidade) anunciou ao grupo de pesquisa que estava na hora do ônibus partir, pois em breve viria uma forte chuva, imediatamente todo o grupo ficou num estado de estranhamento, pois o céu estava límpido, e então ele disse que o cheiro da terra e os ventos em sua direção indicavam que poderia cair uma tempestade que nos impediria de voltar ao rio de janeiro.

Quando pensamos em ensino de Ciências Naturais precisamos compreender esses ensinamentos, essa relação do negro com a natureza. É necessário ensinar nas escolas esse respeito que os quilombolas têm com a terra. Pois percebemos que o fato de não levar em consideração o outro pode:

O fato do homem ver o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e natural. Tal ocorrência, denominada etnocentrismo, em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, 1997, p.36).

Numa de nossas entrevistas a moradores-da-comunidade de Santana, um dos moradores relatou um castigo sofrido por seu bisavô:

“Ele estava amarrado no tronco dessa árvore que você está sentado, apanhou muito e ninguém pode ajudar” (Morador do quilombo de Santana, Caderno de campo Abril de 2007).

Muitos relatos foram perdidos, os jovens não lembram das histórias e muitos não agregam valor às mesmas. Os mais velhos vivem com medo, pois vivenciaram e ouviram as histórias de sofrimento e dor. Quando perguntamos sobre os maus-tratos, muitos dizem que não podem contar, guardam as suas dores e preferem não correr o risco de ir para o tronco mais uma vez.

Por vezes, alguns se referiam ao seu antigo senhor como uma figura bondosa, uma figura que até lhes presenteou com a terra, porém, quando o interesse era comercial essa figura bondosa não pensava duas vezes, descia o chicote e açoitava sua “mercadoria”.

Assim, pelo exposto se vê que muitos escravos não resistiam às condições degradantes e acabavam por morrer. Mas, uma esperança surgia frente à opressão, abrigo entre as matas. Os quilombos surgiam como ponto de fortalecimento da fuga, tudo isso devido à capacidade de proteção que as matas os forneciam. Como argumenta Fiabani (2005) “Na selva, tornavam-se, P. praticamente senhores das matas. Esse fato preocupava as autoridades e os senhores, pois, quando o trabalhador escravizado ganhava a mata sua volta ao cativo era mais difícil”.

Nesse caminho da floresta, as comunidades quilombolas apreenderam os signos da natureza e utilizaram os mesmos para manter seu ideal de vida. Na busca pelos “senhores da mata”, figuras religiosas da religião africana, iam estabelecendo ali com a ajuda dos suprimentos que a terra lhes forneciam um povo da mata e nesses espaços as comunidades quilombolas se organizavam socialmente: “O processo tradicional de busca pela liberdade constituiu invariavelmente na fuga para os matos, onde negros se reuniam, solidários entre si, e formavam os quilombos” (Fiabani, 2005) P. 9.

Quando perguntávamos aos moradores da comunidade quilombo de Santana sobre os negros fugidos, grande parte deles nos apontavam uma roça, um pedaço de terra no meio do mato em que até hoje existem árvores frutíferas e demais elementos que ofereciam abrigo aos aquilombados.

A proposta da escola limita o homem, dando-lhe apenas um mínimo de competência para que dispute no mercado de trabalho, o que tem como reflexo uma modificação/redução no conteúdo a ser ensinado ao aluno. A proposta de uma prática pedagógica voltada para a construção do sujeito de forma que o mesmo supere “o imposto” pela sociedade – “educação dialógica e ativa” – e chegue-se à transitividade crítica, sendo esta portanto uma pedagogia libertadora, que visa o desenvolvimento individual e social e que , permite ao indivíduo a atuação sobre a sociedade na qual este está inserido.

Dessa maneira, percebemos que a proposta da escola dentro da comunidade quilombola vem contribuindo para a segregação dos saberes da comunidade e a depreciação da cultura desse grupo junto à sociedade fato denunciado por este grupo étnico, pois a partir do momento que

excluí do processo de ensino-aprendizagem a história dessas culturas fica evidenciado um descaso.

“Não se ensina nada de nosso passado na escola, nossa cultura fica de lado nessa educação” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo setembro de 2006).

Com a criação dos livretos bilíngüe, português e umbundo, que foi criado, escrito e ilustrado pelas crianças e jovens do quilombo, os saberes de Santana voltam às rodas de discussão e é trabalhado através de um novo viés, que afirma a colaboração de nosso grupo para a formação da identidade de Quatis, do Rio de Janeiro e do Brasil.

Sabemos que, durante muitos séculos, as forças detentoras de poder criaram vários mecanismos para depreciar a cultura dos povos africanos procurando manter sobre eles uma estrutura de dominação opressiva até mesmo com o apoio de muitos de seus pares em situação de dominação dos demais, pares que atendiam a seus interesses particulares de aumento de seus ganhos explorando o cativeiro de tribos e mais tribos que exportavam para além mar.

E infelizmente, percebemos que a educação fornecida aos grupos observados colaborou para seu atual quadro de afastamento da significação de seu pertencimento étnico e cultural devido à superficialidade que vêm abordando os saberes ancestrais das comunidades negras. Não podemos deixar de enfatizar aqui, a necessidade de fornecer aos educadores da rede pública subsídios teóricos que potencializem uma educação que compreenda a diversidade e a pluralidade do povo brasileiro.

### **CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO TRADICIONAL: VOZES QUE EDUCAM!**

Nesse capítulo apresentaremos inicialmente um olhar sobre o modo como a cultura africana constrói/contruiu seus saberes; como os valores sobre comunidade e construção das ordens locais são criados; e apresentaremos, os mecanismos criados para manter o modo de vida dessas cultura; e por fim, apresentaremos o papel dos educadores locais.

Como já vimos nos capítulos anteriores, a lógica mercantilista não podia imperar em meio à diversidade de manifestações culturais advindas do continente negro. Os escravos

deveriam atuar como mão de obra para manter o regime e seria necessário assim, apagar o modo socialmente construído de vida, filosofia, educação e ritos.

O primitivismo do negro, segundo os detentores do saber/poder do século XVIII e se prolongando aos pensadores de até meados do XX, era evidenciado na ausência de um sistema escrito de comunicação, utilizando a ausência da escrita como falta de pensamento organizado, resultando em atos homogêneos e autômatos. “A colonização traumatizou essa tradição oral. Qualificou-a de primitiva e o negro julgava-se inferior se contava, explicava e mostrava conhecer as suas tradições. A iniciação passou a fazer-se em lugares refugiados e em tempo reduzidos” (Altuna, 2006).

Visando contrapor essa visão preconceituosa, um grande grupo de pesquisadores apresenta uma outra tese sobre as construções de saberes vivenciadas pelos povos africanos, a de que nos portos de tráfico de escravos embarcaram nos navios negreiros uma ampla teia de conhecimentos tecida ao longo de vários séculos.

Surgindo assim, em meio ao mato, às margens da sociedade colonial as comunidades quilombolas, ocupavam lugares em que os escravos fugidos podiam vivenciar seus ritos. Por isso, muitos traços da cultura tradicional ainda são mantidos, o contato limitado com as forças detentoras do poder não atingiu a auto-estima dessa população.

Nas terras escolhidas em meio ao mato, distantes da ordem vigente na capital, havia espaço para viver em comunidade e manifestar sua identidade. Fugindo assim, do cativo social que eram inseridos da seguinte forma:

Escravos e senhores forjavam assim uma hierarquia social baseada no nascimento e na capacidade. A ordem era determinada pelos donos e aceita, às vezes de boa vontade, mas frequentemente com relutância, pelos escravos. Os novos africanos não podiam romper a ordem com facilidade ou avançar rapidamente adiante, pois tinham de desafiar os que estavam à frente, tanto escravos quanto homens livres. As barreiras sociais eram muros fortes e tinham de ser escaladas uma a uma ou deixadas incólumes, para evitar ferimento ou morte (KARASH, 2000, p. 202).

## VOZES DE UM POVO EDUCADOR

O modo oral de aprender, ensinar e se comunicar na cultura africana, não é um fator limitador. No contexto local as vozes não soam apenas como um veículo de comunicação, é através dela que são pronunciados os saberes ancestrais, elevam-se lideranças políticas e religiosas, ou que um jovem é promovido a um lugar de importância. Não existem avaliações pautadas nas capacidades de escrita, mas sim, no modo como eles constroem seus conhecimentos pautados no saber ancestral.

A cultura oral é uma tradição que permeia todos os ritos da comunidade é uma comunicação cultural. “É uma cultura própria e autentica porque abarca todos os aspectos da vida e fixou no tempo as repostas às interrogações dos homens. Relata, descreve, ensina e discorre sobre a vida” (Altuna, 2006).

É na oralidade que fica evidenciado o pensamento do africano, através de suas poesias, mitos, romances, lendas... Sua individualidade e coletividade são manifestadas pelo som que é proferido de sua boca. Toda ação dentro desse grupo possui um sentido educativo, uma forma de manter os ritos e fortalecer os mesmo dentro dos mais jovens.

Tudo quanto é vivenciado por essa cultura, é apresentado, sem limitações na oralidade do povo africano. Os contos e as lendas são os cartazes, faixas, placas e até mesmo, livros. Em nossas pesquisas de campo no quilombo de Santana, foi possível evidenciar que a oralidade persiste e se manifesta.

A escola da comunidade não propõe um dialogo direto com essa forma de construir os saberes, principalmente por ignorar o pertencimento étnico dos quilombolas à cultura africana. Os educadores contratados para dar aulas para os meninos e meninas da comunidade ignoram o potencial de ensino contido no interior da comunidade, no sofá ou na cozinha onde se encontra um velho ou uma velha. Desse modo:

A escola está a desgastar este ensinamento tradicional. As novas idéias recebidas da Europa não deixam desenvolver no negro “desclanizado” esta literatura tradicional oral. No entanto, ela esta espalhada na população rural. Se não surge quem continue, recolha e guarde o tesouro da sabedoria negra, acumulada durante milênios, há o perigo de a perder, pois conserva-se apenas em alguns homens que brevemente vão desaparecer para sempre. (ALTUNA, 2006, p.30).

Sempre que chegávamos à comunidade quilombola havia uma recepção com uma seleção de contos, lendas e histórias. Vinham até nosso grupo os jovens que apresentavam memórias sobre o campo, sobre seus relacionamentos com a comunidade que circundavam o quilombo, sobre os mitos dos mais velhos, e muitas outras histórias. Os idosos falavam de modo saudosista sobre o passado, sobre a forma como todos eram muito mais integrados a terra, não precisam comprar, produzem o que precisa para viver. Não deixavam ainda de ressaltar o medo de perder a tradição:

“Muitos jovens já foram embora, a escola não ensina nossa cultura, tenho medo de esquecer essas histórias” (morador do quilombo de Santana).

Muitas foram às horas que passamos ouvindo sobre as interações sociais da comunidade, memórias sobre festas, danças e preparação das comidas. Quando perguntávamos diretamente sobre os saberes de origem africana eles não sabiam responder, mas em seu discurso esse pertencimento cultural se faz latente:

“Nossa, eu já casei duas filhas de uma vez, foi uma senhora festa... uma chegou por uma porta e a outra por outra, duas noivas e dois noivos, matamos dois leitões, boi, tinha tanta comida... tinha um rapaz que tocava pra gente dançar, nossa vimos o sol raiar” (morador do quilombo de Santana).

Para Altuna (2006), “A tradição oral é assim, a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o tratado, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado teológico e a filosofia”. Assim, nossas inferências sobre a oralidade foram pautadas no olhar que vivenciamos no cotidiano de Santana. Encontramos no quilombo a africanidade resistente, a oralidade resistindo às tentativas de reprodução e padronização. Muitos dos mais velhos ainda cantam canções antigas, mas existe o medo de serem classificados como macumbeiro, tornado assim, como necessária a sua proteção à proibição de manter alguns ritos, como cantar e dançar jongo. Mas os traços estão lá, sofrendo uma forte repressão.

## MATOS E ERVAS – VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

Um fator que comprova a presença de ritos ancestrais está no modo como as crianças constroem os saberes:

“Essas crianças conhecem tudo por aqui, todos os matos, todos os bichos, fogem de todas as assombrações, tem medo das almas dos brancos que morreram aqui, e, não entram na igreja velha sozinhos” (Morador do Quilombo de Santana, caderno de campo março de 2007).

Nessa fase, foi possível notar a manutenção do pensamento coletivo nas crianças. Os ritos são mantidos, as lendas são vivenciadas como verdades, as ervas dos velhos curam e o fantasma que maltratou seus ancestrais ainda os assola “É prodigiosa a memória negra. Conhecem milhares de contos, provérbios, lendas e mitos. Fixam as listas genealógicas, migrações, epopéias, e guerras. Nunca esquecem os usos, ritos, crenças e costumes” (Altuna, 2006).

Continuando a falar da educação oral presente no cotidiano das crianças, podemos citar o modo como se relacionam com a natureza e a vida:

“A gente acorda cedo aqui. Cuidamos dos bichos, pegamos água e começamos a brincar. Todo dia é assim, às vezes eu vou pra lavoura com meu pai, tenho ajudar!” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo março de 2007).

Durante as nossas tentativas de catalogar e conhecer esses saberes, foi possível evidenciar que esses dados emergiam durante o caminhar, nas brincadeiras, na hora da fome em que precisavam recorrer a uma fruta, quando sentem uma dor e precisam de uma erva. Esses saberes não são formalizados, eles vivenciam a natureza e de acordo com suas experiências a modificam. “A transmissão realiza-se principalmente através dos ritos de iniciação e das diversas formas de educação. Pode ser feita ao ar livre, nas reuniões com os velhos ou sábios, à noite, à volta da fogueira ou, principalmente, nas escolas de iniciação” (Altuna, 2006).

Durante uma caminhada com um grupo de quinze crianças do quilombo, propositalmente começamos a conversar sobre ervas, dores e possíveis hipóteses de cura. Utilizamos muitas as receitas trazidas de nosso contexto, ou seja, o modo como nossas avós cuidavam de nossos males

utilizando os matos. Realizamos então, durante essa caminhada, um grande debate, todos falando sobre suas vivências com ervas e, aos poucos, as crianças do quilombo começaram a nos apresentar a medicina popular local.

“Essa aqui é sete folhas” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo, março de 2008).

“Essa nós usávamos para fazes vassoura, agora usamos o alecrim” (morador do quilombo de Santana caderno de campo, março de 2008).

“Essa serve para coceira” (morador do quilombo de Santana caderno de campo, março de 2008).

“Minha mãe usa essa para tomar banho, tira a coceira” (morador do quilombo de Santana caderno de campo, março de 2008).

Em meio a risos e “causos”, nosso grupo teve uma aula de botânica, a botânica local, muitas ervas faziam parte do domínio coletivo, para banhar, comer, venenos, alérgicas, aromatizantes, ciclos de fé. Debatiam entre si citando o nome dos que ensinaram aquelas utilidades e juntos criavam consensos.

Nesse mesmo dia, retornando de uma cachoeira, surge em nossa frente uma cobra. As crianças não se assustaram, dizendo de pronto que aquele animal não possuía veneno: “Já matei muita cobra por aqui, das que tinha veneno e das que não tinha” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo, março de 2008); “Aqui tem cobra de toda as cores, flamengo, Vasco, coral, nossa, vocês nem podem imaginar” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo, março de 2008).

Durante o caminhar com os mais velhos eles apreenderam os saberes sobre as cobras. Seus bisavos, avós, irmãos e pais, foram aprendendo e hoje ensinam esses meninos como a natureza se manifesta naquele lugar. Para ilustrar os mecanismos sociais de educação da cultura africana trazemos o que Altuna (2006) chama de formas literárias orais africanas:

Formas Literárias Oraís Africanas<sup>12</sup>

Formulas Rituais	Orações, invocações, juramentos, bênçãos, maldições, formulas mágicas, títulos, divisas.
Textos didáticos	Provérbios, adivinhas, fórmulas didáticas, cantos e poemas para as crianças.
Histórias etiológicas	Explicações populares dos porquê das coisas, evolução das coisas até o estado atual.
Contos populares	Histórias só para divertir.
Mitos	Todas as fórmulas literárias que usam símbolos. Melhor, são mitos certas histórias transmissoras de tradições arcaicas, de tipo religioso ou cosmológico, relacionado com Deus ou com a criação.
Récitas	Heróicos-épicas, didáticas, estéticas, pessoais, mitos etiológicos, memórias pessoais, migrações.
Poesia variada	Amor, compaixão, caça, trabalho, prosperidade, oração.
Poesia Oficial	(histórica), privada (religiosa, individual), comemorativa : poesia culta, ligada às castas aristocráticas e senhorias; poesia sagrada, cantada nos ritos religiosos e mágicos, em cerimônias de sociedades secretas, em ritos fúnebres.
Narração histórica	Listas de pessoas e lugares, genealogias, histórias universais, locais e familiares, comentários jurídicos, explicativos, esporádicos e ocasionais.

Levando em conta o quadro acima, podemos confirmar a ampla teia de organização dos saberes presentes na comunidade quilombola. Uma educação informal ilimitada é construída durante o contato cotidiano. Uma simples preparação de comida é um momento em que uma série de mecanismos educativos locais são utilizados.

Memória negra sendo repassada aos mais jovens, que apesar de sofrer com preconceitos e vivenciar a mitificação de seus saberes continuam manifestando suas peculiaridades. Por mais que a escola não eduque pela valorização os velhos sentam perto, e muitas vezes, como já presenciamos, com a voz cansada proferem uma grande lição de respeito e compreensão.

<sup>12</sup> O presente quadro foi retirado dos estudos de Altuna (2006)

Por isso, podemos dizer que as casas da comunidade quilombola de Santana podem ser consideradas pólos de ensino e vivências da cultura negra, que resistem e lutam para manter os mais jovens compreendendo suas raízes.

#### CAPÍTULO IV - EDUCAR PARA SUPERAR: ROMPER BARREIRAS

O modelo vigente de educação colabora para a segregação dos saberes. Isso se dá pela busca da racionalidade e da necessidade de cientificar a vida. A academia precisa sobrepor sua razão e sua metodologia em detrimento dos modelos milenares de construção do saber. Quantos dos saberes populares africanos foram perdidos, e quantos desses saberes foram submetidos às severas regras de enquadramento e perderam a sua naturalidade. Na tentativa de manter esse regime de produção mecanismos de respostas sustentáveis, éticas, comunitárias, locais, e principalmente, coletivas foram deixadas de lado.

No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2001, p.25).

Essa hierarquização de saberes construiu uma educação homogênia, valorizando uma ótica cultural em detrimento de outra que emerge das relações cotidianas de construção de saberes. Esse cotidiano que é classificado como senso comum, está fora da escola, é classificado como secular e não deve ser “ensinado”, pelo contrário, precisa ser combatido com as verdades propagadas pela ciência. Nesse ciclo, o educando é visto como sujeito vazio, que necessita ser preenchido com os saberes legitimados pela estrutura de poder, poder esse exercido pela intelectualidade, seja ela local, regional ou global.

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade (FOUCAULT, 1999, p.30).

Assim, as organizações sociais, famílias, ancestralidade, e demais construções de saberes pautadas na vivência e na oralidade, são limitadas por uma estrutura discursiva. Estrutura que determina o que deve ou não, penetrar no modelo educacional vigente. Desse modo, as construções históricas sociais são desfeitas em detrimento de uma educação pautada em censuras.

Criando verdades sobre a vida, classificando um modo de pensar como primitivo, e outro com desenvolvido, criando ainda o meio termo com subdesenvolvimento, impondo, padrões de classificação que não passam pela avaliação dos atores que as produzem. Impondo uma linha de tempo onde são criadas normas para enquadramento ou desclassificação, impedindo assim, a convivência dos saberes instantâneos da Internet com a roda de contação histórias dos povos africanos. Limitando assim as construções de mundo:

A versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é o que ainda não é. Com isto, o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. O olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno (SANTOS, 2001, p.50).

Em nossas entrevistas com moradores do quilombo de Santana, foi possível constatar a presença de ordem padronizante, existe uma espera por um modelo transformador, modelo esse que viria da cidade, seja através de entidades governamentais, universidades, partidos políticos ou até, de entidades religiosas. Suas construções locais não apresentam oportunidades de organização e melhoria da qualidade de vida, a “roça” não aparece como uma oportunidade de liberdade, nem seus saberes quase silenciados, nem suas experiências de vida e trabalho.

Na escola eles não constroem seus saberes pautados numa realidade rural, mas sim, no mito do progresso das cidades e na oportunidade de libertação oferecida pela ciência. Assistem pela mídia teorias e novas regras para alcançar qualidade de vida, perdendo cada vez mais a fé no que seus ancestrais puderem construir, pois acabam por nada ter na medida em que tudo que lhes é prometido seja pela mídia seja pelos governos não lhes cabem.

Invalidando a forma local de luta pelo poder que seus ancestrais construíram, através das resistências a escravização, e não enxergando o quilombo é um lugar de poder local, ao menos,

essa foi a luta dos escravos fugidos, criar em meio ao mato um pedaço de Ifê<sup>13</sup>, uma terra onde podiam cultuar seus deuses e vivenciar seus ritos. Um espaço construído com luta, articulação política e organização, que hoje é atingido pelas estruturas discursivas que induzem ao distanciamento da ancestralidade e a aproximação à padronização.

Nesse caminho, os atuais moradores das terras do quilombo não compreendem essas estruturas de poder, não visualizam as teias de disciplinação presentes em seu cotidiano nem mesmo outros em situação semelhante. Deixam de plantar em suas terras, para comprar em supermercados que pertencem aos grandes fazendeiros; optam por ser mão de obra barata para os latifundiários e abandonam a agricultura familiar; sendo, destituídos da capacidade de organização e compreensão do poder que circula em seu espaço social. Desse modo:

Esta dificuldade – nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas – não virá de que ainda ignoramos o que é o poder? Afinal de contas, foi preciso esperar o século XIX para saber o que era a exploração, mas talvez ainda não se saiba o que é o poder. E Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível; presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder. (FOUCAULT, 1999, p.80).

Nessa confusa forma, o poder se manifesta, utilizando atores, tornando-os sujeitos e determinando regras sobre seus modos de vida. Utilizando-se da educação de baixa qualidade acadêmica e social, das relações de trabalho e produção, do cotidiano, para formatar os indivíduos e promover uma estrutura de disciplinação.

### ALMA NEGRA: UM ESPAÇO EM DISPUTA

Quando iniciamos nosso trabalho na comunidade quilombola existia uma preocupação com a religiosidade, com a inexistência de jovens que assumissem a figura do pai de santo, mãe de santo, parteiro, rezadeira. Nas entrevistas ficou muito clara a preocupação com essa manutenção da cultura étnica:

---

<sup>13</sup> A cidade de Ilê-Ifê é considerada pelos yorubas o lugar de origem de suas primeiras tribos. Ifê é o berço de toda religião tradicional yoruba (a religião dos Orisã, o Candomblé do Brasil), é um lugar sagrado, onde os deuses ali chegaram, criaram e povoaram o mundo e depois ensinaram aos mortais como os cultuarem, nos primórdios da civilização. Ilê-Ifê é o "Berço da Terra".

“Essa é nossa cultura, devemos manter!” (caderno de campo, março de 2006 morador do quilombo de Santana).

No entanto um grupo bem grande de quilombolas já ingressos às seitas pentecostais que se alinhavam contra aquilo que lhes foi ensinado e transmitido pelos ancestrais. Junto a isso, os mitos ainda eram valorizados, as assombrações existiam e os monstros do passado ainda assolavam essa população. No entanto, depois do ingresso dessa nova prática, muitas coisas mudaram.

Ocorreu para muitos o verdadeiro processo de libertação de suas raízes, causa de suas desgraças conforme explanam os pastores em suas pregações. Para alguns dos moradores, os mitos desapareceram e o papel de cuidar da alma e das curas foi passado para liderança desse grupo religioso. O mesmo morador que no ano de 2006 valoriza as manifestações pautadas na africanidade mudou de posição no final do ano de 2007:

“Esses mitos são coisas de nossa cabeça”. (caderno de campo, dezembro de 2007, morador do quilombo de Santana).

E por outro lado, ainda acrescentou:

“Não tem mais lobisomem aqui, depois que ele se converteu ele parou de assustar as pessoas” (caderno de campo, dezembro de 2007, morador do quilombo de Santana).

Dentro dessas falas, podemos notar a forte presença de uma religião que não faz parte do contexto de construção desse espaço, criando mecanismos de deslocamentos dos valores desse grupo e trazendo uma nova forma de conceber a fé. Confirmando assim que: “A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento” (Foucault, 1986).

Para isso, Os mitos ancestrais passam a ser inverdade e as canções populares são classificadas como músicas do mal e as danças são proibidas:

“Não posso mais cantar o jongo, essas músicas não são de Deus” (caderno de campo, dezembro de 2007, morador do quilombo de Santana).

Assim essa visão de fé determina o que é ou não à vontade de Deus, criando assim um sistema de efetivação do poder. O medo de não cumprir as vontades divinas faz com que alguns desses sujeitos se distanciem de suas práticas ancestrais, assumindo novos ritos, ou utilizando-os junto dos antigos.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva (Foucault, 1986). Para Foucault, o enunciado não existe isolado, assim é criada uma série de associações que possibilitam correlações, assim esse discurso religioso é assegurado pelos membros da comunidade que os legitimam e tornam como verdade. O que comprova as tentativas de possuir o espaço desse grupo e apagar sua ancestralidade. Evidenciando assim, um quadro de disputa pela formação identitária desses negros através de uma fé tolidora.

Por isso, falamos desse quadro religioso para ilustrar que dentro dessa comunidade, existe uma grande luta, o local de Santana é permeado por traços religiosos africanos, católicos e pentecostais, que convivem e conflitam cotidianamente. Dizemos que convivem, pois muito dos problemas locais em saúde são curadas pelas ervas dos negros, as receitas de banho curam e as rezas são um artifício ainda utilizado.

Mas as verdades são lançadas e muitos quilombolas não aceitam o que segundo eles aparece como “invasão” religiosa, lugar de incoerência e que os mesmos, utilizam de programas sociais para manter o esquema de fortalecimento dessa religião.

Podemos dizer que existem dois grupos na comunidade:

a) um grupo de moradores que acredita que houve uma depreciação da religião local em detrimento da nova corrente. Citam como exemplo de descaso o abandono da igreja histórica da comunidade e o fim das festas as divindades cultuadas ao longo de varias geração.

b) e um outro que não se preocupa com a valorização do local e prefere vivenciar o processo de evangelização do negro. Determina a fé africana como algo negativo e tenta abandonar os ritos ensinados pelos seus velhos.

Dentro desse conflito, foi possível levantar que a africanidade freqüentemente é ameaçada, como já vimos nos outros capítulos ela persiste, mas muitos traços já foram perdidos. Os ingressos de teorias religiosas externas atuam como aparelhos ideológicos do Estado, que

segundo Althusser, garante<sup>W</sup> pela ideologia, a reprodução das relações de produção, embora também possam exercer a violência.

Gostaríamos aqui, de explicar o conceito de "aparelhos ideológicos de Estado", utilizado. Ele afirma que a ideologia não tem história, constitui uma representação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, pois é uma distorção das relações reais; a ideologia tem uma existência material e interpela os indivíduos como sujeitos. Os aparelhos ideológicos do Estado, por meio de suas práticas e rituais, tornam reais as ideologias e, assim, contribuem para reproduzir as relações de produção: garantem a opressão de classe e suas condições de exploração e reprodução.

Os aparelhos ideológicos do Estado reproduzem as relações de produção, devem colaborar para a manutenção das estruturas de efetivação do poder então a padronização religiosa, e a luta pelo fortalecimento de uma crença monoteísta realizam essa função. Ela impõe verdade, utiliza os mecanismos financeiros, se apropriando das regras pautadas nas crenças. Por meio da disciplina, é massivamente inculcada a ideologia da classe dominante com o objetivo de reproduzir as relações de efetivação da força que caracterizam a sociedade homogenia.

Docilizar esse corpus é uma tentativa massiva e cruel por parte das figura detentoras do saber poder. Não podemos negar que o processo de exclusão é grande e que a todo instante a capacidade de resistência dos quilombos é testada. A fuga do capitão do mato não preocupa mais os moradores da antiga fazenda, mas o medo de perder suas terras e seu pertencimento ainda existe, pois grande são as tentativas de submissão.

Nesse caminho o grupo se divide e em diversos momentos fortalecem laços internos de oposição. Muitas são as dualidades dessa comunidade, religião, educação são apenas algumas que puderam aqui ser citadas. Mas poderíamos dizer, que a principal oposição está no confronto pela terra.

Nesse momento, a luta se potencializa com a presença de oportunistas que seduzem os sujeitos que são os verdadeiros atores do processo a abandonar suas terras. Abandono esse, que se dará através do sonho da grande cidade, que termina em subempregos e em novas formas de escravidão nas fazendas vizinhas.

Relatamos esse processo para articular o contexto de aprisionamento religioso e educacional do grupo com uma serie de problemas de origem social. Dentro desse quadro vergonhoso varias vezes no discurso de alguns moradores da comunidade fica evidente a crença

em promessas vazias que alicerçam sua exploração no sonho de uma educação de qualidade e na exploração da fé.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho trouxemos um aprofundamento visando compreender a gênese do distanciamento dos descendentes de escravos de sua cultura matriz. Motivados pelo Afastamento percebido num contato inicial, que se apresentava como uma forma de evitar uma segregação ainda maior dos moradores das terras do quilombo e de buscar uma aproximação um uma identidade padronizada no contexto dos educandos das escolas observadas.

Já foi dito, que durante muitos séculos, as forças detentoras de poder criaram vários mecanismos para depreciar a cultura dos povos africanos procurando efetivar sua estrutura de dominação opressiva. Dominação essa que inicialmente utilizou a violência física através do processo de escravidão e que atualmente é construída nos meios formativos, os que possibilitam um enquadramento no padrão.

Nesse caminho, percebemos que a educação fornecida aos grupos observados colaborou para seu atual quadro de afastamento da significação de seu pertencimento étnico e cultural devido à superficialidade que vêm abordando os saberes ancestrais das comunidades negras. A educação formal é um dos mecanismos utilizados para a segregação dos descendentes de povos africanos.

Não podemos deixar de enfatizar aqui ainda, a necessidade de fornecer aos educadores da rede pública subsídios teóricos que potencializem uma educação que compreenda a diversidade e a pluralidade do povo brasileiro. Reivindicação essa levantada pelos movimentos de igualdade racial protagonizado pelo movimento negro.

Controlar esses corpos é uma tentativa massiva e cruel por parte das figuras detentoras do saber. Não podemos negar que pertencer e manifestar a cultura negra e fugir do padrão é encontrar uma possível exclusão. O aquilombamento não protege mais o quilombola dos seus “donos” e não preocupa mais os moradores da antiga fazenda de Santana, mas o medo de perder suas terras e sua única forma de sustento ainda persiste, pois grande são as tentativas de submissão e exploração.

Esperado

Obrigando assim, o grupo a criar bandeiras de luta que se potencializam com a presença de oportunistas que seduzem os sujeitos que são os verdadeiros atores do processo a abandonar suas terras. Ou então, pela expropriação do direito de produção e afastamento da sustentabilidade local.

Abandono esse, que se dará através do mito de maiores oportunidades nas capitais, que termina em subempregos e em novas formas de escravidão nas fazendas vizinhas. Relatamos esse processo para articular o contexto de aprisionamento religioso e educacional do grupo com uma série de problemas de origem social.

Dentro desse quadro vergonhoso em diversos momentos, na narrativa de alguns moradores da comunidade fica evidente a crença em promessas vazias que alicerçam sua exploração no sonho de uma educação de qualidade e na exploração da fé. Muitos acreditam e abandonam suas terras, alguns frustrados e decepções de entregam ao vício do álcool.

Apesar desses processos, o grupo persiste e dentro de espaços alternativos manifestam sua identidade e protagonizam a formação de seus pares. Durante as observações de campo, foi possível constatar que a memória negra sendo repassada aos mais jovens, que apesar de sofrer com preconceitos e vivenciar a mitificação de seus saberes continuam manifestando suas peculiaridades.

Vemos nesse trabalho de quatro anos enquanto bolsista de pesquisa que culmina com esse trabalho de conclusão de curso, que a educação popular persiste na oralidade e na manutenção dos ritos tradicionais. A cultura negra continua a resistir, e sua grande luta hoje é ocupar os currículos educacionais buscando o fortalecimento de uma educação plural e fortalecedora da diversidade.

**REFERÊNCIAS:**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

ALTUNA, Raul. **Cultura Tradicional Banto**. Publicação do Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985. Luanda. República de Angola.

APPIAH, Kwame. **Na Casa de meu Pai. África na Filosofia da Cultura**. Editora Contra Ponto. Rio de Janeiro, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 6033**: ordem alfabética. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n 16, jul. 2003.

BILLOUET, Pierre. **Foucault**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, 1970.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERNARDO, Terezinha. **Negras, mulheres e mães : lembranças de Olga de Aleketu**. SP/EDUC, RJ/Pallas, 2003. pp. 16

BRASIL: **pne verso & reverso**. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

CARNEIRO, Fernanda. *Nossos passos vem de longe*. In: WERNECK, Jurema (org). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. RJ, Palla/Criola, 2000. p.24

CASCUDO, L. C. **Made in Africa**. São Paulo: Global, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

COOPER, F. **Além da escravidão**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

DESEDEDITHI, Junior, **O território do Cotidiano**. Publicado em: [www.historianet.com.br](http://www.historianet.com.br), acessado em 30/08/2005

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: parâmetros curriculares nacionais para o ensinofundamental**. Brasília: MEC, 1999.

FIABANI, A. **Mato, palhoça e pilão**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FILHO, Aulo Barretti. **Ilê-ifé: o berço do mundo**. Publicado em: [http://www.orixas.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=54&Itemid=161](http://www.orixas.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=161), acessado em 20/05/2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HEGEL, G. W. F. 1995. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830): I - A ciência da lógica*. São Paulo: Loyola. [1 ed.: 1830; Tradução Paulo Meneses e José Machado

KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro**. São Paulo: Companhia das letras, 1943.

KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: Chicago Press, 1962.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru: EDUSC, 2001.

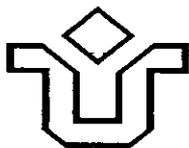
MOREIRA, A. F. B. **O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação**. Educação & Sociedade, n. 25, v. 87. Acesso em: 03 nov. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200014&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200014&lng=pt&nrm=isso)

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: OR, 2002.

ROBINSON, Cedric (1983). *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*. Londres, Zed.

TAYLOR, Steven J. BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitation research methods: the search for meanings**. New York : John Wiley, 1986.

WOOLGAR, Steve. **Irony in the Social Study of Science**. Beverly Hills: Sage Publications, 1983.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH  
 Escola de Educação – EE  
 Departamento de Didática - DID

### MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: RIBANO LUIZ DA SILVA FERNANDES - 2004 2351204

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

ETNOBOLICANDO E ETNOALIMENTANDO: EDUCAÇÃO PARA VALORIZAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

ORIENTADOR(A): MARIA AMÉLIA REIS

### FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: RAYSE HORA

Nota: 8,0 (octo)

Considerações:

O trabalho revela dedicação na pesquisa de campo com dados muito importantes para a disseminação da cultura afro-descendente nos espaços escolares. A fundamentação teórica é bem elaborada, dando condições de ter considerações pertinentes para o estudo. O texto final tem algumas lacunas que nos demonstram o trabalho, mas precisam de revisão.

DATA: Rio de Janeiro 30/07/2008

Assinatura: Rayse Martins Reis



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### **AValiação de Monografia de Final de Curso**

**Sob o título**

**Etnoeducando e etnoaprendendo: Educação pela valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira**

É com muito prazer, como orientadora de **Ricardo Luiz da Silva Fernandes**, que elaboro este parecer avaliativo de sua monografia de final do curso de licenciatura em Pedagogia. **Etnoeducando e Etnoaprendendo uma educação pela valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira** não nasceu e se desenvolveu como um trabalho qualquer a ser apresentado na forma de um exame a ser avaliado para que um aluno pudesse demonstrar as condições para "passar de ano", foi urdida e concebida ao longo de uma trajetória de vida que se fez de mudanças e de muitas lutas internas em torno da aceitação de si por si mesmo, uma luta a que Michel Foucault denominou de o cuidado de si como o pleno conhecimento de si, enquanto pessoa humana, em sua complexidade, em sua alteridade e compromissos identitários.

**Ricardo Luiz** vem tecendo sua história crescendo enquanto ser humano em sua humanidade, desprezando fatos sociais discriminatórios como dados impostos e tidos como sem saídas para os homens e mulheres comuns, daí cumprir o desafio sempre presente de estar ao lado dos desvalidos sociais, das comunidades tradicionais silenciadas e suas origens étnico-culturais. Entendeu-se negro, partilhando com muitos de nossa história as lutas pela liberdade e pela dignidade a que todos os homens têm direito como Direito Natural. Ouviu as "preces" de seu povo originário, cresceu em estudos e práticas educativas divulgando o que aprendera em suas lidas nos movimentos de extensão, ensino e pesquisa. Foi bolsista de extensão, bolsista IC da UNIRIO, bolsista FAPERJ e co-colaborador para as atividades acadêmicas do Programa Etnoconhecimento para um EtnoReconhecimento que coordeno desde o ano de 2005 e, para felicidade de todos nós, seus professores, hoje mestrando na área de Educação do Curso nível Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade de Aveiro, em Portugal, candidatura que lhe valeu a pontuação de 5º lugar entre mais de uma centena de candidatos nacionais e estrangeiros em Portugal.

Mais uma vitória dentre tantas que tem alcançado pelo esforço acadêmico, pessoal e comunitário que abraça. Menino pobre, morador de um bairro distante, como muitos de outros alunos, em muitos trabalhos se debruçou para melhor poder sustentar seus estudos. Como bem pode demonstrar em sua monografia, seus estudos teóricos e bem relacionados à prática

etnográfica indicaram suas possibilidades acadêmicas tanto no campo da pesquisa quanto na área de gestão pedagógica das ações educacionais que consideram a transdisciplinaridade como eixo - fator indispensável ao progresso da educação formal e não-formal em nossa contemporaneidade.

Como afirmou, "*durante minha vida na universidade sempre busquei um espaço acadêmico que pudesse me fornecer arcabouços teóricos, práticos que discutisse a diversidade étnico-cultural brasileira e as formas pedagógicas de diversificar a formação de um educador e possibilitar uma educação plurimulticultural*". Afinal, este foi seu grande desafio buscado e encontrado em sua trajetória acadêmica e evidenciado em seus trabalhos comunitários, descritos e analisados em sua monografia.

Pelo seu trabalho pleno em esforço acadêmico em que reuniu ações de ensino, pesquisa, extensão e política universitária, pelo crescimento humano demonstrado e sua capacidade futura evidenciada neste trabalho, síntese de todo um conjunto de competências adquiridas, confiro-lhe a **NOTA DEZ**, face ao mérito acadêmico possível a um trabalho de monografia de final de curso, porém já reconhecido em tantas vitórias em apresentações parciais de suas análises em congressos nacionais e internacionais.

Ricardo como diria nossos índios guaranis *Iguataporã* - felicidades em sua trajetória. Bons caminhos em sua vida. Nisso podemos afirmar: contribuímos para formar um homem de bem e do bem.

Termino fazendo uso de sua poesia que muito retrata seu desenvolvimento e envolvimento comunitário presente em toda sua dissertação monográfica.

*Liberdade a custo de quê?*

*Perdemos os grillhões que podíamos tocar e com muita força, quem sabe até quebrar.*

*Mas, das cadeias invisíveis, quem pode hoje nos livrar?*

*Ser escravo do consumir e morrer sem poder escolher,*

*Reproduzir, reproduzir, reproduzir ...*

*Se perder no mercado racional*

*Quem sou eu?*

*De que realmente preciso?*

*Valores de quem vou vivenciar?*

*De pronto, vozes velozes se põem a me direcionar:*

*Global meu caro. Ande logo. Temos que nos globalizar!*

De Ricardo Fernandes

  
Maria Amélia Gomes de Souza Reis