

ISSN 1518-3157



BOLETIM 10  
Junho 2007

# Educação Quilombola



Secretaria  
de Educação a Distância

Ministério da  
Educação



## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

#### PROPOSTA PEDAGÓGICA ..... 03

Gloria Moura

#### PGM 1 – TERRA, CULTURA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA .....09

##### Quilombo: conceito

Gloria Moura

#### PGM 2 – SABERES TRADICIONAIS ..... 15

##### Saberes tradicionais de saúde

Bárbara Oliveira

#### PGM 3 – ORGANIZAÇÃO SOCIAL, FESTAS, LIDERANÇAS ..... 22

##### Organização social e festas como veículos de educação não-formal

Verônica Gomes

#### PGM 4 – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA ..... 27

##### Kalunga, escola e identidade – experiências inovadoras de educação nos quilombos

Ana Lucia Lopes

#### PGM 5 – LEI n. 10. 639/2003 E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA ..... 34

##### Inclusão educacional e população negra brasileira

## PROPOSTA PEDAGÓGICA

### EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

*A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais.*

*Gloria Moura<sup>1</sup>*

#### **1. Conceituação e justificativa**

Conhecer a história das comunidades remanescentes de quilombos existentes em todos os estados da Federação é importante para todos os brasileiros.

Quando se fala em quilombos, o brasileiro se reporta ao conceito emitido pelo Conselho Ultramarino em 1740 “(...) toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Atualmente, podemos conceituar *Quilombos Contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo*. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo.

A visibilidade das comunidades negras rurais começou a ganhar expressão a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo Art. 68 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias garantiu a propriedade dos moradores nas áreas supracitadas. Baseados na Lei, os quilombolas lutam pela emissão dos títulos definitivos de suas terras.

Hoje, os quilombolas buscam superar a prática da cultura de subsistência e acreditam na possibilidade de sobreviver respeitando os costumes do passado e os valores ancestrais, procurando estratégias de desenvolvimento sustentável, na perspectiva de garantia de vida digna.

Há avanços nas políticas públicas para as áreas de comunidades remanescentes de quilombos, como, por exemplo, o Decreto n. 4.887/2003 que “Regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Este Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, que é o reconhecimento do Direito Étnico. O estudo da história dos quilombos contemporâneos é de suma importância na afirmação da identidade do povo brasileiro e a sua inclusão no currículo da Educação Básica é fundamental para a formação da nacionalidade.

Na área educacional, há alguns marcos como a publicação, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, do livro *Uma história do povo Kalunga*, em 2002, sobre a saga da comunidade do norte de Goiás. A metodologia utilizada na pesquisa para o livro baseou-se num trabalho de campo de corte etnográfico, que consistiu numa ação pedagógica nas escolas da referida comunidade, num trabalho conjunto entre a equipe do projeto, os alunos e a comunidade.

A proposta da Educação Quilombola, no programa Salto para o Futuro, é a de possibilitar que professores repensem, à luz da experiência dos quilombos contemporâneos, o papel da escola como fonte de afirmação da identidade nacional. É um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens.

Há uma demanda antiga dos movimentos negros, de professores e de setores da sociedade brasileira, no sentido de que a escola formal desvele esse conhecimento. Com a alteração da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, torna-se oportuno e agora obrigatório o estudo dessa parte da História do Brasil. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História” instituem normas para a implantação da referida Lei.

É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo também é importante esse conhecimento.

## 2. Objetivos

- **Objetivo geral:** Oferecer, a professores, multiplicadores e a futuros profissionais da educação, conhecimentos sobre as Comunidades Remanescentes de Quilombos na atualidade e sobre a Educação nessas áreas.
- **Objetivo específico:** Discutir, em 5 programas, os seguintes conteúdos: conceito de quilombo contemporâneo; saberes tradicionais; a organização social das comunidades quilombolas; as festas como veículo de educação não-formal; as experiências inovadoras em educação em quilombos; a Educação Quilombola e a Lei n. 10.639/2003.

## 3. Fundamentação teórica

A série *Educação Quilombola* pretende oferecer aos professores conhecimentos para uma atuação efetiva em sala de aula na formação da cidadania, com respeito pelas diversas matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade brasileira. Pretende, ainda, valorizar as nossas origens e a nossa história, como condição de afirmação da nossa dignidade enquanto pessoas e de nossa herança cultural, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Tais valores se revelam essenciais numa sociedade marcada, simultaneamente, por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata.

A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas.

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno.

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania.

**Temas para os debates da série *Educação Quilombola*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC de 18 a 22 de junho de 2007:**

### **PGM 1 - Terra, cultura, história, geografia**

Descendentes de povos africanos que foram escravizados durante a colonização do Brasil, durante séculos os quilombolas formaram as comunidades remanescentes de quilombos, espalhadas por todo o território brasileiro, e mantiveram preservados, até os dias atuais, a consciência de sua história, dos seus costumes e tradições e o respeito sagrado pela terra. Prosseguem guardando esses princípios e mantendo a esperança de terem seu direito à titularidade de suas terras reconhecido e, ao mesmo tempo, celebram a vida com suas danças e festas tradicionais, que festejam o fim do plantio, o fim de uma colheita ou uma promessa alcançada. Estes e outros temas serão debatidos no primeiro programa da série.

### **PGM 2 - Saberes tradicionais**

Verdadeiros celeiros da tradição africano-brasileira, os quilombos têm sua identidade preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, repassados, ao longo dos séculos, pelos mais velhos aos mais novos. Por meio das histórias e de práticas milenares, repassam a memória de um povo. A utilização de ervas medicinais para a manutenção da saúde e a prática das parteiras tradicionais estão entre alguns saberes preservados. Esses saberes estão em foco no segundo programa da série.

### **PGM 3 - Organização social, festas, lideranças**

Por meio de suas associações comunitárias, os quilombolas vêm se auto-reconhecendo como remanescentes de quilombos e fortalecendo a sua luta pela titulação dos seus territórios. Suas lideranças exercem um papel transformador junto às comunidades, atuam politicamente em favor delas e estão engajadas em projetos sociais e culturais. Mantendo suas tradições, verifica-se que é durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo assim um currículo invisível, através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Essas questões serão debatidas no terceiro programa da série.

#### **PGM 4 - Experiências inovadoras em Educação Quilombola**

Os quilombolas se preocupam com seu futuro e têm claro interesse em que a educação faça parte de seus projetos de futuro, porém são muitas as barreiras a vencer para implantar um ensino voltado para a realidade dos povos negros quilombolas. O Governo Federal vem apoiando a contribuição da sociedade civil na implementação de experiências inovadoras em Educação Quilombola. Neste quarto programa, serão apresentadas algumas dessas experiências.

#### **PGM 5 - Lei n. 10. 639/2003 e a Educação Quilombola**

Sancionada pelo atual Presidente da República, a Lei n. 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Essa lei reforça o debate acerca da importância de uma educação multicultural e da implementação de novas práticas de ensino referentes à inclusão da temática racial no ambiente escolar. Nesse quinto programa, será mostrada, especificamente, a experiência da implementação dessa lei nas escolas quilombolas, e também será debatida a importância do conhecimento sobre quilombos nos programas de ensino em todas as escolas.

Nota:

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pesquisadora do CNPq. Consultora desta série.

## PROGRAMA 1

### TERRA, CULTURA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA

#### Quilombo: conceito

*Gloria Moura<sup>1</sup>*

*Da terra, na terra, quilombolas desenvolvem atividades. Plantam e colhem os frutos de seu trabalho. Marcam sua história.*

A história da propriedade rural brasileira tem início com as Capitanias Hereditárias e com as Sesmarias, as quais se constituem de terras doadas pela Coroa Portuguesa a beneficiários da Corte. Os donatários que não conseguissem cultivar essas terras as devolveriam à Coroa, daí a expressão terras devolutas.

*Desde aquela época, terra no Brasil é conflito entre Estado, latifundiários, pequenos proprietários, camponeses. A Lei de Terras (1850<sup>2</sup>) pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira. Proibiu doações.*

Fazendeiros recusaram-se a registrar as terras, o que questionava os limites de suas posses. Em 1870, raros fazendeiros haviam regulamentado as terras registradas, levando a lei ao fracasso. As terras no Brasil eram possuídas por poucos, um bem de capital não acessível à população. As doações previam estabilizar o pretendente, que teria escravos e se comprometeria a fazer benfeitorias.

Ressaltamos, neste texto, o processo de formação de quilombos na Colônia e no Império. Escravos fugiam de fazendas e constituíam resistência à escravatura. Palmares é símbolo-mor,

quilombo com quase 100 anos de existência e líderes como Ganga Zumba e Zumbi. Em Palmares, terra era considerada como sinônimo de liberdade. Terra é patrimônio onde se fincam aspirações de despossuídos de espaço para plantar e viver. Os negros libertários fortaleciam-se, causavam apreensão e temor. Magalhães (In: *Marcas da Terra, Marcas na Terra*) comenta:

*A terra representa, para esses sujeitos, patrimônio cultural e histórico, na medida em que há valores morais a ela atribuídos a serem transmitidos de geração a geração. Ela não é percebida apenas como objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade. Através de diversos saberes e concepções de mundo criados e reelaborados no trabalho cotidiano com a terra, homens e mulheres, camponeses migrantes (...) buscam que sua dignidade seja reconstruída, garantida e respeitada, para que possam também transmitir a outras gerações uma obra, uma história.*

Magalhães refere-se, na obra citada, a camponeses migrantes, cujo valor da terra não difere para negros assentados há mais de 200 anos. A terra é o sustento, o alimento que vai mantê-los vivos. Da terra e na terra se desenvolvem atividades vitais, plantio e colheita, marcos históricos. Realizam as tradições no chão de muitos anos na luta, o que garantirá o direito de ser diferente sem ser desigual frente à lei, sem receber a pecha da marginalidade.

Frente à questão da terra no Brasil, nosso foco é a recente evolução do conceito de quilombo quanto às comunidades rurais negras.

## **CONCEITO**

Quilombos contemporâneos são comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência em terra doada/comprada/secularmente ocupada. Seus moradores valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas (ou não), recriando-as. Possuem história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência de sua identidade étnica.

Reviu-se e ampliou-se este conceito, porque manifestações culturais recriam-se em sucessivas gerações. E a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1980) conceituou **terras de preto**, no Maranhão, como os quilombolas as chamavam:

*As denominadas **terras de preto** compreendem domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias de ex-escravos, a partir da desagregação de grandes propriedades monocultoras. Os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha e sem delas se apoderar individualmente (Censo Agropecuário, IBGE, 1980).*

Historicamente, no Brasil, em função da resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2 de dezembro de 1740), define-se *quilombo* (ou *mocambo*) como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Ramos noticia quilombos em data anterior:

*A maioria dos historiadores brasileiros assinala a data de 1630 para o início dos quilombos que iriam constituir Palmares. Mas tudo leva a crer que as fugas de negros escravos naquela região vinham se dando em datas muito anteriores (Ramos, 1971).*

**Quilombo**, vocábulo que designou, por muito tempo, apenas acampamentos de escravos fugidos, tem origem africana. Para Reis (1996):

*Quilombo derivaria de **kilombo**, sociedade iniciática de jovens guerreiros **mbundu**, adotada pelos invasores **jaga** (ou **imbangala**), formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades.*

Esta matriz histórica dos quilombos foi retomada para se referir às comunidades rurais negras no Brasil. O conceito de quilombo tem sido objeto de reflexão histórica e política desde os anos 70. O movimento negro contribuiu significativamente para ressaltar a importância do estudo dos quilombos na história. Reificou o conceito, considerando agrupamentos quilombolas como nichos culturais autônomos, pedaços da África no Brasil.

Como resultado de pressão dos movimentos, a luta para incluir na Constituição *terras ocupadas por descendentes de escravos* foi em parte consagrada no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva”. Em 1996, o presidente da República concedeu título de reconhecimento de domínio às comunidades de Pacoval e Água Fria, no Pará, cumprindo os artigos 215 e 216 da Constituição e o artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias. Pelo Decreto-lei n. 3.912 (2001) a FCP (Fundação Cultural Palmares) do MinC (Ministério da Cultura) pôde aplicar o artigo 68 e reconhecer mais comunidades. Em 2003, foi assinado o Decreto n. 4.887, que “Regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, que determina ser o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o órgão competente para emitir títulos de propriedade.

Comunidades rurais negras são objetos de constantes invasões de terras por fazendeiros, porque os ocupantes não possuem documentos comprobatórios de propriedade, e até mesmo quando os possuem.

Remanescentes de quilombos vivem situação indefinida. Houve vitórias, mas não se resolveu a questão. A visibilidade das comunidades aumentou, há mais grupos interessados em seu destino, mais estudos sobre o assunto, mas muito a fazer. Não foram feitos, ainda, levantamentos sistemáticos das comunidades existentes e dos problemas jurídicos e sociais que enfrentam. No Maranhão, com o *Projeto Vida de Negro*, a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos e o Centro de Cultura Negra, apoiados pela Fundação Ford e a Oxfam (Organização Oxford para a Cooperação do Desenvolvimento), em 45 municípios do estado, levantaram 401 *terras de preto*, designação usual na região para as comunidades rurais.

O Centro de Cartografia da Universidade de Brasília publicou mapas de comunidades remanescentes de quilombos, identificando cerca de 2.000, mas ainda não se sabe o número exato de ocorrências de quilombos contemporâneos.

Em resumo, pode-se dizer que há um processo em curso de visibilidade e estudo da questão das comunidades remanescentes de quilombos, destacando-se avanços e inseguranças, ao mesmo tempo.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Alfredo W. B. “Terras de pretos, terras de santo e terras de índio”. In: Revista *Humanidades*. Brasília, 1987/88.
- CARVALHO, José Jorge. *O quilombo do Rio das Rãs*. Salvador: EDUFBA, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MOURA, Gloria. *Ritmo e Ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1997 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Uma história do povo Kalunga*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 2001.
- \_\_\_\_\_. A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. In: *Revista Palmares em Ação*, Brasília, Ano I, n. 1, 2002.
- MOTTA, Márcia M. M. *Nas fronteiras do poder: conflitos de terra e direito agrário no Brasil de meados do século XIX*. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 1996.
- REIS, João J. & Gomes, Flávio S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SILVA, Lígia Osório. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850*. Campinas, SP: Unicamp, 1996.
- VALENTE, Maria Jovita W. (org.) *Legislação agrária, legislação de registro público, jurisprudência*. Brasília, Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários, 1983.

Notas:

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pesquisadora do CNPq. Consultora desta série.

<sup>2</sup> Lei n.º 601 (de Terras), 1850. Maria Jovita Wolney Valente (org.) *Legislação Agrária, Legislação de Registro Público, Jurisprudência* (coletânea). Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários, Brasília, 1983.

## **SABERES TRADICIONAIS**

### **Saberes tradicionais de saúde**

*Barbara Oliveira<sup>1</sup>*

As comunidades quilombolas encontraram explicações e soluções para os distúrbios de saúde do dia-a-dia e para os elaborados processos do ato de dar continuidade à vida. O *nascer*, para muitos quilombolas, é um evento familiar e coletivo, a partir do momento em que se deslocaram e resistiram ao sistema escravista e, posteriormente, à sociedade nacional que não os incorporou de modo efetivo.

Os saberes tradicionais e os costumes, passados e perpetuados através das gerações, historicamente estruturaram o ciclo de vida das comunidades quilombolas e norteiam, atualmente, a estrutura social. Hoje em dia, em grande parte das comunidades quilombolas do país, há pessoas que tradicionalmente dominam o conhecimento acerca de rezas curadoras e de ervas e remédios concebidos de forma tradicional, e pessoas que detêm enorme saber sobre o processo reprodutivo e o parto. Mais conhecidas como parteiras, remedieiras, curandeiras(os), rezadeiras(os), benzedeiros(os), essas são pessoas muito presentes na estrutura social dessas comunidades.

Os quilombolas depositam a esperança da solução de diversas enfermidades, além de auxílio no processo da procriação, nessas pessoas. Esse trabalho, em especial o das “remedieiras” e das parteiras, remete-se às mulheres. Elas representam a continuidade dos ensinamentos de suas ancestrais. As mulheres que atuam nos cuidados e nos atendimentos às grávidas, parturientes, mães e crianças (e realizam contatos mais permanentes e intensos com as famílias) são, a partir dessas relações sociais, legitimadas como lideranças e referências em muitas comunidades quilombolas.

Detentoras de conhecimento tradicional de saúde, as parteiras têm suas atuações e trabalhos tidos como ‘dádiva divina’. Participam de modo efetivo dos núcleos familiares como referências muito próximas. As parteiras estão ligadas diretamente ao ciclo vital da comunidade, são tratadas como membros das famílias das mulheres a quem prestam auxílio. Além de grande proximidade familiar, há toda a aura de autoridade de fala e de ação que cerca essas representantes dos saberes tradicionais.

A resistência, que marca tão profundamente as comunidades quilombolas, se expressa nas práticas autônomas de saúde, uma vez que “o nascer” e “o morrer” se davam, e em muitas comunidades ainda se dão, no âmbito do próprio grupo, a partir de sua cosmovisão. Clóvis Moura (1981) ressalta que o quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência dos negros escravizados. O vínculo das comunidades quilombolas com sua historicidade, baseado em resistência e luta, é um aspecto fundante do universo simbólico e da consciência coletiva dessas comunidades. As práticas e saberes relacionados à saúde têm íntima relação com esse processo.

O trabalho dessas pessoas, que são referência em saúde nas comunidades quilombolas, em especial o das parteiras, se dá de modo coletivo, a partir de todo o universo cultural que permeia as comunidades em que elas atuam. Na pesquisa realizada junto às parteiras Kalunga<sup>2</sup>, foi possível observar a importância da ancestralidade nesse trabalho. As parteiras sempre se remetem à Brigda<sup>3</sup>, referência ancestral que estrutura a organização do trabalho e dá força às mulheres. Em geral, nenhuma parteira presta auxílio, sozinha, a uma parturiente. Isso ocorre apenas em situações em que o parto progride rápido demais. Nesses casos, não há tempo para chamar uma ‘cumpanheira’ e acaba sendo uma atuação solo. Caso o processo do parto aconteça de forma costumeira, conta-se com a presença de várias mulheres. E cada uma tem uma função específica no parto, assim como tem também o marido, o(a) filho(a) mais velho(a), a mãe da parturiente, a vizinha, a benzedeira.

Um dos aspectos importantes desse trabalho conjunto é a transmissão de conhecimento e o aspecto pedagógico dessa atuação. A tradição oral envolve, há gerações, o conhecimento sobre o parto, os remédios tradicionais, as plantas, as garrafadas e o benzimento. A passagem

desse conhecimento segue vários critérios de escolha. Os saberes em relação ao parto, dominados, por exemplo, pela “parteira veia”<sup>4</sup>, são passados a algumas escolhidas. Essa seleção não segue rigorosamente o parentesco direto. A “escolhida” pode ser uma sobrinha ou uma parenta distante da parteira. O importante é que a pessoa escolhida tenha o ‘dom’, ‘dado por Deus’, e a partir daí, muita dedicação para acompanhar e auxiliar a “parteira véia” e ir acumulando conhecimento e experiência para, aos poucos, lidar com o processo de gravidez, parto e puerpério. Todo esse ciclo de transmissão de conhecimento entre as parteiras está no âmbito da oralidade:

*“Quem me ensinou foi minha avó e minha bisavó. Sempre que elas saíam, saíam comigo, saía mais elas, elas me ‘ensinava’. Saía de lá e elas tornava a me ensinar. Tudo de ‘có’, de cabeça, não tinha nada de letra nenhuma” (Maria Pereira, parteira Kalunga).*

É importante traçar um perfil de quem são essas mulheres que atuam com o nascer, com as ervas, raízes e rezas. Primeiramente, são mulheres, que já deram a luz – muitas vezes realizando seu próprio parto –, são originárias da própria comunidade e atendem a mulheres quilombolas, principalmente nas últimas semanas de gravidez, durante o parto e parte do puerpério. Sua atenção com as mulheres nesse período é estruturada a partir de práticas de saúde baseadas nos conhecimentos tradicionais, que lhes foram transmitidos através do “*dom divino*” (dado por Deus) e do acompanhamento de parteiras mais experientes.

Carlos Zolla, citado por Gordilho e Bonals (1994), define parteiras como “terapeutas tradicionais” que atuam em sua comunidade e possuem reconhecimento social de seus conhecimentos, habilidades ou faculdades curativas. Pinto (2002) configura as parteiras como “mulheres fortes, destemidas, independentes e valentes (...). São mães, esposas avós, comadres, que aprenderam com suas antepassadas a desempenhar afazeres tanto no mundo natural, executando as mais diversificadas formas de trabalho, como no plano sobrenatural, benzendo, recitando rezas e invocando encantarias, para obter ajuda na hora do parto e curar os males de seu povo” (p. 441 e 442).

O trato tradicional de plantas, de ervas curadoras e do corpo vem sendo construído ao longo de séculos nas comunidades quilombolas de todo o país. Muitos conhecimentos e sabedoria estão envolvidos nas práticas das remedieiras(os), das curandeiras(os), das rezadeiras(os) e das parteiras quilombolas. A importância dos conhecimentos quilombolas em relação ao bioma no qual estão inseridos perpassa toda essa tradição. Há muito que aprender com as comunidades quilombolas que vivem há séculos em várias regiões do país e mantêm uma relação harmoniosa com as plantas e os animais.

A partir de suas vivências e saberes adquiridos na relação com o meio ambiente, estrutura-se uma enorme riqueza de conhecimentos relacionados ao bioma e ao corpo, com ênfase nas plantas, raízes e outros elementos curadores. É uma relação histórica e íntima estabelecida com o ambiente, pois conhecimentos fitoterápicos e sobre plantas medicinais existem nas comunidades há gerações.

Cabe ressaltar que os saberes das comunidades quilombolas e de outros povos tradicionais, sobretudo nos últimos anos, têm atraído o interesse de empresas, muitas vezes estrangeiras e estes podem se tornar alvo de biopirataria. Para proteger as comunidades tradicionais desse tipo de ameaça, os princípios de proteção e compensação pelo uso do patrimônio genético foram estabelecidos na Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada durante a Eco 92. Na prática, entretanto, muita coisa ainda ocorre sem que se efetive o acordado na Convenção.

Outro aspecto é o processo de medicalização crescente que se impõe sobre essas comunidades, com vistas a normatizar o parto e as práticas de saúde, a partir da perspectiva biomédica. As diversas intervenções e relações estabelecidas entre o Estado e as comunidades quilombolas, potencializadas nas últimas décadas, estabeleceram processos de ressemantização de costumes, práticas e tradições, e estes têm influência direta sobre o remanejamento social, político e cultural da comunidade. São fatores que incidem sobremaneira na atuação das parteiras e “remedieiras” e se colocam como objetos centrais no processo de regulamentação das práticas de saúde nas comunidades.

São fatores que dialogam também com os movimentos de expansão do projeto de Estado, no sentido de homogeneizar práticas, controlar corpos e processos orgânicos, como o nascer e o morrer. Nesse processo de “conquista” (Souza Lima, 1995), a construção do “outro” pressupõe também a busca pela sua assimilação e pela expansão do “nós” civilizador.

O processo de ressemantização de valores e costumes de saúde faz parte de uma lógica ampliada de relações de poder, de negociação identitária, de assimilações do “novo”, a partir de contatos interétnicos e de reafirmações do que é tido como ‘tradicional’. Nesse sentido, a importância das parteiras, remedeiras(os), curandeiras(os) e rezadeiras(os) para as comunidades quilombolas e a continuidade de suas atuações têm vínculo com o confronto entre estes distintos significados para a identidade quilombola, e em como esses fatores se configurarão nas relações de poder externas e internas.

A organização das comunidades quilombolas é importante no processo de valorização dos saberes tradicionais de saúde. A educação também é fundamental na preservação da cultura quilombola e, nesse caso, dos saberes tradicionais de saúde. Para que a cultura quilombola se fortaleça, são necessários espaços para frutificar e fortalecer essas práticas. As comunidades têm o direito de ficar onde sempre estiveram. Além do direito à terra, cabe refletir também sobre a educação e o currículo escolar e sobre a relação que a cultura quilombola e os conhecimentos tradicionais de saúde têm com eles.

Os conhecimentos tradicionais de saúde (sejam eles quilombolas, indígenas, caiçaras, de terreiro, dentre outros) são pouco estudados e não compõem de forma expressiva os materiais didáticos de nossas escolas. Portanto, apesar de serem fundamentais para muitos povos, são concebidos como inferiores, ou mesmo ultrapassados. Acredito que temos muitas coisas a aprender com esses saberes e, por isso, é fundamental conhecer mais sobre esse universo.

Nós, professoras e professores, temos, portanto, um desafio grandioso à frente, que é o de “desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo

que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro” (Moura, 2005, p. 69).

Portanto, nessa discussão sobre saberes tradicionais de saúde, tendo como eixo os valores e práticas culturais dos estudantes e da comunidade na qual a escola está envolvida, cabe ressaltar que elaborar currículos capazes de responder às especificidades e à pluralidade da identidade brasileira é fundamental.

## Referências Bibliográficas

GORDILHO, Bárbara Cadenas e BONALS, Leticia Pons. *O trabalho das parteiras em comunidades indígenas mexicanas*. In: Alternativas Escassas: saúde, sexualidade e reprodução na América Latina. Albertina de Oliveira Costa e Tina Amado (orgs.). São Paulo: Prodir / FCC – Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MOURA, Gloria. *O direito à diferença*. In: Kabengele, Munanga. Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOURA, Clovis. *Rebeliões na Senzala. Quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo, Editora Ciências Humanas, 1981.

PINTO, Benedita Celeste de M. *Vivências cotidianas de parteiras e ‘experientes’ do Tocantins*. In: **Estudos Feministas**, vol. 10, n. 2, Florianópolis, UFSC, 2002.

REDE FEMINISTA DE SAÚDE. *Dossiê: Humanização do Parto*. São Paulo, 2002.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Bárbara O. *Parteiras Kalunga: os saberes tradicionais e os processos de medicalização do parto*. Universidade de Brasília, 2005. 117p.

VIEIRA, Elisabeth Meloni. *A medicalização do corpo feminino*. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 2002.

Notas:

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia pela UnB. Consultora na Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais na SEPPIR.

<sup>2</sup> SOUZA, Bárbara O. *Parteiras Kalunga: os saberes tradicionais e os processos de medicalização do parto*. Universidade de Brasília, 2005, 117p.

<sup>3</sup> Parteira, matriarca dos Kalunga, que é grande referência entre as parteiras. Pelos relatos orais, viveu na região há três gerações.

<sup>4</sup> Mais experiente e sabedora das práticas.

**ORGANIZAÇÃO SOCIAL, FESTAS, LIDERANÇAS**

**Organização social e festas como veículos de  
educação não-formal**

*Verônica Gomes<sup>1</sup>*

**Formação de Associações e Organização Política**

As comunidades remanescentes de quilombos no Brasil buscam, cada vez mais, o reconhecimento de seus direitos, a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade e uma maior participação na sociedade envolvente. Para tanto, é necessário que sejam integradas à sociedade brasileira, do ponto de vista sociopolítico e econômico, por meio de políticas públicas, uma vez que elas são alvo de diferentes formas de discriminação e privação dos direitos humanos fundamentais.

Do ponto de vista geopolítico-administrativo, as comunidades quilombolas pertencem a diversos municípios, entretanto as identidades negras revelam-se firmemente enraizadas nos diversos territórios históricos e geográficos bem delimitados.

Com o domínio de informações acerca dos direitos humanos, das políticas públicas e dos direitos garantidos em lei, imprescindíveis à sua luta, os (as) quilombolas poderão exigir a garantia de seus direitos de forma efetiva, intervindo e participando de forma mais qualificada.

Assim, para que se consolide o Estado Democrático de Direito, a representação quilombola deve estar organizada em associações, como já ocorre, pois no âmbito organizacional, os quilombolas, por meio de suas associações comunitárias, clube de mães, associações de trabalhadores rurais, dentre outras, vêm se auto-reconhecendo como remanescentes de

quilombos e fortalecendo a sua luta pela titulação dos territórios. No âmbito nacional, desde 1995, os movimentos sociais quilombolas também vêm se organizando na Conaq – Coordenação Nacional de Quilombos, a partir das associações locais, nos municípios e nos estados-membros. Porém, se essas associações, antes, tinham um certo nível de informalidade, hoje a exigência é que se constituam de maneira formal e jurídica. A organização política implica a compreensão dos instrumentos políticos, dos marcos regulatórios, passa pela formalização de saber empírico em um saber mais formal de representação política. As organizações sociais são importantes como parte do controle social das políticas públicas e as organizações sociais quilombolas são partes integrantes desse universo.

Enquanto o Estado brasileiro não assegurar aos quilombolas o recurso básico essencial – a sua territorialidade – os movimentos sociais deverão reforçar a importância dos quilombolas na qualidade de sujeitos sociais que, por meio de ações políticas, fazem valer suas reivindicações e direitos.

## **Festas**

Quando se constata a riqueza criativa das vivências dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos, principalmente dos mais velhos, no que diz respeito ao uso das ervas medicinais, no modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, nas linguagens gestuais, na música, nas festas, no modo de se divertir, de cantar, dançar e rezar vê-se a importância de ter acesso a esse conhecimento. É esse conhecimento que constitui o contexto em que se tecem as teias de significados que recriam incessantemente sua cultura e sua identidade contrastiva, isto é, a afirmação da diferença. Nas práticas dos moradores das comunidades, há um forte apelo ao reconhecimento dessa identidade.

O significado pedagógico deste tipo de postura pode ser avaliado à luz de análise feita por Paulo Freire, que propugnava a esperança como valor fundamental para o indivíduo, com a crença de que pode ser construída uma comunidade de significados em torno de experiências básicas da vida humana de que todos compartilhem (Freire, 1975).

Trata-se de um saber que vai sendo transmitido e assimilado de forma lenta e permanente, dando oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança, sempre que as circunstâncias o exigirem, para que a comunidade possa adequar-se às novas condições do momento. É durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo, assim, um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Sem uma intenção explícita, este currículo invisível vai sendo desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras.

**Currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social.**

A construção desse currículo invisível constitui, assim, um processo histórico, no qual a linguagem e, em especial, as linguagens musicais e corporais, desempenham um papel essencial.

### **Lideranças**

As lideranças exercem um papel transformador junto às suas comunidades, atuam politicamente em favor delas e estão engajadas em projetos sociais e culturais. Há uma percepção geral de que é preciso buscar um novo espaço de diálogo com o Estado e de que é essencial fazer algo com mais consistência e consequência política.

Existem características básicas para que um indivíduo possa se tornar um líder, tais como visão, integridade, conhecimento da realidade, autoconfiança, maturidade, capacidade para ouvir e dialogar e disposição/vontade de assumir riscos, dentre outros. Os líderes são, em regra, pessoas muito persistentes, com grande carisma, motivadas pelo seu instinto e detentores da capacidade de decidir.

No âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, os mais velhos, as mulheres, ou um conselho de mais velhos constituem-se nas lideranças que levam a comunidade a não esmorecer na árdua luta pelo reconhecimento de suas terras, que animam a comunidade a fortalecer os laços comunitários participando das associações, que se informam e repassam para os comunitários essas informações, novos saberes e formas organizativas, fomentando redes de multiplicadores que revelarão novas lideranças.

## **Gênero**

Vale salientar o papel da mulher quilombola na organização da comunidade. Historicamente, citamos a ocorrência do movimento da Balaiada (1838 - Maranhão) no qual, apesar das lideranças da Balaiada serem homens, as mulheres tiveram um papel muito importante na luta, que foi a de GUARDIÃS DAS COMUNIDADES.

Cuidando das criações, da agricultura, das filhas, dos idosos, dos recursos naturais, providenciando os alimentos para os refugiados, escondendo-os, orientando crianças sobre a luta, rezando, curando com ervas medicinais, as mulheres foram e continuam sendo peças fundamentais na luta quilombola.

Além do trabalho diário que fazem na roça e que sustenta sua família, também cumprem jornada como professoras, agentes de saúde, parteiras, quebradeiras de coco, dentre outras.

Atualmente, muitas mulheres quilombolas estão organizadas em associações, exercendo cargos de tomada de decisão, cumprindo mandato político ou engajadas em coordenações de mulheres quilombolas.

## **Bibliografia**

ALMEIDA, Alfredo. **Nas Bordas da Política Étnica: os quilombos e as políticas sociais.** Texto apresentado XXIV Reunião Brasileira de Antropologia – “Nação e Cidadania”. Recife, 2004.

CASTRO, Alba Tereza Barroso de. **Espaço Público e Cidadania: uma introdução ao pensamento de Hannah Arendt** In: Serviço Social e Sociedade – Revista Quadrimestral de Serviço Social da Universidade de Brasília. Tema: Espaço Público, Cidadania e Terceiro Setor. Ano XX, nº 59, Brasília, março, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à Sociologia – complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social** . São Paulo, Editora Atlas S.A., 2002.

DEMO, Pedro. **Exclusão social – categorias novas para realidades velhas.** In: Ser Social – Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. Volume 3, julho a dezembro 1998.

MOURA, Gloria. **Ritmos e ancestralidade na força dos Tambores Negros.** Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Curso de Direitos Humanos – Formação Política para Quilombolas – orientações para reuniões de multiplicação.** IBrAP/PROACQ, Brasília, 2007, mimeo.

### Notas:

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília. Integrante da equipe técnica do Projeto de Apoio a Comunidades de Quilombo no Brasil – PROACQ.

## EXPERIÊNCIAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

### **Kalunga, escola e identidade – experiências inovadoras de educação nos quilombos**

*Ana Lucia Lopes<sup>1</sup>*

#### **Introdução**

Ao se falar em quilombos, no Brasil, as palavras fuga, resistência e liberdade aparecem imediatamente no imaginário que temos acerca do tema. Estudos recentes<sup>2</sup> têm mostrado que novos conceitos devem ser incorporados à nossa compreensão do que venham a ser os quilombos e sua história em nosso país.

Primeiro conhecido por mocambo (entre os séculos XVI e XVII), o nome quilombo designava grupos acima de três escravos fugidos. Muitos foram os quilombos ao longo da nossa história, e entre eles Palmares é considerado um símbolo. O isolamento geográfico de grande parte dos quilombos não estava acompanhado da distância social e econômica entre os quilombolas, os escravos, os libertos e os indígenas. Havia, segundo o historiador Flávio Gomes, uma intensa rede de relações econômicas e sociais, que possibilitava a manutenção dos quilombos e, ao mesmo tempo, as fugas faziam parte de estratégias montadas pelos escravizados, que incluíam até esconder escravos em fazendas vizinhas, o que significava haver um circuito de comunicação entre escravos nas fazendas e quilombolas.

No caso dos Kalunga, território quilombola formado no final do século XVIII, na região da Chapada dos Veadeiros, norte de Goiás, a memória dos mais velhos relembra histórias contadas pelos seus antepassados a respeito de incursões, que chegavam a durar cerca de um ano, quando iam até Belém para conseguir, entre outras coisas, sal ou panelas de ferro. A importância e os desafios dessas viagens eram tais que, quando as embarcações saíam, os

foliões do Divino vinham para cantar, invocando o Espírito Santo na proteção dos viajantes. Eles levavam farinha, arroz, feijão, carne de gado salgada, pena de ema, ouro, para vender ou trocar pelo que necessitavam<sup>3</sup>. Esse é um exemplo, que a memória de quilombolas confirma, da complexa rede de relações entre os moradores dos quilombos e outros grupos sociais.

Assim, há muito que pesquisar e aprender sobre a história dos quilombos, para além da fuga e da resistência. Atualmente, a situação das diversas comunidades remanescentes de quilombos nos traz questões, entre as quais a da identidade, do pertencimento, da posse da terra, da educação, da saúde, do transporte, do desenvolvimento sustentável, que não podemos deixar de discutir, inclusive na pauta das políticas públicas.

Neste sentido, o texto se propõe a refletir sobre uma experiência de educação, na região Kalunga, que considerou os temas acima citados.

### **Escola e Identidade**

Nos últimos meses do ano 2000, recebi o convite para integrar uma equipe responsável por conceber e escrever, a pedido da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, dois livros didáticos destinados aos alunos de terceira e quarta séries de uma comunidade remanescente de quilombo localizada em Goiás – os Kalunga. As questões envolvidas nesse pedido baseavam-se em observações etnográficas que davam conta de um processo discriminatório abusivo que as crianças Kalunga sofriam quando iam estudar nas escolas fora da área quilombola. Essas escolas ficavam nas sedes dos municípios vizinhos e ofereciam os cursos de quinta a oitava séries, já que as escolas da região Kalunga só tinham classes de primeira a quarta séries, em sua grande maioria multisseriadas e com professoras leigas.

Frente a esse quadro, a questão da auto-estima e da identidade positiva Kalunga deveria ser o eixo orientador do conteúdo dos livros solicitados pelo MEC. Os registros de uma pesquisa de recorte etnográfico que havia sido realizada nas escolas por pesquisadores da Universidade de Brasília - UnB, além de uma série de materiais acerca da história da comunidade Kalunga e

suas principais questões atuais, foram colocados à nossa disposição; entre eles, contamos com desenhos e cadernos de lição dos alunos, que nos foram entregues.

Em primeiro lugar, tratava-se de saber que concepção pedagógica conduziria à elaboração dos livros e, a partir dessa reflexão, ao considerar a realidade da sala de aula Kalunga, propus uma alteração do projeto, na perspectiva pedagógica. Ao invés de dois livros didáticos, um para a terceira e outro para a quarta séries, escreveríamos dois livros, sendo um deles um *livro de história*, e o outro, um *caderno de atividades*. A proposta era contemplar todos os alunos de uma classe multisseriada com conteúdos que dissessem respeito à auto-estima, à identidade e à valorização do patrimônio cultural por eles construído. Não fazia sentido, de um ponto de vista pedagógico vinculado estreitamente a uma abordagem antropológica de educação, tratar de auto-estima com uns, enquanto outros, no mesmo momento, faziam as lições tradicionais.

A equipe reescreveu o projeto, consubstanciado desta vez em uma perspectiva antropológica e pedagógica, e o encaminhou aos responsáveis no Ministério da Educação, que concordaram com a nova justificativa e seus argumentos. Passamos a estudar profundamente a comunidade Kalunga, para então escrevermos um livro de leitura, um caderno de atividades e um encarte para o professor, que contemplassem questões curriculares de primeira a quarta séries, em diálogo com conteúdos referentes à identidade e ao pertencimento, e que trouxessem, segundo pedido dos próprios moradores, *conhecimento de fora*. Eles sabiam que precisavam ampliar os seus recursos, e o nosso dilema era o de trazer um repertório de conhecimentos novos, mas fazendo com que, ao mesmo tempo, os conhecimentos por eles produzidos não perdessem lugar para a novidade de fora. Nosso trabalho se construiu na tensão entre a valorização do conhecimento Kalunga produzido historicamente e o direito de acesso ao conhecimento *do novo* por eles reivindicado.

Depois de alguns meses de trabalho incessante, o material ficou pronto. Vale lembrar que, nesse processo, pudemos contar com a colaboração de diversas pessoas e instituições, que prontamente nos acudiram quando faltavam referências sobre determinados aspectos da vida e da história Kalunga, o que evidenciava ainda mais a relevância do *Projeto Vida e História Kalunga*, que originou o livro *Uma história do povo Kalunga*, acompanhado do *Caderno de*

*atividades* e do encarte de orientação pedagógica para o professor. Nesse encarte, procuramos estabelecer com os professores, que em grande parte eram professores leigos, um diálogo a distância, como uma carta informal que lhes enviássemos, *para início de conversa...* Talvez valha a pena transcrevê-la aqui, pois ela resume o espírito com que todo o trabalho foi realizado.

*Caro Professor*

*Gostaríamos de conversar com você sobre uma história – aliás, uma longa história – da qual você é um contador.*

*Nós, professores, somos, na verdade, contadores de história. Contamos a história da humanidade para nossos alunos. Nisso nós nos parecemos com os “mais velhos” de uma tribo indígena ou de outras civilizações antigas, que tinham o conhecimento das coisas da natureza e dos seres vivos, das coisas sagradas e dos valores que dão sentido à vida e que passavam esse conhecimento aos mais jovens, sendo por isso muito respeitados. Só que a história que nós contamos não é a história de um só povo. Temos a missão de contar a história de muitos povos, em tempos diferentes, e que também tiveram modos diferentes de viver.*

*Esta é a história da humanidade que nós contamos hoje. É uma tarefa muito grande, pois ninguém conhece essa história inteira e por isso nós costumamos dividi-la em “capítulos”. Às vezes os “capítulos” dessa história que ensinamos são chamados de Português, História, Geografia. Outras vezes recebem outros nomes, como Ciências, por exemplo, quando tratamos do ar, dos animais selvagens e dos animais domésticos, das plantas que usamos como alimento, das plantas venenosas e daquelas que curam. E existem ainda outros “capítulos” que tratam dos números e das contas e são chamados de Matemática, outros que tratam dos mapas, dos países e dos Estados. Outros tratam da leitura, da escrita, do descobrimento do Brasil, da Independência. Nós, professores, temos essa função maravilhosa, nos tempos de hoje, que é a de contar essa história e ensinar, em poucos anos, conhecimentos importantes que levaram milhares de anos para serem construídos.*

*Você já parou para pensar em quantos anos a humanidade levou para descobrir, inventar e aprender tudo aquilo que hoje ensinamos nas escolas? Quantos homens não*

*sobreviveram a venenos de plantas até descobrirem que muitas delas podiam curar e se transformar em remédios feitos nos laboratórios? Como foi que aprenderam a domesticar alguns animais, que passaram assim a auxiliá-los na luta diária pela sobrevivência? Quanto tempo o homem andou pelo mundo sem mapas para orientá-lo nas rotas de suas viagens e como surgiram os primeiros mapas? Certamente, o homem observava a natureza, o céu, de noite e de dia, os mares, os ventos, as chuvas. Mas demorou muito tempo para que, observando o que acontecia na natureza, comparando um dia com outro, uma noite com outra, a posição da lua, dos planetas e das estrelas, o ciclo das estações, ele pudesse concluir que essas coisas se repetiam com regularidade e podiam indicar quando plantar e colher e servir para orientar suas rotas de viagem. Foi então que ele se tornou capaz de expressar tudo isso na forma de desenhos e da escrita, inventando todo esse conjunto de conhecimentos que temos hoje.*

*Falando assim, até parece que o professor deve saber tudo sobre todas as coisas do mundo. Impossível. Essa história da humanidade tem muitos e muitos “capítulos” e naturalmente nós não os conhecemos todos. Mas nós, professores, precisamos querer saber sempre mais sobre esses conhecimentos que são os capítulos dessa história e sobre como ensinar tudo isso aos nossos alunos. Porque o homem foi transformando a natureza e seu modo de se relacionar com ela e com os outros homens. E é por causa dessas transformações que nós temos que pensar também que às vezes é necessário mudar o nosso jeito de ensinar. Porque só assim poderemos ir sempre encontrando uma forma cada vez melhor de contar para os alunos essa grande história que não paramos nunca de aprender.*

*Sem dúvida, nós, que somos professores, já aprendemos muito e precisamos reconhecer o valor daquilo que sabemos, daquilo que fomos aprendendo em nossa vida e ao longo de vários anos de experiência, ensinando nossos alunos. Mas o que faz de nós professores é esse compromisso de ensinar o que aprendemos, e é por isso que precisamos aprender sempre e sempre mais. Precisamos fazer isso para que nossos alunos sejam capazes de se lembrar no futuro dessa história que lhes ensinamos, como nós nos lembramos do que aprendemos com outros que nos ensinaram. Como para nós hoje, também para eles, no futuro, esses conhecimentos serão necessários em sua vida.*

*Este livro com o qual você vai trabalhar de agora em diante, Uma história do povo Kalunga, é um pequeno capítulo dessa história grande da humanidade que ensinamos. Mas é um capítulo muito importante e que deve ser aprendido com carinho, porque ele irá servir de base para você ensinar aos seus alunos outros capítulos daquela história maior. E, sobretudo, porque os alunos que irão aprender tudo isso são as crianças do povo*

*Kalunga e as que vivem nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, onde está situado o território Kalunga. É por isso que esse livro é também uma história que nós contamos e que vocês vão contar aos seus alunos. Uma história do povo Kalunga. Quem é Kalunga sabe. Quem não é Kalunga precisa aprender.*

O livro de leitura foi desenvolvido como uma história que estivesse sendo narrada, sobre a saga de um povo descendente de quilombolas que, ao longo da sua história, foi capaz de construir uma identidade própria e um patrimônio cultural que deveria ser conhecido e valorizado. O Caderno de atividades foi organizado de modo a garantir a participação dos alunos de todas as séries, da 1ª. à 4ª série. Ele tinha a função de recuperar e retomar os conteúdos do livro de leitura. Cada atividade começava com um trabalho comum, a ser feito por todos os alunos. Depois, para cada série se pedia que os alunos fizessem uma tarefa particular. Foi escolhida uma cor para cada série, determinando-se que a 1ª série seria amarela, a 2ª azul, a 3ª laranja e a 4ª verde. Em cada folha que tivesse essa cor, o aluno encontraria a parte da atividade que correspondia à sua série e deveria realizá-la sob a orientação do professor.

Como procedimento didático-pedagógico, o Caderno de Atividades se orientou em séries didáticas como possibilidade de abrir ao professor unidades curriculares que contemplassem diferentes áreas do conhecimento. Os alunos retomariam o Caderno de Atividades nas séries seguintes, aprofundando o conteúdo estudado, porém, na perspectiva da série atual. Revisitar os conteúdos dentro das novas condições das séries e faixas de idade foi o princípio pedagógico orientador desse livro.

As unidades que organizaram o Caderno de Atividades se referiam aos temas percebidos nas entrevistas, que muitas vezes revelaram tensões vividas por eles, a ampliação de conhecimentos e as competências dos alunos. Por exemplo, o trabalho proposto com mapas, partiu de dois eixos; a facilidade que tinham em desenhar na perspectiva vertical e a necessidade de aprender sobre mapas em função da questão da posse da terra. São quatro as unidades: 1) *Olhar o mundo*; 2) *Nós no mundo*; 3) *Perto e longe*; 4) *O passado encontra o futuro* e um encarte com um quebra-cabeça do mapa do Brasil político.

Não abrimos mão da qualidade e da beleza do material, tanto para o livro de leitura como para o Caderno de Atividades. Assumimos compromissos pessoais para garantir que as crianças Kalunga vissem a sua imagem com dignidade e destaque, e para isso contamos com fotógrafos que se tornaram aliados e parceiros dessa nossa empreitada. Depois do material pronto, evidenciaram-se os resultados do nosso trabalho e muito nos gratificou saber da reação positiva de orgulho e alegria das crianças e dos adultos, ao se verem retratados com beleza e sofisticação. Tudo isso fazia parte da concepção do projeto, que não separou forma de conteúdo, pois é isso que se espera de um trabalho educacional que, fundado numa perspectiva antropológica, busca refletir e fazer refletir sobre as relações que balizam a construção de identidades e a noção de pertencimento.

Notas:

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Co-autora de *Uma história do povo Kalunga*. Livro de leitura e Caderno de Atividades - primeiro projeto pedagógico para escolas em comunidades remanescentes de quilombos. Brasília, MEC/UNESCO, 2001.

<sup>2</sup> REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs.) *Liberdade por um fio. História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras, 1996.

GOMES, Flávio dos Santos. *A Hidra e os Pântanos. Mocambos, Quilombos e Comunidades de Fugitivos no Brasil*. São Paulo, Editora UNESP & Editora Polis, 2005.

<sup>3</sup>MONTES, Maria Lucia e LOPES, Ana Lucia. *Uma história do povo Kalunga*. Brasília, MEC/UNESCO, 2001.

## LEI nº 10. 639/2003 E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

### Inclusão educacional e população negra brasileira

Denise Botelho<sup>1</sup>

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade brasileira e atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país. No campo das políticas públicas educacionais, contamos com dois marcos legais importantes para a inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir desses instrumentos, os(as) gestores(as) podem contribuir para que a escola transcenda a transmissão do conhecimento e seja, também, um espaço de reflexões críticas acerca dos processos de ensino/aprendizagem de inclusão. Com base em práticas de gestão democrática, podem ainda estimular que a ação dos(as) educadores(as) possibilite a reelaboração dos conteúdos curriculares, a análise reflexiva do contexto sócio-racial e a reelaboração de um saber direcionado para a cidadania (Botelho, 2000, p. 14). Mesmo porque, cidadania supõe educar na e para a diversidade,

*(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 7).*

Com efeito, as discussões em torno da educação inclusiva têm avançado e promovido a reversão de alguns paradigmas educacionais vigentes, a exemplo das adequações dos espaços escolares para deficientes físicos, a ampliação de vagas na Educação Indígena, o fortalecimento da educação no campo. Entretanto, no que se refere à educação em prol da valorização da população negra brasileira, ainda se verificam inúmeras resistências. Precisamos, pois, identificar políticas públicas que atendam às necessidades desse contingente populacional, que não se vê representado e valorizado nas experiências educacionais. No caso específico da população remanescente de quilombos, precisamos avançar muito mais, posto que, entre os afro-brasileiros, esse grupo soma os maiores índices de exclusão educacional.

Educar para a igualdade tem como pressuposto uma educação anti-racista<sup>2</sup>. E garantir a equidade entre os diversos grupos étnico-raciais depende de inúmeras ações, entre as quais conhecer e trazer, para o cotidiano escolar, conteúdos que estimulem a participação de alunos e alunas negras como atores sociais ativos, com a intencionalidade de promover a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania, como prevê a legislação brasileira, que garante “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (Resolução CNE n. 01/2004).

É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos *diferentes saberes* presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio-racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que re-signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriados por educadores e educadoras como alternativas didático-pedagógicas.

Mesmo com avanços significativos na área educacional para as chamadas “minorias”, a equidade étnico-racial em território brasileiro ainda necessita de várias ações sociopolíticas,

isso para atingir o que preconiza a Resolução n. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre:

*(...) valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (2002, p. 12).*

Permanece, então, na ordem do dia a seguinte pergunta: Como valorizar e respeitar o contingente populacional afro-brasileiro enfrentando as imagens preconceituosas acionadas a partir do fato de que a maioria dos negros e negras brasileiros teve seus ancestrais seqüestrados de várias nações do Continente Africano e as suas trajetórias terem sido subjugadas e escamoteadas da história oficial do país?

Responder a essa questão não é tarefa simples, é preciso pensar o contexto sócio-histórico do Brasil. Com a extinção do regime escravocrata no Brasil, o contingente populacional negro não teve sua vida social imediatamente alterada, uma vez que foram libertos sem qualquer apoio socioeconômico, sendo ainda obrigados:

*(...) a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas (Moura, 1994, p. 160).*

Após a abolição da escravidão, uma aparente integração interétnica e inter-racial sustentou por muito tempo a idéia de uma democracia racial brasileira, o que dificultou a percepção das práticas racistas no cotidiano e camuflou as condições perversas de desigualdades a que os negros foram e, ainda, estão submetidos.

Temos consciência da importância das várias iniciativas que vêm sendo realizadas em território nacional em prol de uma sociedade étnico-racial realmente igualitária, mas esperar que atitudes isoladas, fragmentadas e de responsabilidade exclusiva dos negros possibilitem uma transformação social eficaz nos parece ingenuidade. Sem o desenvolvimento de políticas públicas que privilegiem a igualdade nas relações raciais, tais como a adoção de reserva de vagas (cotas) em instituições de ensino superior, não acreditamos que, a médio ou longo prazos, tenhamos resultados positivos no combate ao racismo no Brasil.

Por que políticas de ações afirmativas para negros e negras brasileiros? Porque, ainda, são os negros o grande contingente populacional vivendo em condições socioeconômicas precárias. Trata-se de uma herança de um processo de “libertação” da escravidão desconexo e indiferente aos destinos dos negros e negras libertos, sem assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. O “liberto” ficou à mercê de sua própria sorte, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, diferentemente dos emigrantes, que foram convidados a trabalhar em terras brasileiras com direitos trabalhistas garantidos e direito à moradia. Apesar de todas as dificuldades, a população negra tem lutado arduamente para alcançar um *status* de igualdade, de direitos de cidadania e para que o racismo seja minimizado.

Devemos lembrar que, historicamente, o contingente populacional afrodescendente se encontra vulnerável a processos discriminatórios, mantendo-se em situação social desfavorável e de subordinação aos demais grupos sócio-raciais brasileiros (Botelho, 2000; Silva, 1995; Hasenbalg e Silva, 1988; Rosenberg, 1987; Rego, 1976). Para o equacionamento de tais disparidades, são necessárias políticas públicas direcionadas aos afro-brasileiros em todos os segmentos sociais.

No campo educacional, é preciso salientar que, por falta de ações pedagógicas permanentes de valorização dos negros(as), o racismo tem tornado a escola um palco de violências raciais. A legislação atual garante possibilidades de reversão do quadro. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Artigo 58, garante à criança e ao adolescente o direito de desfrutar de sua herança cultural específica. A Constituição Federal estabelece que os conteúdos do Ensino

Fundamental devem assegurar o respeito aos valores culturais (Artigo 210). A LDB determina que os projetos, programas e currículos assegurem o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais de todos aqueles que freqüentam a escola, bem como estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

O baixo nível de escolaridade da população negra retroalimenta sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas atuais mudanças advindas do processo antidemocrático de mundialização econômica. Antigas reivindicações dos diversos segmentos e do movimento negro organizado e a sensibilidade de alguns gestores para a situação das desigualdades raciais<sup>3</sup> indicam a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas<sup>4</sup> educacionais de forma prioritária.

A legislação educacional brasileira permite que educadoras e educadores atuem para minimizar as desigualdades étnico-raciais nos espaços educacionais. Inicialmente com os Temas Transversais e um exercício de boa vontade e de consciência política, alguns educadores já abordavam as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira a partir dos pressupostos do tema da “Pluralidade Cultural”. Desde 2003, a Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, permite uma ação mais contundente para valorização da cultura negra brasileira e africana. Para subsidiar esse exercício de promoção de cidadania plena de todos e todas, é preciso compreender

*(...) a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito* (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.7).

É importante lembrar que ações afirmativas são importantes para a garantia de uma sociedade democrática. Contudo, muitas são as resistências às políticas públicas educacionais dirigidas para a população afro-brasileira. É preciso superar o baixo preparo de gestores e gestoras no trato dos problemas sociais brasileiros e, em especial, aqueles relacionados com os chamados

excluídos sociais – negros, quilombolas, mulheres, indígenas, deficientes físicos, pessoas com orientações sexuais diferenciadas e outros – para que a equidade racial e de gênero estejam de fato corporificadas na nossa sociedade.

## Referências bibliográficas

BOTELHO, D. M. *Aya nini* (Coragem). Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2007). [www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci](http://www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci)

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo, Anita, 1994.

Resolução CNE n. 01/2004 (2007). [www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci](http://www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci)

ROSEMBERG, F. (1987). Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 63, 1987.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED, 1995.

Notas:

<sup>1</sup> Professora no Departamento de Planejamento e Administração (PAD) da Faculdade de Educação da UnB.

<sup>2</sup> Educação que promova um convívio harmonioso entre os diferentes, não permitindo que os preconceitos se concretizem em preconceitos manifestos, discriminações, xenofobias, sexismos e racismos.

<sup>3</sup>A preparação para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban, África do Sul, no período entre 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 deflagrou, no Brasil, diversos encontros, em todo território nacional, com o objetivo de desenhar propostas de ações afirmativas para superar os problemas pautados pelos grupos representantes dos movimentos dos negros, dos povos indígenas, das mulheres, dos gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. Ao final do encontro em Durban foram redigidos uma Declaração e um Programa de Ação, com o controle social, pela sociedade civil para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas.

<sup>4</sup>No Brasil, principalmente nos três últimos anos, com o sistema de acesso diferenciado para negros e indígenas, adotado em algumas instituições de ensino superior, aumentou a discussão sobre ações afirmativas. As cotas têm sido o cerne da questão, e a discussão mais ampliada sobre ações afirmativas fica delegada a um plano de muitas opiniões e de poucas reflexões críticas. Grupos historicamente desfavorecidos precisam de políticas afirmativas pontuais para modificar o contexto social vigente. Ações afirmativas são bem aceitas nos partidos políticos por meio da ampliação da participação das mulheres nas legendas partidárias; nos concursos públicos com reservas de vagas para deficientes físicos, infelizmente quando se trata de discriminação positiva para negros(as) e indígenas a população recusa tais ações e não percebe os mecanismos racistas, presentes no Brasil, que têm aliado sistematicamente indígenas e negros da ascensão social.

Presidente da República  
*Luis Inácio Lula da Silva*

Ministro da Educação  
*Fernando Haddad*

Secretário de Educação a Distância  
*Carlos Eduardo Bielschowsky*

## **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**

Diretora do Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância  
*Leila Lopes de Medeiros*

Coordenadora Geral de Produção e Programação  
*Viviane de Paula Viana*

Supervisora Pedagógica  
*Rosa Helena Mendonça*

Acompanhamento Pedagógico  
*Carla Ramos*

Coordenação de Utilização e Avaliação  
*Carla Inerelli*  
*Mônica Mufarrej*

Copidesque e Revisão  
*Magda Frediani Martins*

Diagramação e Editoração  
*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TVE Brasil*  
*Gerência de Criação e Produção de Arte*

Consultora especialmente convidada  
*Glória Moura*

Email: salto@mec.gov.br  
Home page: www.tvebrasil.com.br/salto  
Rua da Relação, 18, 4º andar - Centro.  
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)  
Junho 2007