

DA ESCOLA DO QUILOMBO A ESCOLA DA CIDADE: EDUCAÇÃO EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL EM GOIÁS

Jesiel Souza Silva¹

INTRODUÇÃO

O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos, sendo este, o último país a abolir a escravidão, mediante uma lei que praticamente arremessa estes ex-escravos em uma sociedade onde não encontram as mínimas condições de sobrevivência (SIQUEIRA, 1995).

Uma série de fatores poderia ser favorável ao crescimento de um quilombo, dentre eles podemos citar: o isolamento maior, melhor fertilidade do solo e possibilidade de recrutar novos membros para o grupo entre a população escrava. Estes quilombos, quando cresciam por estas circunstâncias favoráveis tinham de se organizar de forma sistemática, criando uma estrutura para a comunidade. Longe da idéia de ser um grupo de negros “bárbaros”, no início quando ainda pequeno tinha a necessidade de uma vida predatória para a sua subsistência, mas a medida que este reduto crescia, procurava se organizar internamente, surgindo forma de governo, religião, família, propriedade e economia. No geral, os quilombos eram “comunidades que possuíam uma economia cujo conteúdo se chocava com o latifúndio escravista” (MOURA, 1983, p. 42).

Mesmo este processo de aquilombamento ocorrendo em todo o território brasileiro, as comunidades que descendem destes, ficaram esquecidas por vários anos, ficando igualmente esquecidas suas lutas para manter seu rico patrimônio histórico e cultural.

Em razão das lutas de vários grupos e movimentos, as comunidades remanescentes de quilombos, que ainda vivem nas mesmas terras, estão tendo uma maior visibilidade nos últimos anos (CORREA; COSTA; BALBINO, 2007). Porém, em muitos casos, esta visibilidade, não representa políticas de desenvolvimento sustentável voltada a estas comunidades.

Este trabalho busca refletir as conseqüências da falta de escola e de um Projeto Político Pedagógico em uma comunidade quilombola na região Sudoeste de Goiás, uma região, onde há predominância da monocultura latifundiária, principalmente da soja, do

¹ Geógrafo, Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural-UFSCar/Embrapa. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão - NEAF/UFG. E-mail: zielsilva@hotmail.com

milho e do algodão, apresenta uma desterritorialização de um grande contingente de pessoas que migrou-se para a cidade.

QUILOMBOS

O período de escravidão do Brasil é um período sombrio nas páginas da história brasileira. Os negros trazidos do continente africano para a América eram transportados em condições precárias e desumanas, viajando amontoados pelos porões dos navios, praticamente sem alimentação, acometidos de doenças que em inúmeras vezes os levavam a morte. De 20 a 30% da carga viva se perdia nas condições precárias destas viagens que duravam cerca de 4 semanas para se chegar aos postos de condicionamento de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro (FIABANI, 2007).

Este processo de escravidão trouxe milhares de pessoas do continente africano para o Brasil para servir de mão de obra barata nas lavouras canavieira, mineração e nas lavouras de café (ANDRADE, 1997).

Para Siqueira (1995), os quilombos foi uma das maiores expressões de lutas organizadas no Brasil em resistência ao sistema colonial – escravista, agindo sobre questões estruturais, em distintos momentos históricos – culturais do país, sob a liderança de africanos escravizados e/ou seus descendentes no Brasil. Moura (1983), afirma que os quilombos se constituíam uma força de resistência a uma sociedade escravista e opressora.

Siqueira (1995, p. 3), descreve os quilombos como sociedades político-militares, que surgiram de movimentos que proclamavam a queda do regime escravocrata. Nesta mesma linha de pensamento, Andrade (1997), afirma que a fuga era uma das formas de resistência ao sistema escravocrata vigente, que em muitas vezes resultava na união de escravos formando os quilombos.

Do ponto de vista da organização, princípios, valores, de práticas de socialização e regime de propriedade, os quilombos se constituíam em sociedades avançadas. A dimensão dos quilombos “variavam de acordo com a proporção de habitantes, tamanho das terras ocupadas e estrutura da produção agrícola organizada nos lugares onde eram estruturadas” (SIQUEIRA, 1995). Além do tamanho e estrutura interna, os quilombos variavam de forma e origem, ocupando em muitos lugares as fazendas, onde permaneciam até serem desalojadas (MOURA, 1983).

Para Fiabani (2007), o quilombo podia reproduzir-se quase naturalmente. Após serem instalados, estes cresciam, tomando consistência à medida que recebiam novos sujeitos. A ampliação dos quilombos se dava principalmente por agregação de membros advindo do seu exterior, como por exemplo, os nativos, homens livres e pobres e acima de tudo cativos fugitivos do campo e das cidades.

O que caracterizava o quilombo era a resistência e autonomia e não o isolamento, a homogeneidade étnica ou a fuga da escravidão. Eram necessários os quilombos se imporem e se expor para resistir e sobreviver à dinâmica sócio-econômica do mundo que os circundava (PASSOS, 2007).

As comunidades quilombola mesmo sendo ignoradas e perseguidas neste processo, constituíram uma rica dinâmica de “diálogo cultural, de afirmação da identidade, de resistência étnica, de luta pela terra, de uso da terra, de relacionamento peculiar com a natureza que nos remete a compreensão de sua pertença a terra, de solidariedade inter étnica, de sua ancestralidade de todos os valores civilizatórios ligados a África e preservados mediante de séculos de tradição (PASSOS, 2007).

Atualmente a ligação destas comunidades com o passado não se dá pelo isolamento geográfico e nem pela homogeneidade física e biológica de seus habitantes, mas pela manutenção de práticas de resistência e reprodução do seu modo de vida em um local determinado. Assim a principal característica que aproxima a dimensão do quilombo do período colonial às formas de organização dos quilombos contemporâneos está “nas práticas econômicas desenvolvidas, cujos modelos produtivos agrícolas estabelecem uma necessária integração à micro-economia local, com vistas à consolidação de um uso comum da terra” (SEPPPIR, 2004).

As comunidades de remanescentes de quilombos, em muitos casos ainda não são conhecidas, divulgadas e valorizadas. Muitas delas ainda vivem as margens da sociedade brasileira que foi construída em cima dos trabalhos de seus ancestrais. (CÂNTIA; BOLONI, 2004). Mesmo que no imaginário popular é comum a associação dos quilombos a algo apenas ligado ao passado, e que teria desaparecido com o fim do regime da escravatura, estas comunidades quilombolas, existem em um grande número e se faz representada praticamente em todo o território brasileiro.

METODOLOGIA E OBJETO DE PESQUISA

A Comunidade do Cedro ocupa-se de métodos e formas tradicionais de organização cultural e social, onde preserva uma das grandes riquezas da comunidade: o conhecimento etnobotânico.

Formada em 1985, a comunidade do Cedro luta principalmente para manter as suas características culturais, tendo sua história iniciada mesmo antes da compra da terra, quando por volta de 1870 já se tinha notícia da existência no local de aproximadamente 30 escravos, que tinham fugido das fazendas da região e de outros estados, de forma a resistir política, social e culturalmente a escravidão².

No ano de 1985, Chico Moleque, adquiriu uma gleba de terras da fazenda Flores do Rio Verde, que na época fazia parte do Município de Jataí. Chico Moleque, que era um escravo que aos domingos trabalhavam em outras propriedades e no meio de semana trabalhava para seu senhor. Com o dinheiro do seu trabalho em outras fazendas, comprou a sua liberdade e suas próprias terras, que hoje pertence à Comunidade do Cedro. A maioria absoluta dos cedrinos é descendente de Chico Moleque.

A Comunidade do Cedro ainda resguarda traços da cultura africana, como ocupação de espaço, relação de compadrio, lealdade e solidariedade o que leva as trocas simbólicas que reforçam a produção biológica e cultural semelhante a outros quilombos como os Kalungas, uma comunidade quilombola da região Norte de Goiás.

Porém a comunidade tem sofrido fortes impactos causados pelo avanço da cidade sobre sua área, levando a mudança na estrutura da ocupação da terra, onde foi destinado um lote individual a cada família.

A situação vivida pelos cedrinos, não se difere das outras comunidades quilombolas encontradas em outras regiões do Brasil: falta de coleta de lixo, falta de esgoto; falta de escola e inexistência de ações públicas que visem a geração de renda e emprego.

A transmissão da ancestralidade, das tradições e aspectos culturais quilombola em Cedro, é feita através da tradição oral.

Este trabalho contou com visitas a campo, questionários, análise de documentos, entrevistas e observação não-participante.

Na observação não-participante “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se com ela: permanece de fora”. (MARCONI E LAKATOS, 2008, p. 195). Apesar de o pesquisador presenciar o fato,

² Relatório de uma diagnose preliminar da situação social vistoriada in loco no povoado de Cedro. Informativo da Procuradoria da Republica de Goiás. Fev. 2003. Ano VII. Nº 57.

ele não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, exerce o papel de um expectador. Porém esta técnica deve ser exercida de forma consciente, dirigida e ordenada, com um caráter sistemático.

ESCOLA E EDUCAÇÃO EM CEDRO

Por meios de vários dispositivos legais, o Estado brasileiro ao longo dos anos produziu uma estrutura institucional que excluiu a população negra do processo formal de escolarização, refletindo nos baixos índices educacionais (MELO, 2009). Desta forma, estas comunidades são vítimas de todo o processo de exclusão imposto pelo Estado e sociedade.

Ainda hoje, as práticas pedagógicas dos professores em muitos casos são pautadas em padrões eurocêntricos, não incluindo os diversos processos históricos da formação da sociedade e não levando em consideração questões culturais locais, religião e valores (ALEXANDRE, 2009).

Na tentativa de pagar parte da dívida brasileira com estas comunidades, foi sancionada a Lei Federal 10.639/ 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, incluindo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e conseqüentemente a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicoraciais, orientando práticas e atitudes inovadoras no processo educacional.

Porém isso ainda está distante da condição ideal, visto que em muitas escolas estas atitudes não foram incorporadas nas ações e práticas pedagógicas dos professores, além do fato de muitos destes não terem formação ideal para ministrar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para Melo (2009, p. 03), “garantir a educação nesses territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais, é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista”.

A estruturação e o acompanhamento da educação quilombola e a implementação da Lei 10.639/ 03 em todo o sistema público de ensino devem ser entendidas como ações interdependentes. Há um longo caminho a percorrer, tanto no sentido de romper o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanham a trajetória dessas comunidades, como reconhecer a importância da cultura afro-brasileira e a longa história de luta dos afro-brasileiros por dignidade e cidadania (MELO, 2009, p. 3).

Passos (2009) assinala que a realidade do sistema educacional em comunidades quilombolas no Brasil é alarmante, além do acesso destas comunidades a escolarização se deu apenas há poucos anos. Para o autor, o perfil da maioria absoluta dos professores que atuam nas escolas destas comunidades, vem de outras realidades culturais como, por exemplo, a urbana, sem nenhuma formação específica para lidar com esta realidade cultural diversificada. Muitas destas escolas apresentam meras salas de aulas em condições precárias sem banheiros, cozinhas, bibliotecas e material didáticos que não contempla a expressão da diversidade étnico cultural do país. Isso acaba acarretando em uma evasão escolar constante, sendo que os alunos desestimulados em grande parte desistem e abandonam os estudos antes de terminar o ano letivo, retornando no próximo ano, criando um círculo vicioso antes de abandonar de vez a escola. Quando um número reduzido de alunos consegue superar esta “paralisia escolar” e terminar a quinta série do ensino fundamental, vão para escolas em povoados ou cidades vizinhas estudar, segregados dos outros alunos, em muitos casos considerados como “estranhos”, “fora do padrão” ou até mesmo “não sociáveis”. Destes muitos não conseguem romper a realidade e chegar ao ensino médio.

Por princípio, as escolas ocidentais colonizadas como no caso brasileiro, nunca se preocuparam com abordagem das questões sobre a diversidade cultural e as identidades dos grupos nas comunidades escolares de forma que ainda não sabem como lidar com o cotidiano e com as diferenças que surgem em cada região em que as escolas são instaladas por um contexto conflituoso que vai do simples preconceito religioso às políticas educacionais cristalizadas (ALEXANDRE et al, 2009, p. 01).

Para Baibich-Faria e Soares (2008, p. 08), as crianças quilombolas na escola são excluídas por diversas questões:

Ao ingressar na Escola as crianças negras quilombolas vão percebendo que ao mesmo tempo em que são acolhidas naquele espaço, são excluídas, não somente pelo fato os/as colegas atribuírem diversos apelidos pejorativos em relação a sua pertença, mas também porque a cultura escolar lida com as diferenças (étnica, gênero, etc.) como algo muito próximo de um defeito, quando não as assinala como um defeito, como algo fora da norma, e quando se trata de representações alusivas a etnia negra a diferença capturada sinaliza para um grupo caricato, desajeitado, um grupo desenhado estrategicamente para despertar risos e deboches, portanto, são representações ou histórias contadas que invalidam as auto-imagens dessas crianças. Assim, surge na Escola o desejo de mimetizar-se, a vontade de ser igual, ou parecido com aqueles/as que colocam apelidos sempre baseados nos traços fenotípicos como a cor da pele e a textura do cabelo.

A educação formal das crianças, jovens e adultos da comunidade do Cedro, ocorre na cidade de Mineiros. Desta forma para que as pessoas possam estudar, tem que se deslocar diariamente 5 quilômetros até o centro urbano mais próximo para estudar, o

que favorece em grande parte para o baixo nível de escolaridade entre as crianças, jovem e adulto. O transporte destes estudantes é feito sob responsabilidade do Governo Estadual em parceria com a prefeitura, já que a escola de ensino fundamental está desativada e este é de responsabilidade do Governo Municipal.

Alguns cedrinhos mantêm casas na cidade de Mineiros, onde os filhos residem no meio de semana se deslocando para a comunidade do Cedro somente aos finais de semana, isso principalmente em razão da falta de escola na comunidade.

A Escola Municipal Rural de 1º Grau Gabriel Caetano dos Santos, criada em 1978 e mantida pela prefeitura por muitos tempo, foi desativada a cinco anos. Porém esta desativação foi ocorrendo gradativamente: após funcionar diurnamente por muitos anos, as aulas na escola passaram a ocorrer apenas no turno noturno com uma sala de alfabetização para as pessoas mais idosas da comunidade, antes de ser desativada por completo.

Atualmente não há nenhuma destinação de uso para o prédio da escola, que está abandonado e se deteriorando. Porém na área da escola, os cedrinhos, que tem as suas terras muito reduzidas, estão ocupando deste espaço para pequena produção agrícola.

No Cedro foi constatado que existe um grande número de crianças e jovens que diariamente traça o caminho da comunidade até a cidade de Mineiros para estudar. A maior queixa destes estudantes é em relação à distância e o tempo de deslocamento.

O problema da falta de escola no Cedro tem ocasionado a ida dos jovens para estudar na cidade e estes não estão retornando a comunidade, se instalando definitivamente na cidade.

Outro problema existente na escolarização cedrina é o fato que a educação recebida fora da comunidade, no caso na cidade de Mineiros, não leva em conta a cultura local e se coloca fora do contexto sócio-econômico da comunidade cedrina. A escola nas comunidades quilombolas deve ter suas especificidades em vários campos, inclusive o cultural, diferente do processo em outras comunidades, como a urbana. Silveira (2009) exemplifica isso ao afirmar estudos em comunidades quilombolas tem mostrado que a escola na comunidade tem seu próprio calendário escolar, resguardando os dias santos significativos para os indivíduos da localidade.

Mesmo observando um diálogo entre a comunidade e a escola, para Alexandre et al (2009), as escolas ainda não abordam as manifestações culturais (mitos, personalidades, danças, comidas típicas, identidade social e etno-racial) em suas práticas pedagógicas.

Mesmo quando a escola da comunidade ainda era um pequeno grupo escolar e funcionavam dois turnos – matutino e vespertino – alguns alunos estudavam na cidade de Mineiros. Um dos principais problemas era o calendário escolar, pois para estes alunos, o ano escolar está na dependência do plantio e da colheita, onde os cedrinhos conhecem o trabalho antes da cartilha, sendo o trabalho constante em sua vida e o estudo é abandonado desde cedo no desempenho da sobrevivência (BAIOCCHI, 1983). Isso mostra que o Governo Municipal, nunca se preocupou em criar um Projeto Político Pedagógico voltado à realidade da comunidade cedrina, sendo que os projetos sempre foram meras repetições dos projetos das escolas urbanas.

Esta condição escolar, como salienta Passos (2009), além de estagnar irá ter uma séria influência no desenvolvimento econômico desta comunidade, sendo um fator da não permanência dos jovens, sendo estes obrigados a buscar sobrevivência nos centros urbanos e não mais continuam seus estudos, tornando um fator constante e presente em grande parte destas comunidades negras rurais em todo território brasileiro. Este grave problema educacional nas comunidades quilombolas influencia no alto índice de analfabetismo entre a população adulta, levando a uma falta de representatividade social e política de suas lideranças, o desconhecimento de seus direitos e políticas públicas.

Baibich-Faria e Soares (2008, p. 11) salienta que “a escola como local por onde circulam as diversas etnias deve se empenhar no combate de situações que resultam com naturalidade na produção e proliferação de violências racistas, que vai da humilhação a negação de ser humano”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de uma escola e um Projeto Político Pedagógico para a educação na comunidade do Cedro tem feito com que vários jovens se desloquem a cidade para estudar. Isso tem feito com que muitos jovens, se instalem definitivamente nas cidades, deixando a comunidade do Cedro ou deixem de estudar, contribuindo para o alto índice de desistência e baixa escolarização desta comunidade. Inúmeras vezes, estes cedrinhos que deixam a comunidade, se instalam na periferia de Mineiros, não encontrando trabalho adequado e bem remunerado para sobreviver dignamente na cidade.

Mesmo com um grande número de alunos na comunidade, o prédio onde funcionava a escola na comunidade do Cedro, encontra-se em total estado de abandono.

A educação recebida fora da comunidade do Cedro, na cidade de Mineiros, não leva em consideração as manifestações culturais diferenciadas e próprias das comunidades quilombolas, como mitos, personalidades, danças, comidas típicas, identidade social e etno-racial.

A construção de um Projeto Político Pedagógico deve ser pautada na valorização da cultura local, abordando as manifestações culturais nas práticas pedagógicas, a fim de favorecer a manutenção dos jovens na comunidade, com qualidade de vida, favorecendo o aumento do índice de alfabetização entre a população cedrina, que poderá levar a uma maior representatividade social e política de suas lideranças, o conhecimento de seus direitos e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Elizabeth Rodrigues, et all. Percepção dos Quilombolas Nação Xambá Acerca da Educação em Escolas Circunvizinhas In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, IX., 2009, Recife. **Anais...** Recife: UFRPE/CEGOE/Centro de Ensino de Graduação, 2009. ICD-ROM.

ANDRADE, T. (Org). **Quilombos em São Paulo: Tradições, direitos e lutas**. São Paulo: IMESP, 1997.

BAIBICH-FARIA-Tânia Maria; SOARES, Edimara Gonçalves. Do quilombo à Escola: os efeitos perversos das violências sociais silenciadas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR-EDUCERE, VIII., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. 1CD-ROM.

BAIOCCHI, M. de N. **Negros de Cedro: estudo antropológico de um bairro rural de negros em Goiás**. São Paulo: Ática, 1983.

CÂNTIA, A. e BOLONI, L.. **Kalunga, uma remanescente de quilombo no sertão de Goiás**. Rota Brasil Oeste, mai, 2004. Artigos. Disponível em: <http://www.brasiloeste.com.br/noticia/1007/kalunga>. Acesso em: 12 de junho de 2006.

CORREA, W.; COSTA, M. A. B.; BALBINO, W. Programa transdisciplinar para o desenvolvimento sustentável da comunidade quilombola de Monte Alegre. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**. v. 1, n. 2, p. 4-53, dez. 2007.

FIABANI, A. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 24., 2007, São Leopoldo-RS: Unisinos, 2007. v. 1, p. 1 – 10.

MELO, Willivane Ferreira de. Educação Escolar em Comunidades Quilombolas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSCOLOGIA

SOCIAL, XV., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes – FITs, 2009. ICD-ROM.

MOURA, A. de P.. **A cultura afro-brasileira em Minas**. Belo Horizonte: Edições Carrancas-Comissão Mineira do Folclore, 1987.

MOURA, C. E. M. de. **A travessia da Calunga Grande: três séculos de imagens sobre o negro no Brasil**. São Paulo: EDUSP - Imprensa Oficial do Estado, 2000.

MOURA, C. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Editora Nossa Terra, 1990.

MOURA, C. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Editora, 1983.

_____. **Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo**. Salvador: Afro-Ásia, 1983.

_____. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOURA, C. 1977. **O Negro: (do bom escravo ao mau cidadão?)**. Rio de Janeiro, Conquista.

PASSOS, F. J. dos. **Quilombolas e a Reflexão sobre ações afirmativas na UESB**. Associação dos Docentes da UESB. Outubro de 2007 . Disponível em: <<http://adusb.org.br/downloads/especiais/Quilombolas.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2008.

SEPPPIR, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Abaré, 2004. 48 p.

SILVEIRA, E. M. dos S. A Educação Formal e Não-Formal nas Comunidades Quilombolas Lagoinha de Baixo e Lagoinha de Cima Localizada no Município de Chapada dos Guimarães-MT. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 17., 2009, Cuiabá-MT: UFMT, 2009. p. 01 - 08.

SIQUEIRA, M. De L. **Quilombos no Brasil e a Singularidade de Plamares**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.