UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUGUSTA EULÁLIA FERREIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA IDENTITÁRIA A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DE ARRUDA MULLER.

CUIABÁ-MT
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUGUSTA EULÁLIA FERREIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA IDENTITÁRIA A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DE ARRUDA MULLER.

CUIABÁ-MT
2015

AUGUSTA EULÁLIA FERREIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA IDENTITÁRIA A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DE ARRUDA MULLER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho

CUIABÁ-MT
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F383e Ferreira, Augusta Eulália.
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA IDENTITÁRIA A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA DE ARRUDA MULLER / Augusta Eulália Ferreira. -- 2015
166 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Profª. Dra. Suely Dulce de Castilho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Escolar Quilombola. 3. Identidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUACÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Educação Escola Quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller"

AUTORA: Mestranda Augusta Eulalia Ferreira

Dissertação defendida e aprovada em 27 de março de 2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Suely Dulce de Castilho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Interna Doutora Rose Cléia Ramos da Silva
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Acildo Leite da Silva
Instituição : UNIVERSIDADE DO FEDERAL DO MARANHÃO/UFMA

Examinadora Suplente Doutora Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 27/03/2015.

AGRADECIMENTOS

Em especial, a Deus, pela sua presença constante em minha vida, pelo pulsar do seu amor principalmente nas horas difíceis.

Com muito carinho, agradeço aos meus pais, Luiz e Therezinha, pelas orações e pela força, embora distantes. Às minhas queridas irmãs, meu irmão e parentes que acreditam em minha busca contínua.

À Professora Doutora Suely Dulce de Castilho orientadora desta dissertação, por todo empenho, sabedoria e compreensão durante todo o processo de construção deste trabalho.

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso, pela possibilidade e oportunidade de realização do curso de mestrado. Em especial aos funcionários da PPGE, pessoas especiais que nos carregam pela mão se necessário, sempre sorrindo, nos acompanhando e celebrando conosco a cada conquista, especialmente à Luiza que, com muita paciência, me acalentou nos momentos de agonia.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida, que foi fundamental para a realização deste estudo.

Aos amigos e amigas de turma, por compartilharem diversos momentos e experiências que ficarão registrados na memória e permanecidos no coração.

Imensamente agradecida aos moradores e moradoras da comunidade Abolição, principalmente pela acolhida carinhosa que me deram durante todo o momento da pesquisa para a coleta de dados. Meu desejo é que este trabalho sirva de instrumento para o *Bem Viver* de cada um e cada uma de vocês.

À Arqa, Associação Rural Quilombo Abolição, principalmente ao seu Luiz Torquato, por não medirem esforços na luta pelo reconhecimento do território e por acreditarem nesse trabalho, disponibilizando, inclusive acervos pessoais.

Meus sinceros agradecimentos à Dona Lúcia, seu Mário, Bieiê, Enedina e toda a família Chagas, principalmente a Dona Georgina pelos dias doados à pesquisa, entre chuvas e estradas

estavam sempre dispostos e pacientes, ainda que fosse para responder as mesmas perguntas pela terceira vez.

Às mulheres que me acompanharam, foram sagrados os momentos que passei com vocês. Serei eternamente agradecida pelos risos e pelas lágrimas compartilhadas.

A todos os professores, alunos e funcionários da Escola Maria de Arruda Muller que aceitaram participar desta investigação. Agradeço pela atenção e paciência, pois sem a vossa colaboração a coleta dos dados seria impossibilitada.

Aos professores, Ivo e Esmeraldino, meus agradecimentos por estarem disponíveis todas as vezes que os procurei e pelas histórias e ideias partilhadas que enriqueceram esse trabalho.

Às professoras Armezina e Nathália pelos anos dedicados à escola e principalmente por terem socializado comigo todas as vossas experiências fantásticas como educadoras. A vocês toda minha admiração.

Aos Amigos e amigas do Conselho Indigenista Missionário - Cimi, principalmente à querida tia Edina, pela colaboração dada durante todo o curso, por terem me estimulado a prosseguir, mesmo diante dos obstáculos.

Às queridas amigas Marluce e Dalva, por terem me socorrido nos momentos de apuro.

Agradeço ao meu grande companheiro, Gilberto Vieira que esteve sempre presente nos momentos de angústia e de descobertas, acompanhando cada passo da pesquisa. Agradeço principalmente por me encorajar. A você, mais essa conquista.

Finalmente, ao meu amado filho Pedro Wyrã, que soube compreender minhas ausências.

Resumo

Este estudo resulta de uma pesquisa etnográfica realizada na comunidade Abolição, situada em território quilombola, pertencente ao Município de Santo Antônio de Leverger - MT. Tem como objetivo descrever o sentido da Educação Escolar Quilombola como específica e diferenciada neste território e as relações estabelecidas entre os saberes locais e tradicionais desenvolvidas na Escola Estadual Maria de Arruda Muller, situada dentro desta comunidade. Para tal objetivo, discorro sobre o papel desta escola no fortalecimento e participação dos sujeitos nos processos políticos, na afirmação de uma identidade, de pertença ao território quilombola e nas lutas por direitos enquanto grupo social. Tomo como aporte central os conceitos de Geertz (2012) sobre Etnografia, cujas interpretações e análises serão a partir dos discursos apreendidos, das observações e entrevistas, expressos pelos gestores, professores, alunos e moradores da comunidade Abolição, num esforço de torná-los importantes elementos teóricos para os estudos em favor de uma educação para as Relações Etnicorraciais em território quilombola. Esta pesquisa revela parte do conflito que permeia a comunidade. Conflito este que se configura como importante fator para a compreensão da dinâmica de uma identidade em gestação vivenciada na Escola Maria de Arruda Muller. Os resultados obtidos revelam alguns entraves na efetivação a partir dos sujeitos na relação com a escola, o papel desta enquanto mediadora da formação ou fortalecimento da identidade quilombola e das relações etnicorraciais no seu sentido amplo. Estes entraves se vinculam diretamente a reprodução da educação colonialista e eurocêntrica que ainda hoje marca a educação escolar em geral e, também, esta escola quilombola. Esta reprodução se materializa nas limitações para a implantação de uma escola que, mesmo garantindo a estrutura física, não garante uma educação em sintonia com a história e territorialidade da comunidade.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Educação Escolar Quilombola e Identidade.

Abstract

This study is the result of an ethnographic research conducted at the Abolition community, located in a quilombola territory, in the municipality of Santo Antônio de Leverger, in the Mato Grosso state. It aims to describe the meaning of the Quilombola Schooling as specific and differentiated in this territory and the relationships established between the local and traditional knowledges developed in the State School Maria de Arruda Muller, located within this community. For this purpose, I analyze the role of this school in strengthening the social organization of the community, in the participation of the individuals in the political processes, in the affirmation of an identity and of the feeling of belonging to the quilombola territory and in the struggles for social rights as a group. The central contribution that I choose were the concepts of Geertz (2012) on Ethnography, whose interpretations and analyzes presented in this study are based on the speeches, observations and interviews expressed by managers, teachers, students and residents of the community Abolition. An effort was made to make them important theoretical elements for the studies in favor of an education for ethnic-raciais relations in the quilombola territory. This research reveals part of the conflict that permeates the community. This conflict constitutes an important factor for understanding the dynamics of an identity being gestated and experienced in the School Maria de Arruda Muller. The results reveal some obstacles in the actualization of the quilombola school education proposal. These obstacles are revealed from the relationship between the quilombolas with the school, of its role as a mediator of the formation or of the strengthening of quilombola identity and of the ethnic-raciais relations in the wide sense. These obstacles are directly linked to the reproduction of an colonialistic and eurocentric education that still nowadays marking the education, in general, and also this quilombola school. This reproduction is materialized in the limitations to implement a school which, even ensuring the physical structure, does not guarantee an education in line with the history and territoriality of the community.

Keywords: Public Policy, Quilombola Schooling and Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E QUILOMBO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS..... 20
1.1 - PARA NEGRO, SOBRE NEGRO, COM O NEGRO..... 21
1.2 - DIREITOS CONQUISTADOS..... 23
1.3 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA..... 25
1.4 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO MATO-GROSSENSE..... 32
1.5 - A IMPLEMENTAÇÃO..... 34

CAPÍTULO II - DEMARCAÇÕES METODOLÓGICAS..... 40
2.1 - INDO A CAMPO..... 40
2.2 - ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS..... 44
2.2.1 Método: etnografia..... 47
2.2.2 - Istrumento de coleta de dados..... 49

CAPÍTULO III - A COMUNIDADE ABOLIÇÃO..... 55
3.1 - PARA COMPREENDER A COMUNIDADE ABOLIÇÃO: A OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO MATO-ROSSENSE..... 55
3.2 - PARA COMPREENDER A COMUNIDADE ABOLIÇÃO: AS SESMARIAS..... 57
3.3 - SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER: UM REFERENCIAL HISTÓRICO..... 59
3.4 - A COMUNIDADE ABOLIÇÃO..... 64
3.5 - PERCORRENDO O TERRITÓRIO ABOLIÇÃO..... 70
3.6 - A MEMÓRIA HISTÓRICA DA COMUNIDADE ABOLIÇÃO..... 79
3.7 - TERRITORIALIDADE, DESTERRITORIALIDADE E RETERRITORIALIDADE 81
3.8 - DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS NEGRAS DE ABOLIÇÃO..... 84

CAPÍTULO IV - IDENTIDADE E CULTURA NA COMUNIDADE ABOLIÇÃO... 87
4.1 - A IDENTIDADE NEGRA..... 87
4.2 - AS IDENTIDADES NA COMUNIDADE ABOLIÇÃO..... 89
4.3 - AS CULTURAS DA COMUNIDADE ABOLIÇÃO..... 95

CAPÍTULO V – A ESCOLA MARIA DE ARRUDA MULLER..... 102
5.1 - EDUCAÇÃO QUILOMBOLA OU EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA? 102
5.2 - A ESCOLA MARIA DE ARRUDA MULLER E SUA HISTÓRIA..... 103
5.3 - A ESCOLA MARIA DE ARRUDA MULLER HOJE..... 106
5.4 - OS PROFESSORES..... 114
5.5 - OS ESTUDANTES..... 123
5.6 - O CURRÍCULO DA ESCOLA..... 127
5.7 - OS RECURSOS DIDÁTICOS DA ESCOLA..... 130
5.8 - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA..... 132
5.9 – CURRÍCULO EM AÇÃO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... 139

Considerações finais..... 142

Referências bibliográficas..... 146

Anexos..... 153

INTRODUÇÃO

A principal intenção deste estudo é descrever o sentido da Educação Escolar inserida em territórios quilombolas e suas relações com os saberes locais e tradicionais, tendo como linha norteadora a perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller, situada na Comunidade Abolição, município de Santo Antônio de Leverger, no estado de Mato Grosso. Comunidade esta que se encontra em processo de reconhecimento do seu território quilombola, assim como seus moradores estão em processo de reconhecimento de sua identidade quilombola.

Seu objetivo se definiu a partir das lacunas desveladas através da Revisão Sistemática Integrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), que contribuiu para uma análise prévia sobre o conhecimento já construído sobre o referido tema. Essa revisão, além das lacunas, permitiu identificar as possíveis contribuições deste estudo para o aprofundamento dos debates acerca da Educação Escolar Quilombola.

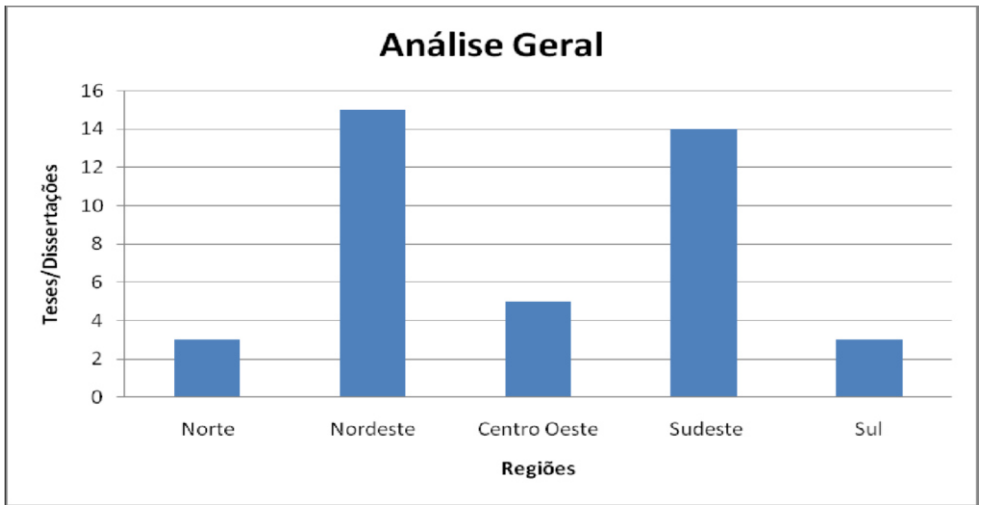
A Revisão Sistemática partiu da definição de um problema e a formulação de uma pergunta: Como os estudos sobre a Educação Escolar Quilombola vêm se configurando no Brasil? A partir dela foram definidas as palavras-chave e construída a estratégia de busca. As palavras-chave utilizadas, todas em língua portuguesa, foram: educação quilombola, educação e comunidades negras rurais, movimento quilombola e educação.

Foram pesquisadas as bases eletrônicas de estudos acadêmicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital da Unicamp, da Universidade de São Paulo - USP e também na base de dados da Scielo. Nelas, localizei cinco teses de doutorado, 46 dissertações de mestrado e nove artigos, desenvolvidos entre os anos de 1999 a 2012. Essas fontes sugerem várias análises e possibilidades de pesquisa sobre a temática.

Ao estabelecer como critérios de inclusão e exclusão os aspectos relacionados às produções por região, tendo como expressões de busca: conceitos de Educação Escolar Quilombola, apontamentos para uma educação escolar específica e diferenciada, contribuições do Movimento Social Quilombola, foram localizadas 2 teses, 16 dissertações e 6 artigos para uma leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave destas publicações, observando os seguintes aspectos: localização da pesquisa (Estado, Cidade), objeto da pesquisa, instrumento utilizado e resultados.

Cardoso e Arruti (2011) analisaram as publicações sobre Educação Quilombola, por região geográfica, no período de 1990 a 2009. Observaram que o Nordeste e Sudeste se destacam. Estas regiões produziram três vezes mais trabalhos acadêmicos que a região Sul e o

dobro do produto das regiões Norte e Sul juntas. A região Sudeste produziu duas vezes mais trabalhos acadêmicos em relação à região Centro Oeste, conforme pode ser conferido no quadro a seguir, elaborado pelos autores. Os resultados apresentados indicam como está situada a temática, ou seja, o interesse de pesquisa que envolve a questão da educação quilombola por regiões brasileiras e, consequentemente, os investimentos materiais de construção de saberes relacionados ao tema, tanto pelos pesquisadores, quanto pelas universidades brasileiras.



Quadro 1 - Incidência dos estudos de acordo com as regiões – 1990 a 2009. Fonte: Cardoso e Arruti, 2011 - A Temática Quilombola no Banco De Teses Da Capes – Relatório.

Este quadro, que representa um total de 40 trabalhos em âmbito nacional, nos confirma o baixo índice de produção científica na região Centro-Oeste sobre o tema em questão, no período de 1990 a 2009, considerando o alto índice de territórios quilombolas nela existentes.

Na revisão por mim realizada, que compreende o período de 2005 a 2012, foram localizadas 5 teses de doutorado, 46 dissertações de mestrado e 9 artigos, percebe-se nestes dados um leve aumento do número de estudos se comparado á quantidade dos estudos encontrados pelos autores acima citados. Deste total, selecionamos 2 teses, 8 dissertações e 4 artigos (14 publicações) que apresentaram mais informações no que tange à prática pedagógica diferenciada de escolas inseridas em Quilombos e que se referem às contribuições do movimento social quilombola para a sua efetivação. Quanto às pesquisas desenvolvidas em comunidades situadas no Estado de Mato Grosso, localizei 3 teses de doutorado e 9 dissertações de mestrado que trazem como foco principal a questão ambiental e territorial em diálogo com a educação, não aprofundando os aspectos mais específicos da educação escolar quilombola, os quais priorizamos.

É importante destacar que dessas 14 publicações, apenas 6 se referem ao Estado de Mato Grosso, uma das pesquisas foi realizada por Moura (2011), trata da situação das escolas inseridas nas comunidades quilombolas pertencentes ao município de Poconé e cinco tiveram como *locus* de pesquisa a comunidade Negra Rural Mata-Cavalo – MT, situada no município de Nossa Senhora do Livramento. Ou seja, das 70 comunidades existentes no Estado apenas essas foram contempladas por pesquisas. Esse fato indica a necessidade de novos estudos que contemplem outras comunidades.

Quanto ao objeto dos estudos selecionados, podemos resumir que os mesmos abordam:

a) currículo e sua dissonância com a cultura local; b) identidade e autoafirmação; c) a contribuição do Movimento Negro para os avanços da luta quilombola; d) a estrutura da escola e sua precariedade física e pedagógica.

Entre as 14 publicações selecionadas para este estudo, 6 abordam a importância do currículo em sintonia com a realidade vivenciada pela comunidade em favor da identidade étnica. A dissociação entre currículo oficial da escola e a comunidade demonstra limites no acompanhamento dos trabalhos dos professores (CAVALCANTE, 2010; CASTILHO, 2008; MELO, 2007; NASCIMENTO, 2011; PINTO, 2005; SANTANA, 2005).

Todas reforçam, ainda, a importância da educação quilombola para o fortalecimento da identidade. Carvalho (2008) vai além e afirma a importância de se trabalhar os aspectos identitários desde as brincadeiras infantis. Nesta mesma direção, Martendal (2011) e Silva (2005) destacam o papel fundamental da mulher na construção da identidade do grupo e na relação entre o território, o sagrado e a escola.

Os estudos de Castilho (2008), Santana (2005), Senra (2009) e Silva (2005) citam o importante papel do Movimento Negro frente os avanços da Educação Escolar para as comunidades quilombolas, que se configura de forma específica em cada estado brasileiro. Oliveira (2009) e Santos (2007) discutem esta relação de forma mais intensa, enfatizando a necessidade de sua maior participação na definição da Política de Educação.

No geral, os estudos apontam a precariedade das estruturas físicas e pedagógicas das escolas nas comunidades. Melo (2007) e Moura (2011) destacam essa problemática, enfatizando a importância de um espaço físico adequado dentro da própria comunidade, como espaço gerador de aprendizagem.

Os quatro artigos (CAVALCANTE, 2010; MELO, 2007; MOURA, 2011; PARÉ, 2007) foram selecionados para esta pesquisa, tendo em vista que eles trazem reflexões pertinentes à

Política de Educação Escolar Quilombola e experiências exitosas de um currículo apropriado, contribuindo desse modo para o seu avanço.

Parecem carentes os estudos que aprofundem as discussões referentes à Política da Educação Quilombola, quais os elementos históricos contribuíram para os seus avanços e como ela vem se configurando após as Leis 10.639/2003[1] e 11.645/08[2] principalmente no Estado de Mato Grosso.

Os resultados das pesquisas revelaram a importância da escola estar em consonância com as necessidades das comunidades quilombolas em suas especificidades. É necessário estabelecer um diálogo mais profundo sobre essa questão, visando os vínculos afetivo, familiar, territorial, cultural e religioso, aspectos importantes para contribuir na afirmação da identidade quilombola e no sentimento de pertença dos moradores destes territórios. Mostraram também que estes são portadores de uma sabedoria única, que deve ser considerada nos currículos formais ou nas atividades cotidianas.

Nesse sentido, esta pesquisa vem contribuir para ampliar o debate em torno da Educação Escolar Quilombola a partir das lacunas deixadas pelas ausências de mais estudos referentes à importância dessa escola para o processo de reconhecimento identitário e territorial de comunidades quilombolas no estado de Mato Grosso. Este trabalho se torna de grande relevância a partir do momento em que verifica o diálogo possível entre a escola da comunidade, a história dos seus antigos moradores negros e a luta pelo reconhecimento territorial como lugar historicamente habitado por negros explorados por grandes proprietários, situação que perdura até hoje.

A partir de autores como: Alfredo Wagner de Almeida (2002), Eliane Cantarino O'dwyer (2002) e Rogério Haesbaert Costa (1988,1997), busco compreender o processo histórico das políticas públicas para a Educação Etnicorracial no Mato Grosso, observando as principais fontes de conflitos em favor de uma Educação Escolar voltada para a garantia e manutenção dos territórios quilombolas no Estado. Nesse sentido, descrevo aspectos identitários da comunidade Abolição e como estes aspectos se revelam no interior da escola.

---

[1] A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

[2] Essa lei alterou a 10.639/2003, incluindo a temática indígena.

Desvelo ainda se estes aspectos são considerados pela escola como fatores preponderantes para o fortalecimento e participação dos sujeitos nos processos políticos, na afirmação de uma identidade, de pertença ao território quilombola e nas lutas por direitos enquanto grupo social. Stuart Hall (2011, 2013) se apresenta como eixo norteador para discutir aspectos identitários da comunidade Abolição.

Com o intuito específico de identificar elementos que caracterizam a Educação Escolar como uma modalidade de ensino a partir de seu currículo próprio em favor de uma educação emancipatória e decolonizadora, busco apoio em Nilma Lino Gomes (2012, 2003), Glória Moura (2007, 2005), Castilho (2011) e Kabengele Munanga (2007, 2005).

A partir dessas referências, considero que a Educação é um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade. Ouso dizer que a Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural. Embora com algumas semelhanças entre comunidades, em suas maneiras de estabelecer processos educativos, cada uma tem sua dinâmica influenciada pelas formas tradicionais de organização social.

Na maioria dessas comunidades, a socialização dos conhecimentos, das tradições, do "ser quilombola", se dá a partir da convivência e observação dos mais velhos, tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento. É um processo amplo de relações que inclui família, membros da comunidade, relações de trabalho, relações com o sagrado e as vivências inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações. (CASTILHO, 2008; SILVA, 2005 e OLIVEIRA, 2009).

Podemos afirmar, portanto, que a Educação Quilombola é aquela 'original', marcada pela liberdade de ser de um povo. E aqui o conceito de "Educação" adquirirá um sentido mais amplo e complexo, uma vez que ela abriga sentidos subjetivos e marcantes para os indivíduos envolvidos na relação, (SANTANA, 2005, p.121) permeando assim o exercício de cidadania de um povo.

Por outro lado, a Educação Escolar como instituição, como sistema de ensino no seu sentido histórico, no primeiro momento se posta como negadora do ser quilombola, pois tende a se vincular a um processo negador da diferencialidade. Enquanto a Educação Quilombola procura a possibilidade de agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade, a Escola formal, historicamente, traz como possibilidade um saber alheio ao sujeito e muitas vezes distante do seu cotidiano (IDEM, p 114).

Como parâmetro para analisar os contornos pedagógicos da Escola Maria de Arruda Muller, elementos centrais desta pesquisa, seguirei à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

> Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnicocultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.
> Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

Para compreendermos esse diálogo entre escola e espaço quilombola, sem considerar neste momento as possibilidades desta se tornar um instrumento potencializador para esta sociedade, é importante ter como base a trajetória da luta pela inclusão educacional do negro. Iniciemos pelos movimentos isolados do próprio negro buscando a sua escolarização no sentido de apropriação da leitura e da escrita. Inclusive, segundo Cunha (1999), vários destes negros letrados tiveram um papel importante no movimento abolicionista e pós-abolicionista. Enquanto o Estado permaneceu omisso ao assunto, passaram-se muitos anos para que passos mais concretos fossem dados no âmbito da legislação.

Desses passos, um dos que considero mais largos, foi o da ONU (Organização das Nações Unidas) que em 1966 realizou em Nova York a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, estabelecendo formas de intervenção para a superação do racismo e suas consequências, destacando o papel da educação para a garantia do respeito aos direitos, incluindo a análise das causas e das consequências do racismo (Sodré, 1999, p. 21*)*. Esta formulação foi importante, pois levou vários países, inclusive o Brasil, a repensar suas condições e formularem políticas de superação.

Mais recentemente no Brasil, em 2003, como resultado de luta do Movimento Negro no geral e quilombola em particular, foi sancionada a Lei Federal 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica. Em consequência, cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais que estabelecem a inclusão de conteúdos sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo e orienta novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional (SODRÉ, 1999, p. 22*)*.

Apesar dos poucos passos dados em relação à política de educação para as relações etnicorraciais, as últimas pesquisas acadêmicas nesse sentido apontam que a Escola vem sendo implementada nas comunidades quilombolas considerando pouco ou quase nada das suas especificidades e que continua com suas características predominantemente excludentes, onde seus currículos se baseiam no modo de vida urbano, de classe média e "branca" (CASTILHO, 2011).

Para que a escola cumpra seu papel de intermediadora dos conhecimentos nessas comunidades, é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerandoo como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais. É pressuposto fundamental para uma educação antirracista que a escola, como intermediadora dos conhecimentos, reafirme em sua prática os valores histórico-culturais e identitários presentes nessas comunidades negras, que passaram séculos relegadas às margens da sociedade nacional e que ainda hoje enfrentam os efeitos deste período.

Para Cavalcante (2011, p. 02) a Lei 10.639/03 se caracteriza como um instrumento de superação antirracista. No dizer do autor, "essas ações afirmativas estão servindo como instrumento de superação dessa educação tradicional e arcaica ainda fortemente presente nas escolas quilombolas". Tais ações se tornarão cada vez mais efetivas ao passo que os sujeitos instrumentalizados e instrumentalizadores forem as próprias comunidades quilombolas, reconhecidas e reafirmadas no ser elas mesmas também na definição da escola que querem.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC (2010) ressalta que os quilombolas têm uma importância significativa no âmbito social, político e cultural e que se faz necessário a valorização das "terras de preto" dentro de um planejamento coerente e capaz de estimular experiências que levem a um desenvolvimento local sustentável. Assumindo esse discurso, o Governo Federal, em conjunto com Estados e Municípios, passaram a contemplar ações como: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, visando à construção de currículos culturalmente coerentes e que valorizem a população negra, assim como a contribuição cultural dos afro-brasileiros; reformulação dos materiais didáticos, contemplando temas como: A presença afro-brasileira na vida social e cultural do Brasil de hoje; os aspectos positivos de uma sociedade pluriétnica e pluricultural (MEC, 2009; SEDUC, 2010).

Como desdobramento da Lei 10.639, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais no geral e dedicou um capítulo que

apresenta as diretrizes para a Educação Quilombola (SECAD, 2006). Essas políticas demonstram que há avanços em termos de políticas curriculares, mas há que se realizar pesquisas mais amplas para verificar como elas vêm sendo efetivadas para uma Educação que atenda as necessidades das comunidades em suas especificidades.

Este trabalho está edificado em cinco capítulos. O primeiro é uma análise histórica e política de como vem sendo configurada a Educação Escolar Quilombola no Estado, a partir das Políticas Públicas conquistadas pelo movimento negro, com o objetivo de compreender como esta reflete na comunidade Abolição, mais precisamente na escola Maria de Arruda Muller.

No segundo capítulo descrevo os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, ou seja: (1) a revisão sistemática referente aos estudos sobre Educação Escolar Quilombola, com a finalidade de me apropriar das últimas pesquisas sobre essa modalidade de ensino; (2) as orientações teórico-metodológicas utilizadas na construção da pesquisa, a partir da abordagem qualitativa por meio do método etnográfico e (3) apresento os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No terceiro, cuido de contextualizar, tanto de modo histórico como conjuntural, a comunidade pesquisada, ou seja, a comunidade Abolição. Apresento elementos políticos, geográficos e históricos com o objetivo de situar da melhor maneira a escola pesquisada. Neste capítulo se encontra a chave que desvela a trama a qual permeia a educação escolar quilombola na comunidade Abolição, pois apresento três claras "divisões" na estrutura de suas relações: o grupo de moradores negros, aos quais me refiro neste trabalho como moradores tradicionais, o grupo de moradores que aos poucos foram se estabelecendo em função da geração de emprego no local (chamados aqui como estabelecidos) e ainda os antigos moradores negros, em sua maioria parentes dos moradores tradicionais que organizados buscam ansiosamente retornar para a comunidade Abolição. Estes, que apesar de morarem nas cidades vizinhas, se identificam como quilombolas de Abolição e lutam pelo retorno, reconhecimento e demarcação desse território que eles reconhecem como tradicionalmente ocupados por negros escravizados. A estes identificarei como os "Outsiders", me apropriando assim dos termos utilizados por Norbert Elias (2000).

No quarto capítulo descrevo os aspectos da cultura e da identidade dos moradores da comunidade e também dos professores, com o intuído de facilitar a compreensão dos elementos identitários e culturais que permeiam a escola, dando um caráter de desvelamento para a pesquisa, no que tange a identidade cultural negra do território *lócus* da pesquisa.

Para finalizar, no quinto capítulo a descrição da escola a partir dos aspectos políticos, culturais e identitários dos professores, estudantes e moradores, como também do currículo materializado na sala de aula. Desse modo, apresento observações feitas a partir dos materiais pedagógicos utilizados como também do projeto político pedagógico da escola, a dinâmica dos alunos no cotidiano dentro e fora da sala de aula, desvelando o *currículo em ação* em função de um ensino antirracista, em processo de descoberta de si mesmo.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E QUILOMBO NO CONTEXTO DAS POLITICAS PÚBLICAS.

> [...] Uma aluna negra chega à escola com os cabelos soltos. Os alunos começam a rir. Um mostrava para o outro e continuava rindo e a aluna foi para o final da fila. Uma professora comentou com outra que também ri/sorri. Nos outros dias, percebi que a aluna não soltou mais os cabelos. (SANTANA, 2013, p.54).

Neste capítulo, tenho o propósito de apresentar, inicialmente, aportes histórico e documentais legais circunscritos às políticas públicas de ação afirmativa, especificamente àquelas referentes aos conteúdos voltados às escolas quilombolas no Brasil. O que requer reflexões acerca do significado e acepções conceituais atinentes à *educação quilombola*, expressos em tais documentos, e proporcionar provocações de como ela deveria ser. Posteriormente, procuramos tecer discussões sobre como esta educação vem se configurando no estado de Mato Grosso, socorrendo-nos, inclusive, de depoimentos coletados mediante entrevistas realizadas junto a alguns dos sujeitos pesquisados.

A narrativa em epígrafe apresentada por Santana (2013) nos dá uma dimensão de como a educação e o espaço escolar podem contribuir para reforçar o preconceito, tolhendo a expressão da diferencialidade, tão própria na sociedade brasileira.

Isso sinaliza que passados 126 anos da abolição legal da escravatura, que oprimiu mentes e corpos de negros africanos e de muitos de seus descendentes, as práticas racistas persistem, inclusive em ambiente escolar. É evidente que não estando desvinculada da realidade, ou à parte da sociedade, a escola também, apesar dos avanços legais e de práticas contrárias ao preconceito, traz consigo as marcas do racismo e da intolerância étnica que marcam a história do Brasil. Nem sempre, por isso, o lugar que deve ser de instrumentalização dos alunos e do convívio que leva à solidariedade se concretiza. Nesse aspecto, o aparente pequeno exemplo de discriminação, praticada por alunos e profissionais da educação, revela, na realidade, o quanto a educação escolarizada ainda tem um "pé na casa grande".

Os estudos realizados nas comunidades quilombolas revelam que também nelas a reprodução da educação colonialista e eurocêntrica se materializa, seja na implantação de uma escola alheia à especificidade da comunidade quilombola, seja pela reprodução de modelos "exóticos" que, mesmo garantindo a escola enquanto estrutura física nos territórios, por vezes, não garante uma educação que respeite a história e as práticas culturais da comunidade.

Nessa esteira de pensamento, o tópico seguinte foi edificado com a intenção de trazer à tona questões referentes ao enfrentamento à exclusão social e educacional de populações negras

e sua luta por políticas de reparações e reconhecimento de sua história, cultura e identidade etnicorracial.

1.1 PARA NEGRO, SOBRE NEGRO, COM O NEGRO

Considerando os entraves ainda presentes para a efetivação integral da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática *História e cultura afro-brasileira e indígena* nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, faz-se necessário recorrermos à história do Brasil, resgatando a inserção do negro e dos escravizados africanos no processo de colonização do país. Não se trata de analisar o processo específico da diáspora que se deu com importação e a imposição do trabalho aos povos africanos, mas de como este processo, mesmo após a abolição da escravatura, ainda penalizou por séculos os chamados 'libertos' e seus descendentes.

Uma das referências aos chamados escravizados no contexto da regulamentação da educação escolar pode ser encontrada no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. No contexto do Império, este decreto trazia em seu Artigo 69 a expressa proibição: "Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1. Os meninos que padecem de moléstias contagiosas; § 2. Os que não tiverem sido vacinados; § 3. **Os escravos**. (BRASIL, 1854, p. 59, grifo nosso).

Essa determinação, posteriormente e ainda antes da abolição legal da escravatura, seria "amenizada" pela abertura à possibilidade de que os "livres ou libertos" estudassem no período noturno. A regulamentação desta possibilidade se deu pelo Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, ou seja, dez anos antes da abolição (BRASIL, 1878, p. 711).

Ainda que a história registre casos de negros que tenham ingressado na educação escolar, como os atendidos pelos Capuchinhos na Colônia Orfanológica Isabel (ARANTES, 2009), esta não foi a regra geral. Este acesso se deu oficialmente após a abolição, não por preocupação em ofertar ao negro uma educação que o inserisse na sociedade, mas para atender à necessidade de mão de obra mais qualificada para a agricultura e manufaturas nas quais se inseriam os escravizados libertos.

O período das Leis, a de 1850 que proibia o tráfico de negros escravizados; a de 1871 (Lei do Ventre Livre) que libertava as crianças nascidas após sua promulgação; a Lei do Sexagenário (1885) até a Lei Áurea, de 1888, configurou um interstício temporal de transição

em que se buscaram soluções para a substituição da mão de obra escrava, dentre essas a de instrução de adultos livres para a mão de obra necessária (SAVIANI, 2007).

Vale destacar que, mesmo com as reformas educacionais ocorridas no final do século XIX e início do século XX, nada surge em função de uma educação que inserisse o negro na sociedade. Pelo contrário, reforçando os interesses econômicos, o sistema de ensino vai se tornando ainda mais excludente. Desse modo, a educação que incluía a população negra no sistema de ensino se configurou por muito tempo como uma educação também "para negros", porém voltada para os interesses econômicos "dos brancos" (SANTOS, 2008, p. 4).

Contudo, formas de resistência sempre se fizeram presentes na história de enfrentamento à exclusão social e educacional legalizada dos afrodescendentes. Há registros de negros e negras que receberam instrução (já no período da República) em espaços alternativos, como nos terreiros de candomblé e irmandades religiosas. Outros segmentos, como jornais idealizados por militantes negros, insistiam na importância da educação, denunciando o descaso com a educação das crianças negras.

A partir de 1970 surge a luta dos Movimentos Negros em favor não só da inclusão dos negros em uma educação de qualidade, mas também a inclusão de sua história no contexto da história nacional por meio do currículo escolar. Uma inclusão que permite abolir a imagem e a história do negro no Brasil, vinculadas somente à escravidão, à indolência, e inserir suas contribuições e participações na construção histórica, social, econômica e política do país (LIMA, 2005).

Podemos considerar então, que este período foi o marco na luta por uma educação "sobre o negro" e "com o negro" mediante ações concretas como a Convenção Nacional, pautada nessa temática e realizada em 1986; e a participação dele na elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Nessa Carta Magna, firmou-se o compromisso da educação no combate ao racismo e todas as formas de discriminação, inserindo-se aí a valorização e respeito à diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras no Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade etnicorracial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural (SANTOS; MACHADO, 2007).

Nos dizeres de Paixão (2011), o conjunto de conquistas do movimento negro confirmou sua potencialidade na luta pela adoção das políticas afirmativas para os afrodescendentes, especialmente em termos do acesso aos cursos de graduação nas universidades públicas.

Não sem propósito, no próximo segmento, apresento algumas reflexões englobando questões atinentes aos direitos conquistados, o que não veio por acaso, mas resultou de embates

e lutas políticas dos movimentos sociais que buscam o exercício da cidadania plena por grupos sociais excluídos e discriminados, como a população quilombola, por exemplo.

1.2 DIREITOS CONQUISTADOS

O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988, assegura: "[...] aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (PARANÁ, 2010, p. 88).

Contudo, é importante observar que o processo social de afirmação étnica referente aos chamados quilombolas, não se desencadeia necessariamente a partir da Constituição de 1988, uma vez que ela própria é resultante de intensas mobilizações, acirrados conflitos e lutas sociais por parte dos diversos segmentos em confronto. Assim, as garantias grafadas no texto constitucional são frutos das demandas das comunidades negras rurais e do Movimento Social Negro, pela titulação das terras sobre as quais habitam.

Como ocorre com relação aos direitos de outras 'minorias', os setores contrários ao reconhecimento desses direitos, pois interessados nestes territórios, esboçam sua reação. Incluindo, aí, a tentativa de desqualificar e deslegitimar a luta destas comunidades e movimentos restringindo o conceito de quilombola. Segundo os representantes dos latifundiários, a concepção de quilombo estaria atrelada somente àquelas comunidades formadas durante o período escravista pela ocupação de terras remotas através da fuga. Ou seja, o marco temporal para o reconhecimento destes territórios excluiria muitas comunidades formadas a partir de outros meios, como, por exemplo, a doação de terras por antigos senhores (PARANÁ, 2010).

Os argumentos dos grupos contrários aos direitos quilombolas, flagrantemente, discordam do que está firmado no Decreto Presidencial nº 4.887/03, que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos, os sujeitos de direito. Segundo o Decreto

> [...] remanescentes de quilombo são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de **auto-atribuição**, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (PARANÁ, 2010, p. 89).

Este mesmo Decreto transfere a competência de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação das áreas remanescentes de quilombos, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra.

Os dados da Fundação Cultural Palmares – órgão responsável pela certificação dos quilombos – demonstram que houve um considerável aumento das certificações no período de 2004 a 2013, que passaram de 1.826 comunidades para 3.524 comunidades negras rurais e urbanas identificadas em todo o país.

Essas comunidades vêm se reafirmando e buscando, cada vez mais, o reconhecimento de seus direitos, a valorização de sua cultura, a afirmação de sua identidade e maior participação na sociedade envolvente. Legitimam-se através de políticas públicas, uma vez que elas são alvo de diferentes formas de discriminação e privação dos direitos humanos fundamentais.

Nesse quadro de lutas e conquistas, destaca-se o direito à Educação. Em 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei n° 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas, lei essa que foi posteriormente revogada pela lei 11.645/08, passando a incluir também o ensino das Culturas Indígenas como obrigatórias.

São reconhecidos como dois marcos legais importantes para a política pública de inclusão da população negra e, principalmente, a sua permanência no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE nº 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Foi somente a partir destes marcos que a escola, através de seus gestores, passa a se configurar como espaço de reflexões críticas acerca dos processos de ensino-aprendizagem de inclusão desta temática nas matrizes curriculares, possibilitando a reelaboração dos conteúdos educacionais, a análise reflexiva do contexto sócio-racial e a reelaboração de um saber direcionado para a cidadania. 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, 1998, p. 7).

A LDB/1996, em seu artigo 210, determina que os projetos, programas e currículos assegurem o respeito às diferenças culturais, sociais e individuais de todos aqueles que frequentam a escola, bem como estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

Nessa perspectiva, na subsequência, passamos às ponderações entrelaçando questões relacionadas às políticas públicas direcionadas à educação escolarizada quilombola.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

> A forma própria de educação dos quilombos – a educação quilombola – tem sido considerada como ponto de partida para a reflexão sobre os processos de escolarização nesses territórios, sendo inspiração e fundamento para implementação da educação escolar pública, democrática e de qualidade que queremos desenvolver nessas comunidades. (PARANÁ, 2010, p. 5).

As políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas são fundamentais para reverter a situação de vulnerabilidade dessas comunidades, historicamente invisibilizadas e excluídas do acesso a seus direitos. No período de 1980, as mobilizações das comunidades quilombolas são recolocadas no cenário nacional, buscando garantir as especificidades das demandas da população negra no campo. Nessa luta, constata-se o reconhecimento de direito à propriedade territorial definitiva aos remanescentes quilombolas, assegurada pelo Artigo 68 da Constituição Federal. Isso possibilitou colocar a problemática da população negra rural como questão nacional. Dentre as questões que se apresentam, são destacados o direito à educação e o acesso à escolarização pautada nas especificidades da cultura quilombola (ORIENTAÇÕES CURRICULARES DAS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS, MATO GROSSO, 2010).

Garantir a educação nestes territórios, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação antirracista. Assim, a implementação das políticas educacionais nas comunidades quilombolas deve considerar prioritariamente estes pressupostos para que as ações possam ter qualidade e especificidade na sua execução. A Lei 10.639/03 compreende que os quilombos são espaços importantes para a reescrita da história do povo negro e devem ser elementos essenciais na abordagem do ensino da História.

No pensar de Arruti (2009), os programas governamentais e as políticas públicas destinadas à população quilombola eram implementadas de forma dispersa em diferentes ministérios e secretarias. Somente a partir de 2004, com o lançamento do Programa Brasil Quilombola, esta realidade inicia uma nova trajetória, com propostas de reunir e articular as

ações para o quadriênio 2008-2011. Esse autor destaca um aspecto deste processo que é a perspectiva de que o Estado passa a tratar da questão quilombola como parte de um conjunto de políticas públicas, para além de um "[...] tema exclusivamente cultural" (p. 79).

Também em 2004 a identificação das escolas quilombolas passa a compor o Censo Escolar, possibilitando uma maior visibilidade desta especificidade. Neste Censo, foram computados 49.722 estudantes matriculados em 374 escolas localizadas em áreas de quilombos, sendo que 62% das matrículas estavam concentradas na região Nordeste. Em 2007 houve um aumento considerável dessa porcentagem, ascendendo para 75%, e o Brasil passou a possuir aproximadamente 151 mil alunos matriculados e distribuídos entre 1.253 escolas localizadas em áreas de quilombos. Esses mesmos dados aparecem estampados na Tabela 1, a seguir:

Censo Escolar	**2004**	**2007**
Escolas quilombolas	374	1.253
Estudantes matriculados	49.722	151.782
Região Nordeste	62%	75%

Tabela 1 - Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2004 e 2007 – ascendência quantitativa por escolas quilombolas e estudantes matriculados. Tabela elaborada pela autora.

Estudos realizados demonstram que as unidades educacionais quilombolas, de modo geral, estão longe das residências dos alunos e as condições de estrutura são precárias, geralmente construídas de palha ou de pau-a-pique. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. Situações como estas estão sendo levantadas pela Relatoria do Direito Humano à Educação da Plataforma Dhesca[3], que investiga as situações da Educação Quilombola. As investigações apontam, ainda, deficiência na merenda escolar. Revelam também que a maioria dos professores não é capacitada adequadamente e a quantidade deles em atividade é insuficiente para atender a demanda. Em muitos casos, uma professora ministra aulas para turmas multisseriadas. Poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo (BRASIL, 2013).

Na sequência, apresentamos o número de escolas situadas em territórios quilombolas no Brasil, por estado. É o que podemos apreciar na Tabela 2:

Unidade da Federação	**Quantidade de:**		
	Matrículas	**Docentes**	**Escolas**
Rondônia	39	2	2
Pará	16.138	652	181

[3] Plataforma Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. Disponível em: http://www.dhescbrasil.org.br Acesso em: 02 abr. 2014.

Amapá	1.078	77	12
Tocantins	880	66	18
Maranhão	34.229	1.705	423
Piauí	1.160	58	23
Ceará	2.724	84	11
Rio Grande do Norte	1.093	55	17
Paraíba	1.990	103	18
Pernambuco	8.695	337	46
Alagoas	3.545	120	16
Sergipe	2.915	162	16
Bahia	57.437	1.748	246
Minas Gerais	6.845	441	81
Espírito Santo	558	35	15
Rio de Janeiro	2.570	144	9
São Paulo	1.409	120	26
Paraná	2.228	128	17
Santa Catarina	73	6	6
Rio Grande do Sul	3.230	263	30
Mato Grosso do Sul	1.228	87	6
Mato Grosso	285	13	2
Goiás	1.433	87	32
Total Brasil	151.782	6.493	1.253

Tabela 2 - Escolas em área remanescente de quilombos no Brasil, em 2007. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/DEED (BRASIL, 2014). Tabela elaborada pela autora.

Como pode ser observado na Tabela 2, no ano de 2007, o que imediatamente salta aos olhos é a acentuada ocorrência de escolas quilombolas no estado da Bahia, totalizando 246 unidades de ensino e aglutinando 57.437 alunos matriculados. Isso permite pensar em alta concentração de comunidades remanescentes de quilombos em solo baiano. Maranhão, em termos de matrículas, aparece com 34.229 alunos distribuídos entre 423 escolas. O estado do Pará alocou 181 escolas, englobando 16.138 matrículas. Minas Gerais agregou 441 escolas e 6.845 matrículas. Além dos outros estados constantes dessa tabela, aparecem Rondônia que se presentifica com 39 matrículas e duas escolas e Mato Grosso computando 285 matrículas e duas escolas, ambos os estados são os que detêm as menores participações em implantação de escolas quilombolas. É importante observar que os dados são do ano de 2007 e que muitas escolas, posteriores a esse ano, foram reconhecidas. Em Mato Grosso, por exemplo, as escolas estaduais, que em 2007 eram apenas duas, passaram a ser em número de cinco e as 30 escolas municipais apareceram no censo de 2013. Tais dados indicam que as lutas e reivindicações do movimento quilombola vêm gerando frutos e cada vez mais se fortalecendo, principalmente após a implantação da Lei nº 11.645/08, instituinte da obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas, também do ensino das Culturas Indígenas.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2013 apresentou um aumento de escolas quilombolas e de alunos matriculados ainda maior do que o de 2007, conforme podemos observar mediante a Tabela a seguir:

Censo Escolar	2004	2007	2013
Escolas quilombolas	374	1.253	2.167
Estudantes matriculados	49.722	151.782	212.98

Tabela 3 - Fonte: Censo Escolar da Educação Básica no Brasil, 2004, 2007 e 2013 (MEC, 2014). Tabela elaborada pela autora.

Os dados descortinados na Tabela 3 nos permitem observar que, no intervalo de seis anos, considerando os anos de 2007 e 2013, a ascendência da criação de escolas quilombolas teve elevação para 914 unidades escolares e 61.205 matrículas efetivadas. Se considerarmos as variáveis: território brasileiro, população quilombola e tempo decorrido, podemos ainda pensar em ações, por parte do governo, que vêm se materializando a passos lentos, o que possibilita pensar na necessidade de maior envolvimento do Estado brasileiro no cumprimento das políticas afirmativas de inclusão e exercício cidadão das comunidades quilombolas, incluindo aí educação de boa qualidade e formação de professores qualificados (formação continuada) para atuarem nessas escolas, bem assim espaço físico e infraestrutura adequados.

As informações apresentadas nos gráficos 1 e 2 correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2013, publicados no Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro de 2013.

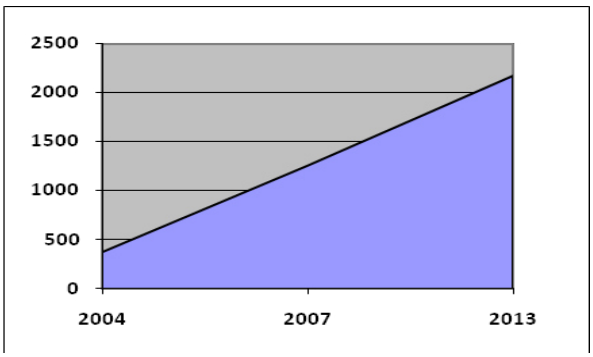


Gráfico 2 - Gráfico de Escolas. Elaborado pela autora. Fonte: Censo Escolar da Educação Básica no Brasil: 2004, 2007 e 2013 (MEC, 2014).

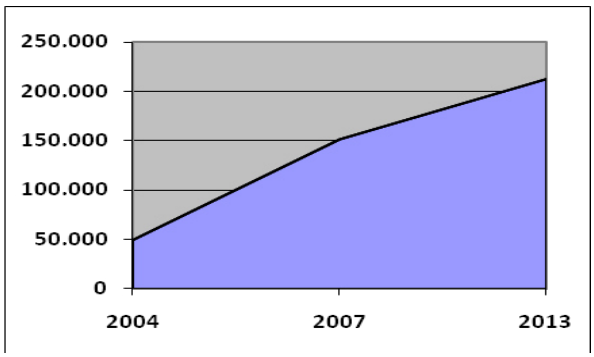


Gráfico 1 - Gráfico de Matrículas. Elaborado pela autora. Fonte: Censo Escolar da Educação Básica no Brasil: 2004, 2007 e 2013 (MEC, 2014).

Provavelmente, neste ano de 2014, os números referentes às matriculas e escolas localizadas em territórios quilombolas já tenham aumentado consideravelmente, devido ao

reconhecimento identitário que os povos, moradores nestes territórios, têm buscado. Contudo, é preciso levar em conta que, no levantamento das informações, houve deficiências metodológicas por parte dos pesquisadores os quais não previram um maior envolvimento das comunidades educativas, limitando-se às informações dos administradores das escolas. Não obstante, este levantamento já possibilitou a informação sobre a existência de 630 escolas quilombolas entre 2004 e 2006 (PARANÁ, 2010).

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), se encontram as principais ações para as escolas em territórios quilombolas, embasadas nas solicitações dos Movimentos em favor desta educação:

> a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas remanescentes de quilombo;
> b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar.
> c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA[4];
> d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
> e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural.
> f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural.
> g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em comunidades quilombolas;
> h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;
> h) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades. (BRASIL, 2004, p. 60).

Em 2006 são publicadas as Orientações e Ações para Educação das Relações Etnicorraciais pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD - do Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Estas orientações, tratando de aspectos que vão da Educação Infantil à Licenciatura e da Educação Quilombola, contribuem com a reafirmação da diferencialidade e da importância de tratar-se da especificidade que é esta Educação focando

[4] EJA – Educação de Jovens e Adultos. AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos.

nas possibilidades de uma formação antirracista e voltada para o respeito à diversidade etnicorracial. É nesse sentido que o Ministério da Educação – MEC, em 2008 define, através da Resolução nº 2, que etapas da Educação devem atender às populações rurais "[...] em suas mais variadas formas de produção da vida", e nestas aponta, entre outras, para os quilombolas (BRASIL, 2008, p. 01).

As responsabilidades dos entes federados no que se refere à educação quilombola nesta resolução, serão reafirmadas e seus deveres definidos em 2010, na Conferência Nacional de Educação – Conae, sendo legitimadas no documento final que dita os deveres da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios frente a esta educação. Estes deverão:

> a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132).

Essas garantias, reconhecidas e definidas na Conae, representam um considerável avanço na luta pela educação quilombola e garantia de sua diferencialidade. Avanços estes que serão posteriormente referendados e ampliados com a publicação da Resolução nº 8, de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Através desta a Educação Escolar Quilombola passa a constar como uma modalidade de ensino.

A concretização destas perspectivas, enquanto uma modalidade do ensino ganhou corpo no ano de 2013, quando da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Estas Diretrizes reforçam a compreensão que:

> A Educação Escolar Quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características. Guardadas as particularidades da vivência e

> realidade quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades deverá estabelecer as etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica [...] (BRASIL, 2013, p. 428).

Ainda com base nas proposições da Conferência Nacional de Educação de 2010, foi elaborado e aprovado o novo Plano Nacional de Educação a partir da Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, que traz como uma das diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (art. 2º). O inciso X deste artigo assegura a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade. Especificamente sobre as comunidades quilombolas, o 8º artigo apresenta as responsabilidades dos Estados, Distrito Federal e Municípios referente às necessidades específicas das populações quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural.

Anexadas á referida lei estão as 20 metas do Plano Nacional de Educação 2014 a serem cumpridas no prazo de dez anos, sendo que todas contemplam em suas estratégias as especificidades das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Ganha destaque a oitava meta, pois trata da igualdade de escolaridade média entre negros e não negros:

> Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade do País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014).

É evidente, contudo, que o fato de a educação escolar quilombola conseguir se inscrever em orientações, leis e diretrizes não significa que estas se efetivem na prática, pois isto depende de fatores relacionados a interesses, preconceitos, comprometimento, identidade e grau de pertença por parte dos gestores das escolas e, principalmente, da consonância com projetos afirmativos de interesse dos governos. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da organização das comunidades quilombolas em favor da efetivação de seus direitos, denunciando o ainda persistente eurocentrismo que discrimina a cultura negra, e a omissão dos governos estaduais e federal quanto à efetivação destes direitos. No bojo destas denúncias, no encontro do movimento quilombola que aconteceu em abril de 2014 foi elaborado um documento que demonstra esta afirmação. Este documento, que se encontra em anexo, evidencia que os direitos quilombolas continuam a se efetivar no tensionamento da luta social.

A superação das barreiras interpostas a esta efetivação está sendo engendrada em conjunto, envolvendo outros segmentos também vitimizados pela mercantilização da terra.

Exemplo disso foi o Encontro Nacional das Comunidades Quilombolas, realizado em maio na cidade de Brasilia, poucos meses depois da elaboração do documento citado. Entre os dias 26 e 29 de maio de 2014, onde pude estar presente, 300 representantes destas comunidades se reuniram no Distrito Federal para o Encontro Nacional das Comunidades Quilombolas. Entendendo que a luta por seus direitos deve ser em conjunto com outros segmentos, os participantes se uniram aos 500 indígenas que realizaram no mesmo período várias manifestações em Brasília/DF.

A articulação, para o vencimento das barreiras aos direitos efetivos, vai se concretizando como importante elemento de união entre as comunidades quilombolas, povos indígenas e outras comunidades tradicionais. Assim se expressam em carta os participantes do Encontro:

> Diante dessa situação decidimos consolidar uma nova Organização das Comunidades Quilombolas – a Articulação Nacional de Quilombos – independente do Estado, governos e partidos, para mobilizar e articular a defesa dos Direitos Fundamentais e a construção de um novo projeto político para a nação que reflita a diversidade étnico/racial e de gênero; que estabeleça estrategicamente parcerias e alianças com os povos originários, outras comunidades tradicionais, com a classe trabalhadora em luta, Organizações do Movimento Popular, Movimento Negro, populações de periferias e Organizações de apoio à luta dos povos.[5]

Visivelmente, no campo da resistência e organização pelos direitos, avanços concretos já estão em curso.

Após esta incursão no terreno das políticas públicas para a educação escolar quilombola, englobando ações teórico-legais e fatos em nível nacional, é fundamental tecermos algumas considerações acerca da situação regional em âmbito mato-grossense.

1.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO MATO-GROSSENSE

O estado de Mato Grosso, em meados de 1800, possuía um percentual de 81,12% de população africana ou afro-descendente, o que aponta para uma herança negra muito forte. Esta presença massiva se fazia nas minas, nas produções das fazendas, nos trabalhos domésticos e trabalhos urbanos (SANTOS; SILVA, 2010).

[5] Disponível em: http://racismoambiental.net.br/2014/06/carta-final-do-encontro-da-articulacaonacional-de-quilombos/ Brasília, 2014, p. 3.

Atualmente, embora com pouca visibilidade perante os demais setores da sociedade, 123 comunidades quilombolas em solo mato-grossense foram identificadas pela Fundação Cultural Palmares, sendo 67 já certificadas (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013). Cada uma com suas características próprias, cuja memória coletiva remonta ao uso comum de terras, às relações de solidariedade e reciprocidade que perduram até hoje, ainda, seus conhecimentos tradicionais que são transmitidos de geração a geração.

Assim como em outros Estados, as comunidades quilombolas mato-grossenses também se expressam em função da garantia de seus direitos sociais, acesso e permanência na terra, acesso à saúde e à educação e manutenção de suas especificidades culturais.

Em consonância com a Lei 10.639/03 e com a promulgação da Lei 11.645/08 que alterou a LDB (Lei 9.394\96), incluindo as questões indígenas e negras no currículo da Educação Básica, o estado de Mato Grosso também busca fazer o seu trajeto, a partir de reivindicações de grupos organizados no Estado em favor de uma educação para a diversidade. É importante ressaltar que Mato Grosso foi o estado pioneiro na discussão e proposição de políticas para educação escolar quilombola (OLIVEIRA, 2013).

Em 2007, a Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso promoveu o primeiro seminário sobre educação escolar inserida em território quilombola, no município de Poconé, onde foram apresentadas as reivindicações referentes às necessidades das escolas, discutidos e evidenciados os elementos fundamentais referentes às especificidades da educação escolar nesse contexto, iniciando assim o processo de construção de uma nova modalidade de ensino no Estado (SANTOS; SILVA, 2010, p.105).

No Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO, 2006), elaborado em 2006, transformado na Lei nº 8.806/08, a educação quilombola, pela primeira vez, surge em um documento oficial do Estado, já se mencionando os desafios para o acesso à educação desse segmento social e sinalizando para a especificidade da educação nos quilombos.

A Secretaria Estadual de Educação publicou em 2010 as Orientações Curriculares referentes às Diversidades Educacionais, constando dentre as diversas áreas, as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Este material representa um avanço significativo no reconhecimento das especificidades destas escolas mediante as políticas públicas educacionais por parte do Estado. Destaca-se, na Parte Diversificada, a definição da área de conhecimento ‘Saberes e Ciências Quilombolas’, que com suas respectivas disciplinas (Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola; Prática em Técnicas Agrícolas Quilombola e

Prática em Tecnologia Social), visa potencializar a aprendizagem a partir dos conhecimentos específicos das comunidades (MATO GROSSO, 2010, p. 159).

Esta proposta vem ao encontro dos clamores das comunidades e legitima o espaço escolar como "[...] lugar de criação e partilha de saberes" (CASTILHO, 2011, p. 49). Nesse sentido, ao citar Casali (2001), Castilho apresenta a escola como um ponto de intersecção entre os saberes científicos e os saberes tradicionais da comunidade e dos indivíduos, caracterizando uma proposta de ação com base em uma educação democrática a serviço do desenvolvimento e do bem estar da comunidade.

Não obstante, apesar do empenho de grupos dedicados a esta questão no Estado, a luta em favor do reconhecimento dessa Modalidade Específica e Diferenciada de ensino se confronta com outros interesses governamentais paralelos, voltados para uma educação universalista, mercantilizada e eurocêntrica. Este confronto fica visível na Resolução Normativa do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT, publicada em fevereiro de 2013, que institui os procedimentos para a aplicação das leis federais 10.639/03 e 11.645/08 no Estado, porém sem se referir à Educação Escolar inserida em território quilombola, como se ela não existisse. A propósito, o termo território aparece apenas no inciso I do Artigo 6º, quando trata do acervo documental, apenas como fonte iconográfica desconsiderando totalmente a existência de territórios quilombolas no Estado como fonte produtora de saber secular.

Ainda na mesma resolução, o termo "comunidade quilombola" aparece uma vez (no inciso XI do primeiro parágrafo do Artigo 4º), apenas como possibilidade de intercâmbio para escolas urbanas, demonstrando notáveis equívocos ou desconsideração com as comunidades existentes no Estado. A segunda perspectiva sintoniza-se com a atuação do Estado no sentido de, favorecendo interesses de uma minoria vinculada ao acúmulo de terras, agir no intuito de dificultar o reconhecimento, demarcações ou titulações de territórios indígenas e quilombolas, conforme reza a Portaria 303/2.012 da Advocacia Geral da União e a Proposta de Emenda Constitucional 215/2.000 que praticamente impossibilitariam a efetivação destes direitos aos territórios.

1.5 A IMPLEMENTAÇÃO

De acordo com os dados oficiais do Censo Escolar 2013, as escolas quilombolas vêm se configurando de modo específico no estado de Mato Grosso a partir de 35 escolas, sendo 30 municipais e cinco estaduais, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Nome do município		Dependência administrativa	Nome da escola	Localização diferenciada	Total matrículas
1.	Barra do Bugres	Municipal	EM Queimado	Área remanescente de quilombos	9
2.	Barra do Bugres	Estadual	EE José Mariano Bento	Área remanescente de quilombos	255
3.	Nossa Senhora do Livramento	Estadual	EE Tereza Conceicão de Arruda	Área remanescente de quilombos	190
4.	Poconé	Municipal	EM de Morrinho	Área remanescente de quilombos	8
5.	Poconé	Municipal	EM Nossa Srª Aparecida	Área remanescente de quilombos	213
6.	Poconé	Municipal	Creche Municipal Vovó Teófila	Área remanescente de quilombos	101
7.	Poconé	Municipal	EMPG Catarino José da Silva	Área remanescente de quilombos	32
8.	Poconé	Municipal	EMR Vicente Emilio Vuolo	Área remanescente de quilombos	11
9.	Poconé	Municipal	EMPG Antonio Maria de Almeida	Área remanescente de quilombos	73
10.	Poconé	Municipal	EMPG Benedito Leite de Franca	Área remanescente de quilombos	2
11.	Poconé	Municipal	EMPG Benedito Mendes Goncalves	Área remanescente de quilombos	9
12.	Poconé	Municipal	EMPG Francisco Martins da Silva	Área remanescente de quilombos	10
13.	Porto Estrela	Municipal	EMPG Leopoldino José da Silva	Área remanescente de quilombos	10
14.	Porto Estrela	Municipal	EM Joaquim Mariano de Miranda	Área remanescente de quilombos	36
15.	Santo Antonio do Leverger	Estadual	EE Maria de Arruda Muller	Área remanescente de quilombos	611
16.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	Esc Mul de Igr Duque de Caxias	Área remanescente de quilombos	477
17.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	EMPG Dom Antonio Rolim de Moura	Área remanescente de quilombos	484
18.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	Centro de Educacão Infantil Aviãozinho	Área remanescente de quilombos	168
19.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	Centro de Educacão Infantil Tia Nastácia	Área remanescente de quilombos	212
20.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	EMPG Santa Cruz do Possue	Área remanescente de quilombos	33
21.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	EMPG Arrozal Ext Guaporé	Área remanescente de quilombos	271
22.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	EMPG Presidente Dutra	Área remanescente de quilombos	117
23.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	EMPG Vale Do Guaporé	Área remanescente de quilombos	227
24.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	EMPG Ponta do Aterro	Área remanescente de quilombos	308
25.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	EMPG Monteiro Lobato	Área remanescente de quilombos	41
26.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	EMPG Marechal Rondon	Área remanescente de quilombos	178
27.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	EMPG Ricardo Franco	Área remanescente de quilombos	814
28.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	EMPG São Sebastião	Área remanescente de quilombos	67
29.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	EMPG Nova Fortuna	Área remanescente de quilombos	210
30.	Vila Bela Santissima Trindade	Municipal	EMPG Santa Luzia	Área remanescente de quilombos	73
31.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	EMPG Itijucal	Área remanescente de quilombos	257
32.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	Centro De Educacão Infantil Chapeuzinho Vermelho	Área remanescente de quilombos	120

33.	Vila Bela Santíssima Trindade	Estadual	EE Verena Leite de Brito	Área remanescente de quilombos	1445
34.	Vila Bela Santíssima Trindade	Estadual	EE 11 de agosto	Área remanescente de quilombos	257
35.	Vila Bela Santíssima Trindade	Municipal	EMPG Cantão	Área remanescente de quilombos	21
TOTAL DE MATRÍCULAS					**7350**

Tabela 4 - Matrículas de Instituições Quilombolas em Mato Grosso. Fonte: MEC/INEP/SEDUCMT,_Censo Escolar 2013. Tabela elaborada pela autora.

Segundo o gestor da Gerência de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, em entrevista a nós concedida em maio de 2013, nas cinco escolas estaduais foram implementadas, a partir de 2010, e ministradas em todas estas escolas, as três disciplinas específicas que compõem a área de conhecimento **Saberes e Ciências Quilombolas**. Estas disciplinas possibilitam o resgate de conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas e, segundo esse mesmo gestor, foram estudadas, analisadas pela gerência, depois validadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Esta proposta de implementação das disciplinas específicas vem para fazer valer, de fato, o papel da Educação Escolar Quilombola, conforme é apresentado nas Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola do Estado, cujo papel é:

> [...] mediar o saber escolar com o saber local, advindo da ancestralidade que formou a cultura do segmento negro na África e no Brasil. Assim, o currículo deve garantir os conhecimentos e saberes quilombolas, tratando sua própria história, formas de luta e resistência como fonte de afirmação da identidade nacional. As práticas pedagógicas junto à população quilombola devem propiciar a valorização da identidade negra e sua ancestralidade africana, através de um currículo que leve os(as) alunos(as) a identificar e conhecer suas origens. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, SEDUC-MT, 2010, p. 11).

Entretanto, não houve um concurso específico para selecionar os professores. Tais disciplinas e tal fato contradizem o que está prescrito na legislação (Resolução n 08 de 2012, capítulo IV, Artigo 48) que afirma que o mais adequado é que sejam docentes que moram na comunidade, uma vez que eles é que detêm esse conhecimento cultural próprio. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para as Escolas Quilombolas deixa muito claro quem deve ser o professor nestas escolas: “h) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades” (BRASIL, 2004, p.60). E o documento final da Conae vem reforçar o protagonismo destes moradores profissionais: “h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas” (CONAE, 2010, p. 131-132).

A prática docente efetivada por pessoas da comunidade se constitui como uma forma de resgatar conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas. Segundo o gestor da Gerência de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, a função das disciplinas específicas foi estudada, analisada pela gerência, depois validada pelo Conselho Estadual de Educação e implementada nas escolas quilombolas.

Ao tratarmos dos desafios, o supramencionado gestor aponta que os maiores deles se referem à formação dos professores e professoras que ministram essas disciplinas, *[...] é oferecer uma qualificação pra esses profissionais pra que essas disciplinas sejam o diferencial, com perfil identitário, porque ela dá uma identidade pra um território quilombola, pra uma escola quilombola*".[6] O segundo desafio, destacado por esse protagonista, é a preparação de material próprio para estas escolas. Nesse sentido, a equipe de Gerência de Diversidade vem preparando alguns subsídios a partir da realidade das comunidades atendidas.

Vale ressaltar que a gerência tem recebido materiais de algumas escolas a fim de produzir livros didáticos. "*[...] a gente faz um feedback. É uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo que a gente leva materiais a gente recebe pra compilar e valorizar a cultura local.".*[7] Ele lembra da escola de Vila Bela da Santíssima Trindade, na qual os próprios professores preparam seu material; em Barra do Bugres também. A escola da comunidade Cachoeira Rica, localizada no município de Chapada dos Guimarães, ainda está em processo de produção do próprio material. A escola mais avançada em relação à produção de material é a escola Verena Leite de Brito, situada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Ao perguntar sobre os avanços em relação às escolas quilombolas, o gestor ressalta que estes se referem exatamente à efetivação das disciplinas específicas. Pois, "*[...] ao mesmo tempo em que é um desafio, também se reconhece que a escola quilombola tem um perfil diferenciado da escola indígena e da escola do campo, mesmo ela estando no campo*".

Desde 2007, a Secretaria Estadual de Educação, através da Gerência de Diversidade, vem oferecendo cursos de formação continuada para todos os professores da rede de ensino, junto com o Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (NEPRE-UFMT) e, também, com Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA) da Universidade Estadual de Mato Grosso. A partir destas parcerias, periodicamente são realizados os cursos de capacitação.

[6] Fonte verbal em 04/2013.

[7] Fonte verbal em 04/2013.

No ano de 2013 aconteceram três momentos formativos para os professores das escolas quilombolas. Em novembro houve uma formação aberta para todos os professores.

Durante o Seminário de Educação em 2013 – SEMIEDU/2013 – que ocorre anualmente na UFMT, realizou-se uma formação com foco para professores quilombolas: a Jornada de Desigualdade Racial, realizada em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Este conjunto de atividades demonstra que, pelo menos, algumas ações estão acontecendo no estado com base na Lei 11.645/08.

Ao perguntar sobre a gestão das escolas, o referido gestor informa que todas as escolas quilombolas assumiram com responsabilidade os conteúdos de História e Cultura Negra no Brasil, conforme preconiza a lei há pouco citada. Segundo ele, a Escola Estadual Verena Leite, por exemplo, recebeu um prêmio nacional pela implementação dessa lei, demonstrando uma consonância com a proposta nacional. No entanto, em seus dizeres, alguns educadores a negligenciam por acreditar que ela seja desnecessária.

CAPÍTULO II - DEMARCAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos por mim adotados para a efetivação desta pesquisa.

2.1 INDO A CAMPO

Os primeiros contatos para a realização da pesquisa na Escola Estadual Maria de Arruda Muller se deram através da solicitação de autorização para a direção da escola escolhida, entregue pessoalmente, onde me apresentei como aluna do mestrado em educação da Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT e, na oportunidade, apresentei também o meu propósito da pesquisa. Assim feito, os gestores da escola prontamente me acolheram como pesquisadora e autorizaram a realização deste trabalho.

Em seguida, fui apresentada pelo diretor da escola aos professores e funcionários de modo geral. Ao ser apresentada como "pesquisadora sobre quilombola", me pareceu que todos queriam explicar ou expressar seu sentimento de dúvidas e de expectativas diante de uma nova mudança que tinha acabado de acontecer naquele lugar. Alguns apresentavam suas opiniões em relação à definição daquela escola como sendo específica quilombola.

Após conversas mais aprofundadas com o diretor, fui compreender que a escola havia acabado de ser transferida do Departamento de Escolas do Campo para o Departamento de Escolas Quilombolas. Na conversa primeira, que aos poucos foi se tornando uma roda de conversa informal entre os professores, diretor e eu, percebi que todos ali, inclusive eu, estávamos no processo de descoberta, diante do novo proposto para aquela escola que tem como riqueza histórica a presença de descendentes de negros que trabalharam em regime de escravidão naquele território.

Assim sendo, posteriormente foram feitas visitas frequentes à comunidade e à escola durante todo o segundo semestre de 2013 a fim de estabelecer vínculos e coletar os dados necessários. Quando eu não estava nela, me encontrava coletando dados junto a pessoas moradoras na cidade de Cuiabá que se identificam como quilombolas da Abolição e estão ansiosas pelo retorno à terra que está em processo de demarcação. Foram visitas quase que semanais durante o ano de 2013.

Ao buscar me inserir nesse território especificamente marcado pela dinâmica sociocultural de famílias negras, deparei-me na condição de *Visitante Ocasional,* como define

Norbert Elias, segundo a qual nem sempre se consegue ficar a altura do conhecimento que os habitantes de um lugar possuem deles mesmos (ELIAS, 2000), eu e eles preferimos nos preservar, visto que o foco de minha pesquisa, e eu mesma, éramos elementos novos para todos. Assim como bem observou Berreman (1980) em seu trabalho etnográfico realizado no Himalaia,

> O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e frequentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validez dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso de seu trabalho. Entre si, o etnógrafo e seus sujeitos são, simultaneamente, atores e público. Têm que julgar os motivos e demais atributos de uns e do outro com base em contato breve, mais intenso, e, em seguida, decidir que definição de si mesmos e da situação circundante desejam projetar; o que revelarão e o que ocultarão, e como será melhor servir aos seus interesses, tal como você os vê (BERREMAN, 1980, p.141).

Estava assim diante de uma realidade sociocultural diversa da minha, da qual aos poucos fui me aproximando. Muitas vezes comi na casa de Dona Deuzeri e não faltou convite para dormir em sua casa. Dona Deuza (57), como é chamada pelos moradores da comunidade, veio de Goiás para Cuiabá e acompanhou seu marido rumo aos trabalhos em uma das fazendas próximas, mora do lado da escola há 35 anos, sendo que todos os seus filhos estudaram nesta escola.[8] O diretor também dispôs o alojamento dos professores, que fica atrás da escola, para eu me hospedar. Esses momentos foram como momentos sagrados de aproximação das pessoas e aos dados para pesquisa, e pude entender na prática a relação do pesquisador com o objeto e os sujeitos. Todas as distâncias que poderiam existir durante os primeiros contatos com os envolvidos foram desfeitas com a possibilidade de vivenciar o cotidiano junto a essas pessoas.

As visitas aconteceram muitas vezes graças a caronas de amigos que iam para outras cidades e me deixavam no trevo de Barão de Melgaço, onde eu acabava de chegar a pé até a comunidade. A escola era sempre o meu ponto de chegada, pois se localiza a menos de quinhentos metros do trevo, a aproximadamente 50 quilômetros do município de Cuiabá, seguindo rumo a cidade Rondonópolis. Mais precisamente, no quilômetro 353 da BR 364. Na ausência de carona ou transporte particular, fui de ônibus até a parada do trevo de Barão, retornando de carona com os professores.

[8] Dona Deuzeri e seu esposo receberam como doação do Senhor Frederico Muller um pedaço de terra para trabalhar. Este espaço ocupado por Dona Deuzeri e toda sua família está dentro da comunidade Abolição.

Figura 1 - Trevo da Br 364 - conhecido como "Trevo de Barão de Melgaço". A poucos metros da escola. Foto: Eulália, 2013.

Figura 3 - Frente da Escola Maria Arruda Muller. Foto: autora, 2013.

Figura 2 - - Frente da Escola Maria Arruda Muller. Foto: autora, 2013.

Dona Georgina das Chagas, a quem fui com muita honra apresentada por um amigo em comum que se interessou pela minha pesquisa e que é conhecido por alguns quilombolas, é a presidente da Associação dos moradores de Abolição, apesar de morar também em Cuiabá. Mantém a renda da família em parceria com seu esposo fazendo bombons para vender na cidade. Dona Georgina foi o elo entre eu e a comunidade. Foi quem me acompanhou em muitas das visitas, contribuindo assim para a aproximação dos sujeitos da pesquisa. Em nossa primeira visita à comunidade, Dona Georgina fez questão de me levar aos lugares que para ela são

sagrados, ou seja, onde há o espaço de pertença histórica, na pedreira, no Rio Aricá-Mirim, na casa do seu irmão, da sua irmã, na comunidade Lajinha[9] e, enfim na casa de alguns moradores que se identificam como quilombolas. É valido destacar que nem todos se identificam como quilombolas. A maioria nem sabe o significado dessa expressão.

As visitas foram sempre acompanhadas por uma mulher. Ou pela dona Georgina ou pela Dona Lúcia, sua irmã. O fato de eu estar sempre acompanhada por alguém da comunidade facilitou minha aproximação.

O que mais me chamou a atenção nos primeiros momentos da pesquisa é que as pessoas ao se apresentarem não se contentavam em dizer apenas o nome, mas primeiramente suas raízes, ou seja, a parentela à qual pertenciam (família Chagas ou da família Silva, ou da família Costa) e seu grau de parentesco. Talvez uma forma de dizer que era sim daquele lugar e que ali iria continuar pelo fato da família toda ser historicamente do local.

> O mundo da vida cotidiana, sem dúvida é em si mesmo um produto cultural, uma vez que é enquadrado em termos das concepções simbólicas do "fato obstinado" passado de geração a geração, é a cena estabelecida e o objeto dado de nossas ações (Geertz, 2012, p.81).

Quando iniciei a pesquisa, imaginei que iria encontrar todas as características visíveis de uma comunidade quilombola e assim facilitar o trabalho dentro dos aspectos etnográficos. Ou seja, moradores negros, com sua cultura bem definida, onde todos se identificam como quilombolas e a escola com seu currículo bem definido e maduro, elaborado com a participação dos moradores, de acordo com as especificidades de uma comunidade negra rural. No entanto, o exercício desafiador foi romper com todas as imagens que eu havia criado de uma comunidade quilombola ou negra rural, pois nada do que eu tinha no imaginário e pouco dos elementos levantados nos estudos prévios, identifiquei na comunidade Abolição. É válido considerar aqui que a comunidade Abolição foi meu primeiro contato na prática com o universo quilombola, portanto, meu imaginário era parco e com os elementos limitados pelas informações adquiridas no decorrer da minha atuação de militância em outras áreas, além de estudos teóricos.

Transitar neste campo desconhecido foi desafiador e ao mesmo tempo instigante para mim, que tenho como experiência o campo de educação em comunidades indígenas. Buscar compreender como funcionava a dinâmica de uma escola específica e diferenciada em outro

[9] Lugar também conhecido como Cachorro Sentado. Espaço geográfico dentro da comunidade Abolição onde se encontram instaladas de maneira paupérrima oito famílias negras, na beira da estrada contornando a fazenda. Essas pessoas que ficam na Lajinha foram expulsas do lugar tradicionalmente conhecido como Pedreira para dar lugar a uma Mineradora.

universo era a minha intenção, considerando que não se trata de um universo muito diferente, pois a luta pela garantia e sobrevivência na terra é o centro desses dois segmentos sociais, onde a cultura está enraizada totalmente no seu território tradicional, fonte de identidade. *"Trata-se de uma identidade construída, coletivamente, ao longo de um processo histórico, em geral uma identidade alicerçada na resistência e assentada sob um território"* (MACENA, 2010, p.09).

Uma de minhas angústias foi perceber a esperança por parte tanto dos trabalhadores da escola como dos membros quilombolas da comunidade. Da escola pelo fato dos gestores, principalmente por parte do diretor confiar que eu como pesquisadora contribuiria com o processo de construção de uma identidade da escola enquanto estrutura que concentra uma diversidade de culturas e que está localizada em um território quilombola. Diretamente essa contribuição não foi possível, por ser um processo lento, onde todos os envolvidos - gestores, funcionários, comunidade - vão se encontrando, se descobrindo, identificando o porquê daquela escola. Por esse motivo só compete aos envolvidos, esse não era o meu propósito, considerando que a proposta de minha pesquisa é etnográfica e não uma pesquisa ação, que talvez me daria essa possibilidade. No entanto, talvez minhas provocações em função da pesquisa possam ter contribuído de maneira indireta nesse processo, nessa busca constante e longa pela identidade da escola, inclusive para a construção do novo Projeto Político Pedagógico, elaborado no segundo semestre de 2014 coletivamente, com a participação da comunidade.

A esperança que percebo dos membros da comunidade é a confiança de que meu trabalho de pesquisa irá contribuir para o avanço no processo de demarcação do território por dar visibilidade e voz aos quilombolas daquele lugar. Estes são quase que invisíveis, até pelo número reduzido de pessoas que se encontram por ali, já que a maioria dos que se reconhece no direito a se estabelecer nesse território se encontra nas periferias de Cuiabá. No entanto também não é a função direta desta pesquisa, mas penso que poderá dar visibilidade à dinâmica histórica da comunidade Abolição como um lugar *aprendente e ensinante* da cultura afrodescendente à qual pertence.

Nas diversas idas e vindas para a comunidade, nas caminhadas sob sol ou chuva, as conversas foram ficando cada vez mais à vontade, os vínculos cada vez mais estreitos. Fomos todos nos frustrando diante das expectativas e nos tornando mais abertos e reveladores, o que contribuiu muito para o desenvolvimento do trabalho etnográfico.

2.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento inicial desta pesquisa, busquei respaldo no princípio de Chizzotti (1994, p.93), pois ele convoca os pesquisadores a buscarem o significado que as pessoas dão ao seu mundo e as suas práticas:

> O objeto da ciência social é ir: buscar o significado que as pessoas dão ao seu mundo e as suas práticas, ou seja, a toda a soma total de objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social criados pelo pensamento de senso comum dos homens, vivendo numerosas interações sociais. Cabe aos pesquisadores identificar e descrever as práticas e os significados sociais (...), de compreender como elas se dão no contexto dos sujeitos que as praticam (CHIZZOTTI, 1994, p.93).

Tal perspectiva, a qual Geertz (2012) também faz referência, permitiu que a pesquisa fosse desenvolvida a partir de um processo investigativo de abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa é a que melhor responde às questões referentes ao objeto deste estudo eleito. Ela me ofereceu suporte teórico e prático para que eu pudesse me aproximar o máximo deste fenômeno social, compreendendo o sentido de sua existência, respondendo assim a algumas questões e provocando outras mais pertinentes, que serão base para futuras pesquisas que se configurarão necessárias a partir desta.

Com suas raízes no final do século XIX, a abordagem qualitativa de pesquisa nasce a partir da área das ciências sociais ao questionar a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de estudar o ser humano, sua cultura, sua vida social. Segundo André (1995, p. 17), Max Weber contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social das ciências físicas e naturais.

Apesar da sua relevância aos aspectos qualitativos, não deixei neste estudo de complementar elementos quantitativos (gráficos e tabelas) a fim de enriquecer as interpretações e contextualizações, superando a "falsa dicotomia" entre as investigações qualitativa e quantitativa, conforme discute Filho e Gamboa (2009). Na pesquisa de cunho social, como esta, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam num movimento cumulativo e transformador ao ponto de não conceber uma sem a outra. Elas se complementam e, portanto, podem ser usadas pelo pesquisador sem cair na contradição epistemológica, buscando a articulação a fim de superar as limitações de cada uma delas. (FILHO; GAMBOA, 2009).

No caso deste estudo, se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que busca aportes de elementos quantitativos, a fim de ordenar melhor o real, articular os diversos aspectos de um processo global e de explicar uma visão de conjunto (FILHO; GAMBOA, 2009, p.88). Seguindo este principio, enfatizei a descrição densa para melhor compreender a configuração e

o sentido de uma escola situada num território quilombola, considerando os aspectos identitários que a permeia, objetivo central desta investigação.

Segundo Bogdan e Bikle (apud LUDKE, 1986), devemos considerar numa pesquisa qualitativa que: a) a fonte de dados é estudada no ambiente em que os fenômenos ocorrem naturalmente, sem interferências intencionais do pesquisador; b) Os dados da realidade são todos considerados importantes; c) há maior preocupação com o processo do que com o produto; d) o pesquisador focaliza, de modo especial, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

Sendo assim, ao considerar esses fatores faz-se necessário uma "descrição densa" das experiências variadas de vida dos sujeitos, assim como propõe Geertz (2012). Neste caso, minha tarefa foi empenhar-me na compreensão da interpretação que os sujeitos dão às próprias experiências, manifestas em suas linguagens, gestos, arte, religiões e política.

Para Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador é comparado a um "bricoleur (indivíduo que confecciona colchas)" ao tratar da diversidade de práticas metodológicas que lhes são fornecidas e possíveis de serem utilizadas na pesquisa qualitativa (2006). Da mesma forma que o "confeccionador de colchas" reúne um conjunto de peças que se encaixam umas nas outras, utilizando várias ferramentas e materiais do seu ofício, chegando assim ao resultado final com sucesso, o pesquisador qualitativo utiliza "ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance" (2006, p.18). Ou seja, ele se torna um bricoleur metodológico, interpretativo, político e narrativo, tendo como o resultado uma "Bricolage complexa".

Essa analogia expressa um processo gerador de uma unidade psicológica e emocional que torna impossível o investigador e o processo de pesquisa não influenciarem o que é investigado. Por essa razão, compreender os significados de outro indivíduo exige colocar a ação dentro de um contexto de significados com a clareza da intenção da conduta do pesquisador, pois o pesquisador necessita compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. É esse o papel do pesquisador.

Ao analisar o papel do pesquisador, Menga Ludke e Marli André (1986) afirmam que: é pelo trabalho do pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado de valores e com suas definições políticas. Os valores e interesses do pesquisador moldam a sua visão da realidade. Daí a necessidade do método para controlar a subjetividade.

Todos esses elementos teóricos e práticos caracterizam esta pesquisa como uma pesquisa qualitativa agregando os dados bibliográficos sujeitos a uma abordagem interpretativista, na linha proposta por Geertz (2012).

2.2.1 Método: etnografia

Ciente de que um tema tão específico e ao mesmo tempo tão complexo requer um olhar interdisciplinar, em uma perspectiva de cooperação entre vários campos do saber, busquei o intercambio entre a Educação e a Antropologia Social através da Etnografia, que me permitiu uma análise mais abrangente, contemplando os diversos aspectos e dimensões da problemática estudada.

O método etnográfico se insere nas modalidades da pesquisa qualitativa, "cujas raízes se assentam na antropologia no fim do século XIX e inicio do século XX, como tentativa de observação holística dos modos de vida das pessoas, contrapondo-se ao método quantitativo experimental. Atualmente é utilizada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento" (CASTILHO, 2008, p.47).

Dentre os aportes teóricos da Etnografia busquei me apoiar em Clifford Geertz (2012), que apresenta o método como um esforço intelectual para uma descrição densa dos fenômenos sociais, que se constitui em:

> Estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa" (GEERTZ, 2012, p. 04).

Geertz conceitua a etnografia como uma pesquisa antropológica baseada no empenho de uma "descrição densa" sendo esta uma:

> [...] multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas; primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico, escrever seu diário. Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2012, p. 07).

A etnografia tem como premissas a observação das culturas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas inseridas no processo. Trata-se de gerar dados a partir da perspectiva que os sujeitos têm de sua cultura que, para Geertz, deve ser vista pelo pesquisador como uma teia, como um enredamento que perpassa e se constrói com o sujeito, atravessando suas vivências, pertinências, possibilidades e as interpretações das experiências vividas cotidianamente (GEERTZ, 2012), no caso desta pesquisa, no ambiente escolar.

Para Bogdan & Biklen (1994, p.17), o principal objetivo da etnografia é compreender o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, sendo esses significados expressos de forma direta pela linguagem ou transmitidos indiretamente através das ações. De acordo com os referidos autores, esses significados é que dão sentido à compreensão de si e do outro, bem como do mundo em que estão inseridos.

Fazer etnografia, portanto, demanda algumas condições que se tornam imprescindíveis à pesquisa de campo, ou seja, para interpretar culturas. A primeira é o entendimento conceitual deste tipo de pesquisa com base na abordagem qualitativa. A segunda condição é o tempo prolongado de inserção do pesquisador no campo, que exige não apenas a disponibilidade do pesquisador, como também a existência de um tempo longo para a investigação pouco permitido ou possível. Do mesmo modo que a etnografia se torna um método desafiador por demandar tempo e espaço, por essa mesma razão, garante ao pesquisador a tão necessária inserção na realidade pesquisada, de maneira a apreender os significados de cada ação ali desenvolvida.

Os estudos etnográficos na educação ganham destaque somente a partir de 1960. Essa demora é explicada por Bogdan e Bilklen (1994): no início do século XX, a pesquisa educacional era dominada pela Psicologia, que tinha uma forte tendência experimentalista, baseada nos pressupostos do positivismo de Comte, o que dificultou o surgimento da perspectiva idealista.

Como observa André (1995, p. 20), os movimentos sociais que marcaram a década de 1960 na luta contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos, especialmente as rebeliões estudantis da França, estimularam o interesse dos educadores pelo que acontecia realmente dentro das escolas e das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como a forma mais consistente de investigar o cotidiano escolar.

Segundo André (2004) a etnografia, ao ser utilizada na pesquisa educacional, permite que o pesquisador compreenda as relações existentes na escola, uma vez que as entrevistas muitas vezes não dão conta de revelar diversos de seus aspectos. O método etnográfico,

portanto, proporcionará a compreensão da visão de mundo dos entrevistados e suas percepções sobre a escola. Nesse sentido, ao buscar desvelar as interpretações de cada entrevistado sobre o sentido da educação escolar naquela comunidade, esta pesquisa embasada na etnografia tem a possibilidade de captar mais de perto a visão de cada sujeito da pesquisa.

A partir do pensamento de Geertz sobre a interpretação das culturas, o que caracteriza a descrição etnográfica é o fato dela ser *interpretativa e o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis* (GEERTZ, 2012, p. 15).

Considero importante lembrar aqui que inicialmente pensei em fazer uma etnografia da Escola Maria de Arruda Muller, com base nas propostas de Marli André (2004), no entanto, no decorrer da pesquisa percebi que seria impossível este trabalho pelo fato da escola estar em processo de discussão sobre sua própria identidade e compreendi que, mais que uma etnografia da prática escolar, poderia analisar a escola dentro de um cenário, em que os próprios atores se encontram num processo de compreensão do que sejam eles mesmos: sujeitos de direitos.

Sendo assim, tomei como aporte central os conceitos de Geertz sobre etnografia, cujas interpretações e análises serão a partir dos discursos apreendidos, das observações e entrevistas, expressos pelos gestores, professores e alunos, num esforço de torná-los importantes elementos teóricos para os estudos em favor de uma *Educação para as Relações Etnicorraciais em Territórios Quilombolas*.

2.2.2 Instrumento de coleta de dados

Para uma pesquisa etnográfica, a observação é o principal instrumento de coleta de informação, pois parte da compreensão do que as pessoas fazem, os elementos que utilizam e como se relacionam entre si, ou seja, do conhecimento não falado e sim vivido. Para essa pesquisa foram utilizadas como instrumento a observação, as questões fechadas e entrevistas semiestruturadas, pois estas também são importantes para uma maior compreensão da realidade. De acordo com Minayo (2007), numa sociedade ou grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa a luz e a sombra da realidade de forma diferenciada.

As entrevistas, por ter como objetivo o aprofundamento dos aspectos que foram observados, foram utilizadas também de maneira não estruturadas, na tentativa de evitar impor aos sujeitos uma percepção do pesquisador relativamente aos processos de construção de uma identidade. Como apontam Bogdan & Biklen (1994), a entrevista não estruturada “permite aos

sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas" (p. 17).

Os sujeitos que foram entrevistados são membros da Gerência de Diversidades da Secretaria Estadual de Educação, membros da comunidade e ex-moradores, coordenação e direção da escola, professores e estudantes, cujas entrevistas tiveram finalidades específicas para cada sujeito entrevistado.

No caso da gerência de diversidade, as entrevistas deram o aporte analítico para a reflexão sobre as Políticas Públicas e a configuração da Educação Escolar Quilombola no Estado. As entrevistas com moradores e ex-moradores de Abolição tiveram como finalidade tecer a sua memória histórica-social e a contextualização da comunidade de modo geral, inclusive aos aspectos identitários. Quanto aos professores e gestores da escola, buscou-se conhecer o perfil dos mesmos bem como os valores e os sentidos que dão á ela. No caso dos alunos, objetivou-se levantar dados que possibilitem uma análise das identidades culturais dos estudantes, bem como o que vem sendo discutido na escola sobre esta questão.

Pretendeu-se também apreender os sentidos que os alunos dão à escola.

Abaixo, apresento as perguntas que foram utilizadas na coleta de dados, iniciando com as questões fechadas, aplicadas a todos os entrevistados, ou seja, a 25 pessoas. As informações colhidas neste questionário tiveram como objetivo a elaboração de um fichário com os dados gerais dos *protagonistas* desta pesquisa, cujo material me possibilitou uma maior visibilidade das pessoas que compõem a comunidade no que se refere a gênero, grau de escolaridade, atividades profissionais, renda familiar, religiões praticadas, entre outros.

- **Questões fechadas:**

Nome, idade, data de nascimento, local de nascimento, gênero, cor, sexo, local onde mora, posição na família, religião, escolaridade, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, atividade profissional, renda familiar, número de filhos, estado civil, domínio de leitura e escrita.

- **Roteiro de entrevistas**

O roteiro de entrevistas seguiu o seguinte quadro, que será especificado logo em seguida:

Categoria dos sujeitos entrevistados	**Objetivo da entrevista**	**Nº de sujeitos entrevistados**
Moradores da comunidade	Informações gerais sobre a comunidade	3

Ex-moradores da comunidade	Levantamento histórico da comunidade.	3
Gestores, professores e funcionários	Mapeamento do perfil dos mesmos.	8
Alunos	Levantamento de dados que possibilite uma análise da identidade cultural dos estudantes e dos sentidos que dão à escola.	8
	TOTAL DE ENTREVISTADOS	22

Quadro 2 - Roteiro de entrevistas.

1- Moradores da comunidade (3 pessoas)

1.1 Estas perguntas tiveram como objetivo retratar, através dos moradores, a comunidade Abolição e a conjuntura atual do seu território.

Há quanto tempo mora aqui? De onde veio? Por que veio? Você vive bem aqui neste lugar? Por quê? Você conhece a história desta comunidade? Conte-me. Se sente fazendo parte desta história? Por quê? Você sabe por que este lugar é reconhecido como território quilombola?

1.2 – As perguntas neste item visam levantar elementos que indiquem o grau de sentimento de pertencimento dos moradores em relação ao território.

Você sabe o que é ser quilombola? Você se considera quilombola? Por quê?

1.3 **–** Buscam levantar elementos em relação à escola através dos moradores.

Você frequentou a escola? Onde? Por quanto tempo? Gostava? O que se lembra da escola? Como membro da comunidade o que você acredita que deve ser ensinado hoje na escola inserida na comunidade Abolição? E sobre a história deste lugar, o que você acredita que deve ser ensinado?

2 - **Ex-moradores da comunidade Abolição (3 entrevistados)**

2.1 - Este item pretende levantar dados referentes à história da comunidade enquanto território quilombola, através dos ex-moradores do local.

Há quanto tempo saiu da comunidade? Por quê? Conhece a história da comunidade Abolição? Você se sente ainda fazendo parte desta história? Por quê?

2.2 – As perguntas deste item pretendem colher informações referentes à identidade cultural das famílias pesquisadas, bem como o grau de pertença ao território de Abolição, por pessoas que nasceram, moraram e posteriormente precisaram sair da comunidade.

Você sabe o que é ser quilombola? Você se considera quilombola? Por quê?

O que Você mais se lembra do local? Você vive bem aqui neste lugar? Por quê?

Tem vontade de voltar a morar lá? Por quê?

2.3 – Este item busca por meio das perguntas, levantar dados que contribuam para o levantamento de informações históricas referentes à Educação Escolar na comunidade

Você frequentou escola? Onde? Por quanto tempo? Gostava? O que se lembra da escola? Como ex-membro da comunidade o que você acredita que deve ser ensinado na escola da comunidade sobre a sua história?

3- Gestores, Professores e Funcionários (8 entrevistados)

As entrevistas realizadas com esses atores sociais objetivaram conhecer o perfil dos professores, gestores e funcionários da escola Maria de Arruda Muller, bem como os valores e os sentidos que dão a ela.

Onde você mora? Há quanto tempo trabalha aqui? Você conhece a história de Abolição? Como você percebe a comunidade? E a escola enquanto escola quilombola? E a história desta escola? Você se sente comprometido com esta história? Por quê? Você sabe o que é ser quilombola? Você se considera quilombola? Você sabe por que esta escola é reconhecida como escola quilombola? Como vêm acontecendo as disciplinas específicas para as escolas quilombolas na Escola Maria de Arruda Muller? O que tipo de educação você acredita que é melhor para esta escola? Qual o compromisso da escola com os moradores da comunidade Abolição? O que a escola tem a ver com a questão territorial local?

4- Alunos (8 entrevistados)

Estas perguntas têm por finalidade levantar dados através dos alunos que possibilitem fazer uma análise da identidade cultural dos estudantes, bem como o que vem sendo discutido na escola sobre esta questão. Visa apreender os sentidos que os alunos dão à escola M. A.

Muller e suas expectativas.

Há quanto tempo estuda aqui? Por que você estuda? Você gosta de estudar? Por quê? Você conhece a história desta escola? Você se sente fazendo parte desta história? Por quê? Você sabe o que é ser quilombola? Você se considera quilombola? Por quê? Você se considera negro? Por quê? Como aluno desta escola o que você espera que seja ensinado hoje na escola da comunidade? E sobre a história deste lugar, há algo que deva se discutido em sala? O que? Você vive bem nesta comunidade? Por quê? O que a escola tem a ver com o lugar onde você mora?

- **Roteiro de observação:**

Este roteiro teve como objetivo aprofundar nos detalhes pela observação das ações, no que tange à dinâmica da comunidade a fim de possibilitar uma descrição densa do que se observa em relação às famílias e à escola.

- Como é a rotina dos moradores da comunidade?
- Há ações que os caracterizam como quilombola?
- Manifestações cotidianas em relação à identidade quilombola?
- Quais os elementos percebidos que caracterizam a escola como quilombola?
- Quais os sinais de aceitação ou de rejeição no fato da escola ser quilombola? Entre os alunos, entre os professores, moradores e gestores?

A maioria das entrevistas foi feita na escola, mais precisamente na sala de informática. Outras aconteceram nas casas, na comunidade mesmo e outras em Cuiabá. Utilizei como recurso uma máquina filmadora, a fim de tentar posteriormente, através da pesquisa, traduzir de forma mais aguçada as expressões captadas através da filmagem.

Pude acompanhar o cotidiano das salas de aula na escola Maria de Arruda Muller, com o objetivo de observar as relações entre os alunos e professores, como também as atividades curriculares. Foram observadas as salas de 2ª ao 9º ano, com alunos de oito a 15 anos, onde pude registrar as situações, os comportamentos e sentimentos durante o tempo de presença na escola, nas casas, enfim, na comunidade Abolição.

Foi possível, também, participar de alguns eventos promovidos pela comunidade, como reuniões da associação e festa de São Gonçalo. Frequentei o bar do "seu Bieiê", onde pude perceber que havia um fluxo razoável de pessoas da comunidade e que de maneira informal, nele encontrei o espaço de compreensão da dinâmica da comunidade, pois era ali onde todos ficavam sabendo das novidades, discutiam política, brigavam, fofocavam, enfim, se mantinham informados de tudo o que acontecia na comunidade.

Concomitante às visitas realizadas à comunidade, me tornei frequentadora assídua do Arquivo Público de Mato Grosso com o objetivo de fazer pesquisas documentais, onde pude encontrar alguns elementos que contribuíram para a minha pesquisa, considerando que não localizei muitas coisas que contassem a história daquele lugar. Minha esperança foi o Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, onde trabalha o antropólogo Dr. Ivo Schroeder, que contribuiu bastante com esta pesquisa. Também fui buscar informações no Museu Histórico de Cuiabá, mas não encontrei nada que fizesse referência à Comunidade Abolição.

A Secretaria Municipal de Educação também foi um dos locais de pesquisa documental, pois há registros da escola quando pertencia à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

Manuseei os livros didáticos utilizados nas salas de aula da escola Maria de Arruda Muller, com o objetivo de observar os conteúdos que são desenvolvidos conforme o

planejamento pedagógico da escola, considerando os elementos de caráter racista, como também quais os materiais utilizados pautados na proposta das Orientações Curriculares para a Educação Etnicorracial.

CAPÍTULO III - A COMUNIDADE ABOLIÇÃO

Neste capítulo apresento a comunidade de Abolição, sua história e parte do conflito que a permeia enquanto território quilombola, conflito este que se configura como importante fator para a compreensão da dinâmica vivida na Escola Maria de Arruda Muller.

O objetivo é descrever detalhadamente o local da pesquisa, conforme a proposta etnográfica de Geertz (2012), a partir de observações realizadas e das informações dos moradores, além de documentos históricos e atuais da região, principalmente os documentos elaborados pelo departamento de antropologia da UFMT.

3.1 PARA COMPREENDER A COMUNIDADE ABOLIÇÃO: A OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO MATO-GROSSENSE

Semelhante ao que ocorreu em outras regiões do Brasil, como em Minas Gerais, a descoberta do ouro pelos bandeirantes liderados por Pascoal Moreira Cabral, deu inicio à história do avanço colonialista sobre as terras de Mato Grosso. Com a descoberta do ouro, no ano de 1719, nas margens do rio Coxipó-Mirim, a região passa a ter importância para o abastecimento do metal tão precioso para Portugal. É na efetivação do acordo estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas (1494) que é criada, em 1748, a Capitania de Mato Grosso que tem por capital Vila Bela da Santíssima Trindade (GARBIN, 2006, p17).

Para a Capitania de Mato Grosso são deslocados contingentes de pessoas para servir de mão de obra na exploração mineira. Assim, chegaram a Mato Grosso no século XVIII os primeiros escravizados de origem africana, provenientes, a princípio, de São Paulo e posteriormente do Pará e Maranhão, por conta da liberação da navegação dos rios da bacia Amazônica. (GARBIN, 2006,p17).

Dados de 1752 indicam que nesse período já se encontram em número de 1.175 escravizados na capitania de Mato Grosso. Em 1780, o governador Luiz d'Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres registrou que três quartos dos habitantes da capitania eram negros, mulatos e outros mestiços (BANDEIRA, 1988, p 51). Em sua maioria, a população de escravizados de Mato Grosso era masculina, não jovem e de origem africana diversa, pois era comprada no Rio de Janeiro, na Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e no Pará, vinda pelo rio

Madeira através da Companhia do Grão Pará e Maranhão, de onde chegavam "escravos da Guiné e Angola" (BANDEIRA, 1988, p.72).

As condições para a realização do trabalho de garimpagem não se diferenciavam, na época, das formas precárias observadas em outros setores onde o trabalho escravo foi empregado. Estas condições, somadas ao desejo de liberdade, provocaram fugas frequentes dos escravizados, formando os quilombos, espaços de liberdade e de vida comunitária (GARBIN, 2006, p 18).

Muitos quilombos foram organizados em terras mato-grossenses durante os séculos XVIII e XIX. Um exemplo são os quilombos "Mutuca" e "Pindaituba", situados na Chapada dos Guimarães, os "Sepoutuba" e "Rio Manso", próximos a Vila Maria (atual Cáceres). A região do vale do rio Guaporé foi onde houve maior concentração de escravizados fugitivos. Desta região cito o quilombo do Piolho ou Quariterê, no final do século XVIII, localizado próximo ao rio Piolho, que reuniu negros nascidos na África e no Brasil, índios e mestiços de negros e índios – cafuzos (GARBIN, 2006).

Bem se faz registrar que em algumas destas localidades havia populações autóctones, ou seja, a incidência de mão de obra migrante se dará em territórios previamente ocupados por povos indígenas. Assim, o processo de colonização foi também traumático para a população tradicional. Índios e ribeirinhos foram constantemente expulsos de suas áreas à medida que a fronteira agrícola avançava, incluindo também garimpos e outras formas de exploração (GARBIN, 2006, p 19).

Posteriormente, com a ampliação das áreas de mineração, os quilombos se formaram e passam a despertar os interesses dos governantes, como registra a antropóloga Machado (2006), em seu relato etno-histórico. Neste, a pesquisadora informa o empenho do então governador João d'Albuquerque em destruir vários quilombos no ano de 1795 na busca de lugares que houvesse ouro.

> O 'Diário da Diligência que por ordem do Illustrissimo e Excellentissimo João d'Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso, se fez no anno de 1795, a fim de se destruírem vários Quilombos, e buscar alguns logares em que houvesse ouro" (ROQUETTE PINTO, 1935 apud MACHADO, 2006, p. 2).

E assim foram muitas outras práticas de extermínio dos quilombos em favor da expansão em busca do ouro. No entanto, na contramão destas investidas, seguiram os quilombos em diversos modos de resistência até os dias atuais, em constante busca pelo seu reconhecimento territorial.

Somadas à falta de soluções para a regularização destas terras e as garantias legais apontadas pela Constituição Federal de 1988, as reivindicações em torno das terras de quilombo em Mato Grosso vêm crescendo em visibilidade nas últimas décadas.

3.2 PARA COMPREENDER A COMUNIDADE ABOLIÇÃO: AS SESMARIAS

A partir da segunda fase da colonização, com a fixação de contingentes no 'novo mundo', permanece o desafio – para a coroa portuguesa – da grande extensão territorial da colônia a ser administrada. Buscando superar este desafio, são criadas as chamadas Capitanias Hereditárias, que dividiram a porção portuguesa definida no Tratado de Tordesilhas em 15 grandes faixas. Sabe-se que algumas destas, dada a dimensão territorial, deram origem a alguns dos atuais estados brasileiros (DALBERTO, 2009).

Contudo, a dimensão das capitanias praticamente impossibilitou a administração e a tributação pela coroa. Por essa razão, cria-se em 1536 as sesmarias. Estas subdivisões das capitanias eram distribuídas pelos Capitães Mor para outras pessoas (sesmeiros) que tinham por obrigação desenvolver a agricultura, pecuária ou outras formas de economia que, por sua vez, também alimentaria a coroa através dos seus impostos. (DALBERTO, 2009).

Vejamos um mapa da região onde foram distribuídas cartas de Sesmaria no Estado de Mato Grosso.

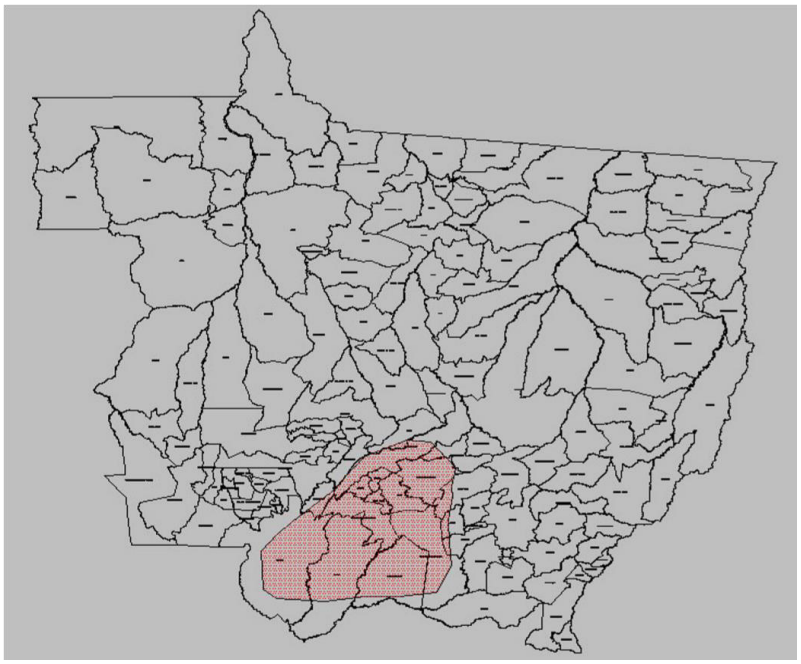


Figura 4 - Mapa das sesmarias em Mato Grosso. Fonte: Dalberto, 2009.

Segundo Dalberto (2009), em Mato Grosso, as primeiras doações de sesmarias foram feitas a partir de 1727. Sob o comando do Governador Capitão-General Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, que usando de suas atribuições, deu inicio à emissão de cartas ou títulos agrários de sesmarias, para vários coronéis.

Havia uma distinção entre as medidas permitidas para terras de lavoura (1.089 ha) e as destinadas aos "campos de criação" (13.068 ha), mas em Mato Grosso muitas vezes esta extensão era extrapolada. Havia dificuldades evidentes para realizar as medições e para controlar a quantidade de terras apossadas pelo requerente. Esta situação favoreceu fortemente a existência dos latifúndios brasileiros, mas principalmente em Mato Grosso.

De acordo com BANDEIRA (1988), as sesmarias em Mato Grosso foram requeridas em torno de núcleos mineradores, seguindo o curso dos rios ou de estradas, com os seguintes eixos: Cuiabá-Cáceres-Vila Bela, Cuiabá-Vila Boa de Goiás, Cuiabá-Diamantino.

Em 1822, com a independência do Brasil, foram sustadas as doações de sesmarias e foi definido que as propriedades somente poderiam ser adquiridas mediante compra e venda. Esta lei favoreceu ainda mais os latifúndios. Juridicamente as sesmarias deixaram de existir, regulamentaram as que estavam produtivas através de um processo de revalidação e a uma nova medição (SILVA, 1995).

Com o fim da escravidão negra no final do século XIX e a política para a imigração de estrangeiros, a possibilidade de acesso à terra por parte dos negros libertos e antigos posseiros tornou-se ainda mais difícil. Esse processo se intensificou em Mato Grosso com a Marcha para o Oeste[10] e nos anos 1960 e 1970, a construção das primeiras grandes estradas amazônicas − Belém-Brasília, Transamazônica, Cuiabá-Santarém, Porto Velho-Rio Branco – que tiveram a função de dar acesso à vasta região Norte para novas frentes de ocupação: colonos, garimpeiros, fazendeiros, comerciantes e grandes empresas procedentes de outras regiões do Brasil (LITTLE, 2002 apud Silva, 2010). A ocupação do território mato-grossense foi impulsionada pelo governo militar, sob o manto de discursos nacionalistas, como: “Integrar para não entregar”, “Terras sem homens para homens sem terra” (BARROS, 2000 apud Silva), perspectiva que se aplicou à toda região amazônica.

[10] Programa implantado pelo governo Vargas em 1937, estimulou processos migratórios para outras regiões do país, especialmente, para os Estados de Goiás e Mato Grosso.

Os programas de desenvolvimento, tais como o PIN - Programa de Integração Nacional[11] - na década de 1970 e o Polonoroeste[12], na década de 1980, aumentaram com violência as pressões sobre a terra valorizada, dificultando ainda mais o acesso a essa por parte dos negros libertos (SILVA e SILVA, 1995, P. 41).

Contudo, persiste ainda o regime de sesmarias ao redor de Cuiabá, no município de Santo Antônio de Leverger (Morro Grande e na região de Aricá), em Livramento, em Jangada e Acorizal. Ou seja, terras do governo ainda são distribuídas a grandes produtores com o intuito de investir na grande produção, na crença do desenvolvimento capitalista a partir do campo. A partir da década de 1980, algumas delas se dividiram e foram vendidas a particulares, mas a crescente dificuldade em sobreviver às novas forças do capital contribuiu fortemente para o empobrecimento progressivo das famílias que aí viviam (SILVA, 1995, P. 41). É exatamente este o contexto no qual se encontra a comunidade Abolição

3.3 SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER: UM REFERENCIAL HISTÓRICO

A comunidade Abolição fica aproximadamente a 50 km do município de Cuiabá e 80 km do município de Santo Antônio de Leverger. Apesar da distancia menor em relação a Cuiabá, a comunidade pertence ao município de Santo Antônio de Leverger, município este que compreende a região conhecida como “Baixada Cuiabana”.

[11] Em 1970, durante o mandato do presidente Médici, o governo brasileiro fez uma promessa de construir 15 mil quilômetros de rodovias na região amazônica, dos quais 3.300 km pertenceriam a BR-230, ou rodovia Transamazônica. Tal projeto fazia parte do Plano de Integração Nacional (PNI), que tinha, entre outros objetivos, deslocar a fronteira econômica, e, notadamente, a fronteira agrícola, para as margens do rio Amazonas (Loureiro, 2010. P. 2) .

[12] Financiado pelo Banco Mundial, este Programa objetivava a colonização de Rondônia e noroeste de Mato Grosso por pequenos agricultores.

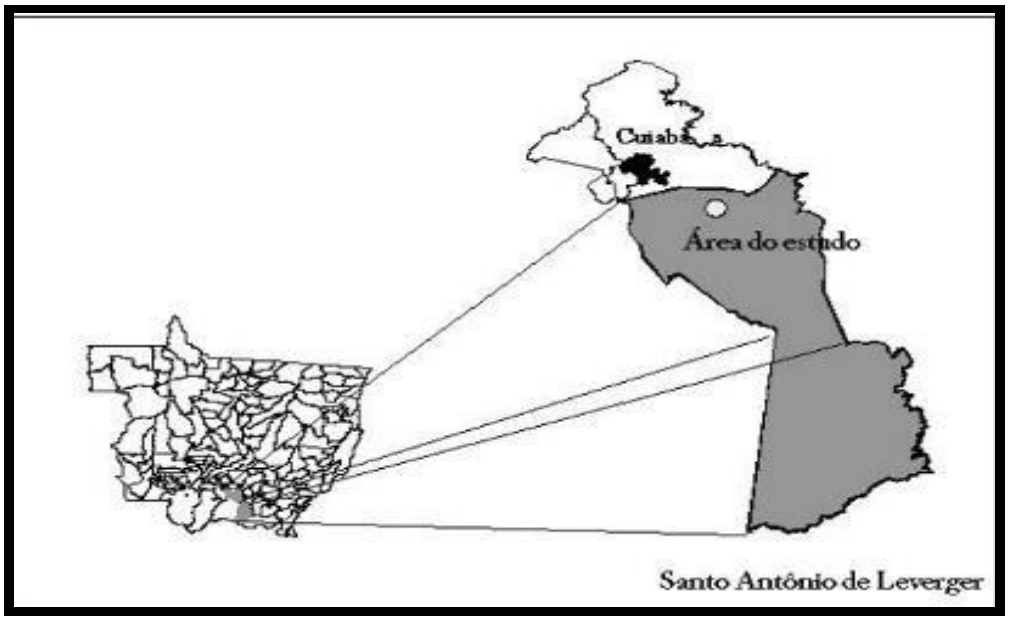


Figura 5 - Localização do município onde se deu o estudo, Santo Antonio de Leverger, no estado de Mato Grosso. (CARDERALLI; COSTA; AZEVEDO; RIBEIRO; BATISTA;MELO, 2013, P. 609).

Santo Antônio de Leverger, com o território de 12.261Km², faz limite com os municípios de Campo Verde, Jaciara, Juscimeira, Rondonópolis, Itiquira, Barão de Melgaço, Nossa Senhora do Livramento e Várzea Grande. Tem como distritos: Sede, Mimoso, Engenho Velho, Caeté, Varginha e São Vicente da Serra.

Toda essa região possui o clima tropical quente e sub-úmido e a temperatura média é em torno de 23°C a 20°C. O período de chuva compreende os meses de outubro a abril, sendo dezembro, janeiro e fevereiro os mais chuvosos. A estação seca corresponde, em geral aos meses de maio a setembro, onde as chuvas reduzem-se e tornam-se mesmo ausentes. A umidade relativa do ar, nos meses mais chuvosos não ultrapassa 80% , enquanto que nos meses mais secos atinge valores abaixo de 50%[13].

O município de Santo Antônio de Leverger é um dos mais ricos em fauna, pois a sua localização na região pantaneira, mesclado com cerrados permite a existência de grande quantidade de animais, como onça, quati, ouriço, lebre, coelho, capivara, tatu, tamanduá bandeira, veado, queixada, etc. (IBGE, 2010). Destaco, na sua paisagem geográfica, os rios Peixe de Couro, Aricá, Aricá Mirim, Bamba, Mutum e Aricá-açu.

[13] Disponível no site: http://www.mteseusmunicipios.com.br Acesso em 03/01/2014.

A sua população teve a origem baseada na mistura de indígenas, que tradicionalmente ocupavam todo o seu território, portugueses que se estabeleceram na região após a descoberta das minas de ouro em Cuiabá e africanos que foram trazidos para trabalhar no primeiro ciclo do açúcar de Santo Antônio por volta de 1750 (CULTRERA, 2008).

Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – em 2010, Santo Antônio de Leverger possuía 18.463 habitantes. Destes, 7.160 morando na área urbana, enquanto que 11.303 pertenciam à zona rural. Ou seja, apenas um terço da população vive na zona urbana.

O comércio da cidade gira em torno de mercados, lojas, lanchonetes e restaurantes. No meio rural, produz-se milho, arroz, batata, cana-de-açúcar, derivados do leite como queijos e doces, sendo também um dos maiores produtores de mandioca da região.

A maioria dos moradores é de religião católica (13.000) e atualmente houve um crescente número de pessoas (3.203) que praticam religiões evangélicas de origem Pentecostal (Assembleia de Deus, Congregação Cristã do Brasil e Universal do Reino de Deus).

A população de Santo Antônio de Leverger mantém alguns costumes na alimentação, na música e na dança, atraindo turistas para a cidade, principalmente na época do carnaval. Os pratos típicos envolvem muita carne, principalmente bovina. Peixe frito ou ensopado, mojica e pirão de peixe marcam a culinária da região. Durante as festas religiosas realizadas nas casas de devotos de santos geralmente são servidos feijão, carne seca com arroz e farofa de banana, que é um prato bem típico de toda a baixada cuiabana (CULTRERA, 2008, p.20)

Na maioria das festas tradicionais há o siriri, que são danças feitas por vários casais que cantam e dançam ao som da viola de cocho, o mocho (tipo de tambor em forma de um banco com pele de boi esticada) e ganzá. E também o cururu que é uma dança só de homens.

Segundo a história registrada pela Assessoria Pedagógica de Santo Antônio de Leverger, da Secretaria Estadual de Educação, a origem do nome deve-se a imagem do santo que fora deixada por uma das expedições paulistas que percorriam os rios até as minas de Cuiabá, na primeira metade do século XVIII. Este registro conta que, após serem atacados por indígenas Guató, embarcações que seguiam para Cuiabá pararam para pernoitar às margens do rio Cuiabá. Na manhã do dia seguinte uma das embarcações se prendeu, como em um banco de areia, não se movendo por mais que tirassem sua carga. Somente quando retiraram uma imagem de Santo Antônio a embarcação teria flutuado normalmente. No local foi construída uma pequena capela e em seu entorno foi aos poucos se constituindo um pequeno povoado, que viria, posteriormente, a se tornar Santo Antônio do Rio de Baixo.

Até receber o atual nome, a localidade passou por algumas mudanças de nominação. Em 1890 foi criado o município de Santo Antônio do Rio Abaixo. Posteriormente, em 1938, alterou a denominação para simplesmente Santo Antônio. Em 1943, alterou-se para Leverger, em homenagem ao Almirante Augusto Leverger, que presidiu a província de Mato Grosso. Por fim, em 1948, alterou a denominação de Leverger para Santo Antônio do Leverger.

A constituição do município de Santo Antônio do Leverger remonta ao século XVIII, no contexto da expansão colonialista para as terras mato-grossenses. Historicamente vinculada à cidade de Cuiabá, não se pode compreender a criação daquele município sem entrar no processo de busca e exploração de minérios pelos paulistas que levou à criação do próprio Estado de Mato Grosso. (FERREIRA, 2014).

Segundo Povoas (1983), até o início do século XVII Mato Grosso permanecia isolado das demais regiões do Brasil, principalmente pelo fato de, até então, não se ter o conhecimento de qualquer produto que pudesse ser comercializado na metrópole portuguesa. Assim, os povos indígenas eram os ocupantes absolutos da região. Esta situação permanece até 1719, quando os bandeirantes comandados por Pascoal Moreira Cabral descobrem os primeiros veios de ouro no rio Coxipó. Descoberto o então cobiçado metal, tem início a fixação populacional com o povoado que passará a ser chamado de "Arraial da Forquilha". Em 1722, Miguel Sutil, outro bandeirante, descobre veios de ouro onde hoje se situa a Igreja do Rosário, próximo ao centro de Cuiabá. Esta descoberta atrai um grande contingente de exploradores elevando a localidade, no período entre 1722 a 1726, a uma das mais populosas do país.

Tendo ampliado o contingente populacional, crescia também a necessidade de abastecimento de alimentos que deveriam vir de outras regiões. Este abastecimento para as minas era algo muito difícil, tendo em vista que os meios de transporte eram precários, sendo os rios praticamente as únicas vias de acesso de São Paulo até Mato Grosso. Para superar tais dificuldades, passa-se a desenvolver, nas proximidades de Cuiabá, uma incipiente agricultura para a produção de feijão, batata doce, milho, abóbora, mandioca e a criação de gado. É assim que, às margens do rio, vão surgindo os primeiros aglomerados de pessoas que veio a dar origem à comunidade de Santo Antônio do Rio Abaixo, primeiro nome da localidade.

Com a decadência da mineração, por volta de 1734, novos núcleos urbanos foram surgindo, assentados no trabalho escravo, em outras localidades da capitania, vilas e lugarejos situados na Chapada (hoje, dos Guimarães) e Serra Acima, Poconé e Nossa Senhora do Livramento, povoados formados próximos às margens do rio Cuiabá que somavam mais de 15.444 habitantes.

A capitania procurava reorganizar a sua economia, pautada anteriormente somente na mineração. A agricultura, a criação de gado, juntamente com a instalação de engenhos de açúcar e aguardente foi gradativamente substituindo a extração do ouro, como aponta Chaves (2000, p 32).

Não restou memória escrita da vida dos moradores de Santo Antônio do Rio Abaixo até a chegada dos tempos do cultivo de cana-de-açúcar, que foi fator preponderante em seu desenvolvimento. A região de terra fértil, que já produzia alimentos para os garimpeiros de Cuiabá, chegou a ter 12 fábricas de açúcar e aguardente, além de inúmeros engenhos de rapadura. Estes engenhos pertenciam, geralmente, a donos de minifúndios. (PÓVOAS, 1983)

No final do século XIX, o município possuía as maiores usinas de produção de açúcar, aguardente e álcool do estado de Mato Grosso, sendo elas: Aricá, Conceição, Itaicy, Maravilha, Tamandaré São Miguel e São Sebastião. Dentre estas, destacou-se a usina Itaicy, de propriedade do Cel. Antônio Paes de Barros, pois tinha uma estrutura bastante moderna para época, com escola, banda de música, capela, luz elétrica, armazém e até moeda própria. Como consequência destas usinas, surgiu uma elite muito influente politicamente no Estado, que esteve no poder por muitos anos (CULTRERA, 2008, p. 24).

Como informa Cultrera (2008), nas fazendas onde estavam instaladas as usinas plantavam-se também alimentos para subsistência e para ser vendidos no próprio armazém instalado na propriedade. Para cada trabalhador havia uma caderneta onde era anotado o que era comprado, o que seria descontado no pagamento. Havia também algumas habitações onde os trabalhadores das lavouras e operadores de máquinas podiam morar, além de escolas (até o primário) para os filhos estudarem.

A partir da década de 1940, a competição com o novo polo da produção açucareira (São Paulo), que detinha os maquinários mais modernos e técnicas avançadas, as usinas matogrossenses, sem condições de se modernizarem, entraram em decadência. Assim, algumas delas foram transformadas em fazendas de gado e outras foram abandonadas, finalizando este ciclo econômico. Cultrera, em sua dissertação (2008), revela dados de pessoas que nasceram nas antigas fazendas pertencentes às usinas de cana-de-açúcar, na década de 1940, e tiveram que se mudar com o fim da atividade das mesmas.

A fazenda Abolição onde surgiu a comunidade Abolição, foco de nosso estudo, pertence a esse município. Muitas pessoas que nasceram de famílias negras moradoras e trabalhadoras nessa fazenda foram migrando para os arredores dos municípios próximos de Santo Antônio de Leverger para trabalhar e se encontram até hoje nessa região, mesmo que na invisibilidade.

Detalharemos melhor sobre esses protagonistas que fizeram parte da história de Santo Antônio de Leverger vinculada à história de Cuiabá, no próximo item.

3.4 – A COMUNIDADE ABOLIÇÃO

Segundo estudos realizados pelo Incra, a comunidade Abolição tem sua principal referência na fazenda Abolição que marca a história desta região, onde o negro escravizado se faz presente desde 1871. Em 1932 a família Muller adquiriu de Alice de Lara Pinto a Fazenda Abolição, onde residiam e trabalhavam os ancestrais dos negros que ali permaneceram como principal mão de obra para as atividades desenvolvidas pela fazenda, que se tornou o principal antagonista desta comunidade, que hoje se reconhece como *remanescente* da Abolição.

Com efeito, em movimentos subsequentes, o dono foi incorporando grandes extensões de terras através da aquisição de Sesmarias (vide tabela 6). Assim expandiu seus negócios, submetendo os moradores tradicionais destas terras que passaram a trabalhar para a fazenda e pagar foro. Neste tempo, nas décadas de 1930 e 1940, a Fazenda Abolição tornou-se um polo dinâmico de produção, de compra tanto da produção como da mão de obra das populações no seu entorno, convergindo ali às atividades econômicas, assim como a vida social, religiosa e cultural dos afrodescendentes. Quando estas terras foram depois alienadas a novos donos, os antigos moradores foram obrigados a buscar outro rumo, muitos migrando para a cidade.

As Sesmarias localizadas na região do Quilombo Abolição foram:

Proprietário	**Localidade**	**Ano**
Francisco Correa da Costa	Cabeceira Do Rio Aricá-Mirim	1780
Francisco Correa da Costa	Paragem do Rio Aricá-Mirim-Mirim/Ribeirão Areia	1785
José Rodrigues Correa Leal.	Aricá-Mirim	1790
Antônio Peixoto de Azevedo	Aricá-Mirim /Tabera Do Morrinho	1791
Antônio Pinto de Souza	Entre Os Morros Do Rio Aricá-Mirim-Mirim	1791
Francisco Correa da Costa	Rio Aricá-Mirim-Mirim	1804
Paulo da Silva Coelho.	Rio Aricá-Mirim	1803
Caetano de Moura Meireles	Rio Aricá-Mirim-Mirim.	1804
Antônio Pedro de Figueiredo	Aricá	1805/1807
Fernando Dias Paes	Aricá	1805
Alberto José Joaquim de Souza	Do Capitão Francisco Correa Da Costa	1813
Joaquim José Pinto de Moraes	Rio Aricá-Mirim-Mirim	1813
Joaquim José Gomes da Silva	Aricá	1813
Bento da Silva Rondom	Rio Aricá-Mirim-Mirim Ribeirão Areias Acima	1814
Antônio Joaquim Moreira Serra	Córrego Areia/Rio Aricá-Mirim-Mirim.	1816
Gabriel de Souza Leme	Córrego Areias	1817
José de Souza Neves	Córrego Areias	1817
José de Oliveira	Aricá.	1821

Domingos Pequeno Chaves Antônio José de Oliveira	Rio Aricá-Mirim	1767
Jerônimo Francisco	Rio Aricá-Mirim-Assu/Aricá-Mirim.	1769

Tabela 5 - Levantamento feito pelo senhor Luiz Carlos Torquato em 2013. Fonte: Fundo Coleção Sesmarias. Arquivo Público de Mato Grosso.

Segundo relato do Senhor Luiz Torquato, esposo de Dona Georgina, o sesmeiro Francisco Correa da Costa, nos idos de 1700, trouxe negros escravizados de São Paulo para trabalhar na fazenda Abolição e muitos de seus descendentes nasceram, foram batizados e se casaram nessa fazenda, permanecendo nela instalados após a escravidão[14]. Mesmo a partir de 1932, quando a fazenda passa a ser propriedade da família Muller, ainda se encontram famílias negras morando e trabalhando para o proprietário.

Lista de propriedades adquiridas pela família Muller:

Data	Nome	Transmitente	Adquirente	Reg.
01/01/1933	Sesmaria Abolição	Alice M. de Lara Pinto, Esterio de Lara Pinto e outros	Julio S. Muller	Reg. 3936/68 -3o. Tab. Pedro Maciel
04/06/1932	Fazenda (Sesmaria) Aricá Mirim	Laurindo de Lara Pinto e Maria de Lara	Julio S. Muller	Reg. 2.572/59 Tab. João Pereira Leite
	Sesmaria Uacorizal da Pedra Preta	(sem dados)		
18/08/1947	Sesmaria Agua Branca	Rafael Gonçalves de Queiroz	Julio S. Muller	Reg. 1347/48 Tab. João P. Leite
	Sesmaria Agua Branca	Geraldo Gonçalves de Queiroz e Francisca Dias de Queiroz	Julio S. Muller	Reg. 1348/48 2o. Tab. João P. Leite
15/12/1942	Sesmaria Ribeirao da Estiva	Caetano Alberto Santana e Erondina Andrelina Carvalho, em 1942	Julio S Muller	Reg. 1346/48 2o. Tab. João Pereira Leite

Tabela 6 - Fonte: Cartório do 4º Ofício livro 31 fls 157 a 162, da matricula 3938 em 24/06/68.

O Senhor Antônio Martins das Chagas, conhecido por "Seu Bieiê", residente na comunidade Abolição, é neto do Senhor Francisco das Chagas, pertencente a sua parentela de família negra de sobrenome Chagas, que possivelmente veio trazido de São Paulo pelo proprietário da Fazenda Francisco Correa da Costa, segundo informações anteriores. Seu Antônio conta que o seu avô comprou um pedaço de terra que pertencia à Abolição, mas acabou vendendo também para Júlio Muller por se encontrar em idade avançada, sem poder mais trabalhar.

[14] Em anexo os documentos históricos referentes a esses dados, inclusive certidões de casamentos, batizados e óbitos, localizados na Cúria de Cuiabá.

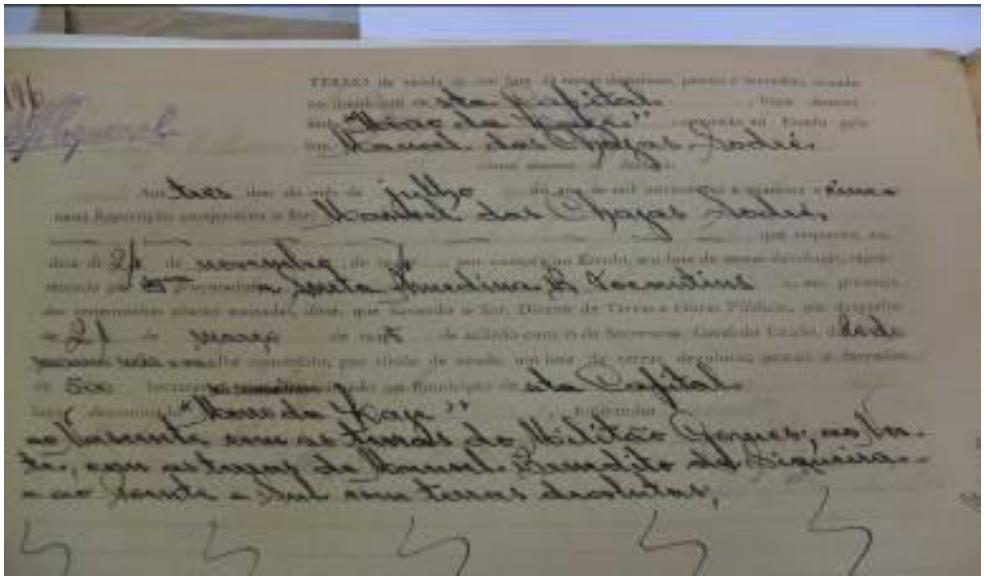


Figura 6 - Certidão de compra e venda de um pedaço de terra. Fonte: Coleção Sesmarias.

Em depoimento da família Chagas, as pessoas que eram dessa família ou de outras famílias de negros, que continuaram nas terras mesmo depois que ela foi vendida à família Muller, passaram a ter que prestar serviços como forma de pagamento, como forma de compensação por estarem morando nas terras que pertenciam de alguma forma à família Muller.

Dona Silvia, atualmente moradora no Bairro Pico do Amor, na cidade de Cuiabá, em entrevista relata:

> Na sede da Abolição a gente fazia melado, farinha, rapadura, todo mundo trabalhava nessa sede, fazia isso e depois nós mesmo comprava. Num recebia dinheiro desse serviço, nós recebia "etapa". Num ganhava nada porque a gente morava lá já dentro do lugar (Dona Silvia, em entrevista realizada no dia 7 de dezembro de 2013).

Um fato relatado pelos membros da família Chagas é a sequência de incêndios que ocorreu nas casas pertencentes a essa família de negros. Dona Maria da Piedade Chagas, conhecida como Dona Lica, que faleceu recentemente aos 105 anos de idade, teve sua casa incendiada em consequência de uma explosão de um tambor de combustível que os funcionários da empresa, chamada Matoveg, deixavam em sua casa. Muitas pessoas ficaram feridas, duas morreram, queimou todos os alimentos que seriam consumidos no ano seguinte. "Não deu para continuar vivendo ali dentro e fomos aconselhados a morar em Cuiabá, pois teria mais recurso." Mário, filho de Dona Lica conta com pesar, mostrando que as marcas além de estar no corpo se encontram também na alma. Percebi em Dona Lúcia e na sua irmã Enedina, marcas de queimaduras no corpo que elas não sabem explicar a causa, mas jamais se esquecerão

deste acontecido. As quatro pessoas negras, da mesma família, que relataram este episódio não souberam definir se foi um atentado ou não. Às vezes diziam que foi um ato proposital, outras vezes culpavam eles mesmos por terem deixado uma brasa acesa no canto da casa. O fato é que a partir desse acontecimento todos da família saíram da terra.

Assim como esta, outras famílias negras que formam a comunidade Abolição hoje vêm assumindo sua identidade quilombola através do reconhecimento de que seus avós e bisavós negros nasceram e trabalharam na comunidade Abolição, comprovando através de certidões de nascimento, casamento e batizado. As famílias negras da comunidade Abolição de hoje pertencem às parentelas dos Chagas, Silva, Cruz e Pereira.

Dona Silvia, no seu depoimento, retrata a estrutura da fazenda entre a década de 1940 e 1950, no período da família Muller*: "Tinha o Casarão na sede e em volta tinha a casa dos funcionários. Era dez ou doze casinhas, eu nasci dentro da fazenda, eu morei lá".*

Essas famílias, citadas no Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) realizado por uma empresa de energia, estão lutando pelo reconhecimento e a demarcação das terras que ocupam como território quilombola. Como resultado da organização dos moradores negros, a comunidade foi reconhecida formalmente como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares por intermédio do Incra no ano de 2005.

Segundo os procedimentos legais, para adquirir o título definitivo da terra através da Fundação Cultural Palmares, é necessário primeiramente o reconhecimento por parte dos moradores juntamente com a perícia antropológica e histórica do local. Depois é feito a delimitação da área através do laudo do Incra e em seguida a desapropriação das propriedades particulares que estão dentro da área, se houver, mediante o pagamento de indenização. Em seguida procede-se a emissão de título e por fim o registro das terras no cartório do Estado.

No caso da comunidade Abolição o processo de reconhecimento da comunidade como um território quilombola iniciou em 13 de maio de 2005 a partir da solicitação de alguns membros da comunidade juntamente com o Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Mato Grosso – CEDN/MT, que é um conselho vinculado à Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania – SETEC/MT, ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Nessa solicitação oficial o CEDN/MT reivindica a instauração do processo administrativo visando à regularização das terras da comunidade. O Incra, por sua vez encaminhou oficialmente no mês de julho (2005) um requerimento em nome da comunidade solicitando a

sua inserção no livro de registro de cadastro geral e expediu a certidão da referida comunidade. Assim feito, a Fundação Cultural Palmares certificou no dia 8 de agosto de 2005[15].

Em resposta à solicitação da comunidade, o Incra, enviou uma carta para a associação explicitando os procedimentos necessários à regularização do território quilombola, datada do dia 28 de março de 2011, ou seja, seis anos depois. No entanto essa carta informava também da carência de pessoal para a elaboração da perícia histórica e antropológica para dar continuidade ao processo de reconhecimento. Em 2012, quando o Incra já contava com nova equipe de servidores no Serviço Quilombola, esta equipe abriu os trabalhos do RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, iniciando o relatório antropológico, que se encontra em processo de elaboração.

Apesar da luta ser antiga, o processo de reconhecimento da comunidade está no início. O Incra está fazendo o relatório técnico de delimitação do território (já há três anos) junto com a comunidade. Mas o território quilombola ainda se encontra ocupado por grandes fazendas, chácaras, mineradoras e um número reduzido de moradores negros que se identificam como quilombolas. Dona Georgina, a presidente da associação, juntamente com seu esposo, está fazendo o cadastramento dos descendentes das famílias negras que moravam na fazenda de Júlio Muller desde 1930. O critério que eles estão utilizando é o comprovante de parentesco através de batistérios colhidos na Cúria de Cuiabá.

Data	**Local**	**Nome**	**Pai**	**Mãe**	**Padrinho**	**Madrinha**	**Rolo da Cúria**
1911	Abolição	Cecília	Severo Rodrigues	Maria Benta	Elisbão Rodrigues de Miranda	Luiza Verginia Pedrosa	61-A p. 81
1911	Abolição	Manoel	João Evangelista das Chagas	Eugenia de Faria	Fran Philippe das Chagas	Anna Francisca	61-A p.82
1911	Abolição	Maria Alzira	João Baptista	Inocencia das Chagas	Luiz Antônio de Lara Pinto	Alice Murtinho	61-A p. 81
1911	Abolição	Maria Balbina	Severo Rodrigues	Maria Benta	João Evangelista das Chagas	Maria da Piedade	61-A p. 81
1911	Abolição	Mª José do Nascimento	João Baptista	Inocencia das Chagas	Luiz de Lara Pinto	Maria	61-A p. 82
1911	Abolição	Romão Custódio	Elsibão Rodrigues Miranda	Alexandrina de Deus	João Evangelista das Chagas	Anna Fortunata de Oliveira	61-A p. 81

Tabela 7 - Fonte: Parte da tabela feita pelo Incra a partir dos dados coletados pelo Senhor Luiz Torquato – 2013.

[15] Conforme os documentos em anexo.

Segundo o cadastro do Incra, há 113 famílias que possuem o direito à posse da terra por serem descendentes de negros trabalhadores naquelas fazendas. No entanto o cadastro da associação tem registrado mais de 180 famílias. É válido ressaltar que a maioria dessas famílias cadastradas se encontra espalhada pelo município de Cuiabá devido a falta de condições para se manter na terra. Segundo o levantamento feito pelo Instituto de Energia - IE, há apenas 20 famílias morando na terra.

A associação vem realizando um cadastro com base na filiação genealógica, buscando registrar todas as famílias nucleares descendentes daqueles reconhecidos como residentes em algum momento na fazenda Abolição; do quanto sabemos, o cadastro registra as informações sobre tais descendentes, independente de sua vontade ou presença e participação efetiva na comunidade.

O cadastro do Incra é feito por e a domicílio, podendo eventualmente incluir mais de uma família nuclear, raramente alcançando descendentes que residem em outros estados ou cidades distantes, a não ser que continuem frequentando e participem das atividades da comunidade. No caso se trata principalmente da geração que não nasceu na Abolição e que hoje são em grande número, quando o critério estabelecido junto à Associação foi cadastrar aqueles que de uma forma ou outra manifestavam interesse, participando da associação ou de outros eventos significativos da comunidade, a exemplo de festas, de funerais etc. considerando ainda a manifestação do desejo e adesão à mobilização pelo retorno.

Assim, o cadastro do Incra ainda não concluído apresenta esta diferença, mas busca se pautar pela indicação dos membros reconhecidos pela comunidade.

Em reunião realizada na casa de dona Georgina, em Cuiabá, no dia 22 de novembro de 2013, entre Incra e membros da associação da comunidade Abolição, o antropólogo do Incra fez um breve relato confirmando a importância da demarcação das terras. Essa reunião era justamente para definir a delimitação, conclusão do processo de construção do perímetro quilombola. Assim disse Ivo Schroeder, o representante do Incra:

> Quando em 1988 a Constituição do Brasil mandou demarcar as terras ocupadas pelos remanescentes de quilombos, muitas comunidades já haviam sido expropriadas e não ocupavam mais suas terras. O entendimento que se constituiu desde então foi de que terra ocupada é aquela necessária para a continuidade destes grupos, para sobreviver como comunidade quilombola. Aqui temos um grupo que perdeu a terra, portanto a tentativa será delimitar um território que seja suficiente para esta comunidade (fala do senhor Schroeder durante a reunião da comunidade, em novembro de 2013).

Nesse sentido, é importante destacar que, como observa Castilho (2011), ao tratar sobre o espírito de luta presente na organização dos quilombos contemporâneos, na esperança da conquista e permanência na terra que lhe é de direito, assim afirma.

> Os quilombos, Contemporâneos, a exemplo de Mata-Cavalo, mesmo tendo origens diferentes das do século XVIII e estando economicamente empobrecidos, conservam o mesmo espírito de luta. Organizados em associação e pautados na lei, implementam ações sociais na esperança de conquistar um dia a liberdade imparcial, o respeito, o reconhecimento, enfim, a dignidade humana (CASTILHO, 2011).

A realidade expressa acima por Castilho também se verifica entre os quilombolas em luta para reaver o território da comunidade Abolição. Espalhados pelas periferias de Cuiabá e sem condições financeiras relevantes, eles manifestam a confiança e a determinação na reconquista de suas terras. Fugindo da relativa apatia encontrada em outros setores sociais que veem negados seus direitos mais fundamentais, os membros da Abolição se nutrem da certeza de que sendo esse território um dia deles, ainda há de para eles retornar. Por isso, e apesar das dificuldades já apresentadas no processo, mantêm-se confiantes numa luta que está apenas iniciando.

3.5 - PERCORRENDO O TERRITÓRIO DE ABOLIÇÃO

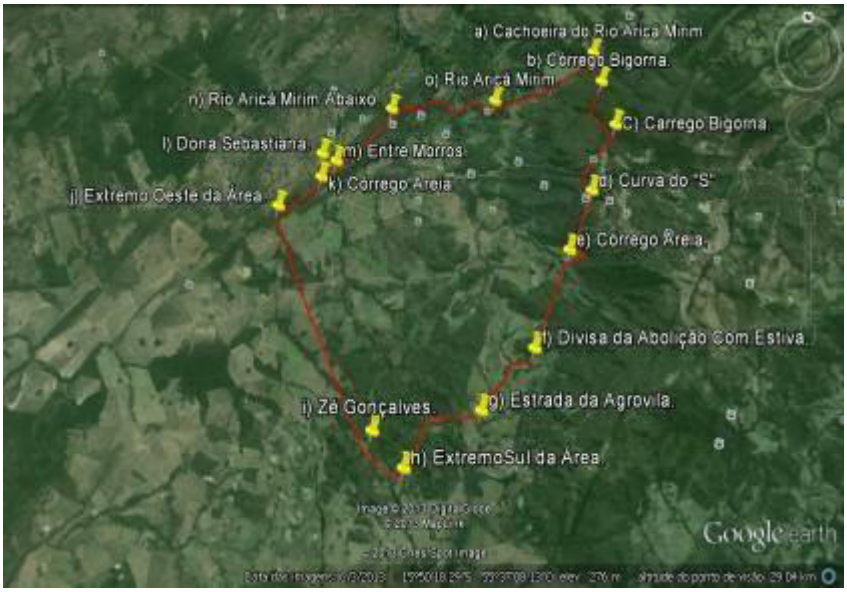


Figura 7 - Mapa apresentado pela associação ao Incra, agosto de 2013.

O território da comunidade Abolição abrange hoje quatro pequenas comunidades que são: Laje, Água Azul, Aricá e Pomar. Tem como divisa a fazenda Bom Jardim e com outros

territórios quilombolas que são: Estiva, Bigorna e Sangradouro. Possui aproximadamente 13.000 hectares e que hoje é ocupado por 20 famílias quilombolas (distribuídas pelas quatro comunidades), oito grandes fazendas ocupando 10.000 hectares, duas mineradoras: Equipave e Britadeira do Vale, uma Igreja Católica e uma evangélica, um restaurante, dois pequenos bares e também a Escola Maria de Arruda Muller, que atende 13 comunidades da região.

Quem sai de Cuiabá rumo a Rondonópolis pelo prolongamento da Av. Fernando Correa, ao percorrer os primeiros 60 quilômetros, encontrará a Serra de São Vicente, localizada entre os municípios de Cuiabá e Santo Antônio de Leverger - MT, às margens das rodovias 163 e 364. No local conhecido como "trevo de Barão de Melgaço" se depara com algumas casas bem à beira da rodovia, uma escolinha amarela de muro branco e vermelho com uma mangueira imensa do lado, que tem em sua frente uma empresa de mineradora, chamada Do Vale. Aí, bem aí, é o centro da comunidade Abolição.

Todos estes elementos que constituem a "comissão de frente" da comunidade, que apresenta uma paisagem modificada, com fazendas, chácaras com árvores frutíferas e toda a dinâmica da exploração do minério, se misturam com uma vegetação fechada, com grandes buritizeiros que revelam um local úmido. As grandes referências naturais deste lugar são o rio Aricá-Mirim-Mirim e, claro, a Serra de São Vicente.

Merece destaque o intenso movimento de caminhões que transitam por essa rodovia, com placas de todo o lugar do país. Normalmente em alta velocidade. Este fluxo intenso caracteriza este espaço como lugar de acidentes frequentes, principalmente com os moradores locais. Iniciada no governo de Juscelino Kubitscheck, a rodovia BR 364, também conhecida como Cuiabá-Porto Velho, é a principal via para o escoamento de safras e fluxo de transporte para a região norte do país, o que explica o intenso trânsito (FRANCO, 2011). A Rodovia 364 corta a comunidade Abolição, de um lado fazendas, mineradora e a Igreja Católica. Do outro, fazendas e a escola.

Ao fazer este trajeto acompanhada por duas mulheres, que demonstram uma relação muito profunda com este território, talvez pelo fato de serem nascidas e criadas ali, logo indicam o começo da comunidade assim ao verem, à distancia, uma Grande Rocha e um

Morro antes de chegar ao Trevo. Esse lugar é denominado "Pedreira". Tem este nome, porque além da grande Rocha, havia aí a Empresa ENCO, que a explorou por dez anos (de 1985 a 1995), como também explorou a mão de obra dessa comunidade. Por esse motivo, segundo informações dos moradores, foi impedida de continuar. Essa Grande Rocha é o marco que delimita as terras da comunidade Abolição.

Figura 8 - Lugar conhecido como Pedreira da ENCO – foto: Eulália, 2013.

Dona Georgina (uma das mulheres que me acompanharam) conta que neste lugar moravam algumas pessoas remanescentes de escravizados da Fazenda Abolição, mas a empresa de mineradora ENCO os tirou de lá. Segundo ela, a empresa indenizou alguns. Outros "foram retirados à força", para implementar ali a mineradora. Mas até agora, nada foi instalado neste lugar. Continua somente com a grande pedra e as histórias de vida que alguns contam das famílias que viveram ali.

Ainda na "Pedreira" faço uma parada para conhecer o cemitério antigo, onde se encontram os ancestrais da família Chagas, e visitar a Dona Merita, como os moradores a chamam. Dona Merita pertence à família Chagas, a mesma de Dona Georgina, Dona Lúcia, Bieiê e seu Mário. Todos estes são filhos de Dona Lica, uma senhora negra de 105 anos que nasceu, foi criada junto aos seus irmãos e pais na comunidade Abolição. Ali trabalhou e teve seus filhos, que também cresceram dentro desta comunidade.

Dona Georgina conta que o bisavô da sua mãe foi comprado como escravo para trabalhar ali na região e *"ali casô com uma índia e espaiô filho pra todo esse lugar"*. Segundo depoimentos de pessoas da própria família, que é bastante extensa, eles foram explorados como mão de obra negra na fazenda Abolição, que antigamente abrangia toda esta região e que aos poucos foi sendo dividida e vendida.

Na parada da Pedreira, observo que em sua frente há uma fazenda com algum gado. É a fazenda da familia Zanetti e logo em seguida a fazenda do Arnor, onde há uma placa escrita

"Estância Sofia", no entanto as mulheres que estavam comigo, transitavam quando criança por ali e a conhecem como "Mangaval e Bacaiuval", pois eram aonde vinham buscar frutas livremente.

Depois da Estância Sofia inicia a comunidade Lajinha. Aqui é onde encontramos grande parte dos moradores reconhecidos como quilombolas. Há 12 famílias (aproximadamente 28 pessoas) morando na beira da estrada, na divisa com a fazenda Catarinense, aguardando ansiosamente a demarcação desse espaço. Popularmente este lugar é reconhecido como

"Cachorro Sentado" – lugar ocupado pelos expropriados da Pedreira. Segundo outra moradora, esse lugar foi apelidado pelo seu João Lima, senhor que toma conta da fazenda, que dizia que "aqueles negros eram tudo cambada de cachorro". Ali, enquanto aguardam ansiosamente a desapropriação das fazendas e a demarcação e regularização do território quilombola para eles, criam porcos, galinha, trabalham nas fazendas ou nas mineradoras.

Figura 9 - Lugar de ocupação, conhecido como "Cachorro Sentado" – foto: Eulália, 2013.

As três vezes que fui a esse lugar encontrei poucos homens. Esta parece ser uma característica de algumas famílias que estão às margens da estrada que corta perpendicularmente, em relação a BR 364, a comunidade Abolição: ausência dos maridos ou homens adultos. Isso parcialmente se explica pela inserção dos maridos e filhos em trabalhos nas fazendas, mas também nas cidades, de onde contribuem para a manutenção de suas famílias.

Ao sermos alegremente acolhidas no barraco de “Pitita”, sua prima, Dona Georgina e Dona Lúcia sentadas num banco, com olhar distante em direção ao morro São Vicente, choravam a mãe que havia falecido recentemente (em maio de 2014) e lembram quando quebravam coco com ela nesse lugar.

Figura 10 - Casa de Pitita na localidade chamada Laje ou Cachorro sentado, foto Eulália, 2014.

Ainda nesse local, em frente ao Restaurante do Elói, começa a fazenda da família Zanetti, onde está localizada a grande mineradora denominada Equipave. É onde a maioria dos jovens da região veem suas perspectivas de trabalho. Boa parte das casas que visitei possui pelo menos uma pessoa que trabalha nessa mineradora. E estão felizes porque ela está gerando emprego na região.

Saindo desse local, contornando o “Trevo de Barão de Melgaço” para retornar a Cuiabá pela BR 364, chega-se na casa de Dona Lúcia e também na Britadeira Do Vale. Um pouco mais adiante, enfim, a Escola Estadual Maria de Arruda Muller, que está na Beira da Rodovia e dentro da fazenda Abolição que pertence à família Muller. Segundo dona Armezina, essa família doou uma parte da fazenda no inicio da década de 1980 para construir a escola.

Figura 11 - Fachada da escola. Foto: Eulália 2014.

Ao observar a fazenda Abolição, Ariadne, uma jovem de família negra, conta que antes existiam muitos objetos na fazenda que lembram o período escravocrata como chicote, o tronco, corrente e algumas vasilhas. Segunda ela, a escola há alguns anos chegou a visitar a sede dessa fazenda, mas hoje essas coisas estão no museu e não tem mais nada lá, apenas um gerente da fazenda com sua família e poucas cabeças de gado. Para consultar, fui até o Museu Histórico de Cuiabá e não encontrei nada que fizesse alusão à fazenda Abolição. É perceptível o vazio nessa fazenda, a sequidão desse lugar. A carência de manutenção do espaço aparenta um lugar abandonado.

Figura 12 - Entrada da Fazenda Abolição. Foto Eulália 2014.

Adentrando ainda mais à comunidade Abolição, depara-se com várias chácaras particulares nas quais (ao visitá-las e consultá-las) a maioria das famílias veio de Goiás para trabalhar nas fazendas e nas mineradoras, recebendo um salário mínimo. Percebe-se que a dinâmica do lugar gira em torno das duas mineradoras, das fazendas e da escola. São esses os espaços que geram emprego e perspectiva de futuro para as famílias que ali se encontram. Abaixo, pretendo mostrar a dinâmica e dimensão de como as mineradoras se apropriaram do espaço territorial da comunidade.

Figura 13 - Foto da mineradora Do Vale, em frente à escola – Foto: Eulália, 2013.

Todo esse complexo compõe a comunidade Abolição, desde a Pedreira. Não obstante, a história dos negros trabalhadores nesse espaço geográfico, segue quase que despercebida, na negação de sua existência histórica, "às margens" da estrada e também dos direitos, em busca de uma qualidade de vida que se enraíza na garantia de um território tradicional. Às margens, porque os *desterritorializados*, os menos privilegiados, os não aceitos se encontram às margens da estrada, em barracos paupérrimos, correndo o risco de serem agredidos se passarem do limite da cerca. O que lhes resta é o mínimo de terra, da margem que fica entre a estrada e a fazenda.

Já os privilegiados, os brancos, os trabalhadores nas chácaras, fazendas e nas mineradoras, pessoas que vieram de outros estados e ganharam um pedaço de terra das mãos dos grandes proprietários, se encontram território adentro, com boas estruturas de saneamento básico, energia, casas muito bem estruturadas, com espaços bem maiores para a sua plantação.

Figura 14 - Família moradora próximo a fazenda Abolição – Foto: Eulália, 2013.

Durante a pesquisa, foi possível perceber alguns espaços que os moradores quilombolas possuem como elementos afirmativos do sentimento de pertença a essa comunidade, que facilitam a interação entre as pessoas e fortalecem a interação entre identidade e territorialidade. Um deles, que chamam de Pedreira, que é o lugar onde há a grande pedra e onde eles moravam antes, explorando o minério para uma empresa. O outro é a escola, onde acontecem as reuniões e as festas.

O barracão da igreja católica, próximo à escola, também é lugar de encontros e várias festas de Santo. Importante destacar que há poucos elementos tradicionais do lugar, visto que muitos dos moradores são *novos estabelecidos* e não se identificam como quilombolas, oriundos na sua maioria de Goiás para trabalhar nas fazendas enquanto que a minoria são moradores *tradicionais*, se descobrindo sujeitos pertencentes a um grupo social marcado por uma historicidade - possuidores de direitos - sujeitos *quilombola*.

Neste contexto, tive oportunidade de participar da festa de São Benedito que acontece na comunidade uma vez ao ano. Os moradores quilombolas, *os quais chamam de tradicionais,* passam despercebidos nessas atividades da comunidade, apesar de estar totalmente vinculada à sua tradição. Impossível não perceber nesta festa o movimento dos parentes destes, que vêm de outras cidades para celebrarem juntos este momento religioso que para eles é tão importante, pois fortalece seus laços espirituais, parentais e históricos com aquele lugar. Parentes estes que, apesar de morarem nas cidades da redondeza lutam pelo reconhecimento de seu território como espaço historicamente marcado por suas famílias negras e escravizadas. Tratarei este terceiro grupo no decorrer desta pesquisa como os *Outsiders*. Empresto esta terminologia de Norbert Elias (2000) para me referir aos moradores da cidade que se reconhecem como *Quilombolas de Abolição* em processo de retorno à terra. Me dedicarei a eles nos capítulos a seguir.

O modo de viver vem passando por profunda transformação devido às mudanças trazidas pela modernidade, pela expansão dos meios de comunicação e pela expansão capitalista. A religiosidade, por estar intimamente ligada a esse modo de viver, serve de espelho para traduzir como essas mudanças estão empobrecendo e, de certa forma, extinguindo aspectos mais tradicionais. As festas religiosas estabelecem a identidade ao quilombola e a certeza de pertencer à comunidade, elas servem como ponto de convívio social, assim como a escola e o bar (QUEIROZ, 1973). Deveria ser, portanto, um espaço de reafirmação de valores dos negros quilombolas da comunidade Abolição, como também de resistência (MOURA, 2005).

Apesar da comunidade pertencer ao município de Santo Antônio de Leverger, a aproximação geográfica e o vínculo familiar é com o município de Cuiabá, que está mais próximo. Grande parte dos moradores da Abolição possui membros da família morando em Cuiabá, nos bairros Coxipó, Novo São Gonçalo, Pedra 90 e Pico do Amor. Há um trânsito muito frequente dos moradores de Cuiabá na comunidade por conta dos parentes que ainda moram por lá e o vínculo familiar permanece.

Essa relação harmoniosa – Cuiabá/Abolição se dá pelo fato dos muito moradores não se identificarem como quilombolas. A maioria nem sabe o que significa esse termo. Mesmo os

moradores da cidade acreditam que não existem mais quilombolas naquela região. É importante lembrar que dos moradores da comunidade Abolição apenas uma família que mora no *Cachorro Sentado* se reconhece como quilombola, no sentido de saber de fato o que este termo significa, enquanto que o restante, apesar de aguardarem pela terra, não compreende o que é ser quilombola. O que não lhes subtrai a condição histórica de comunidades rurais negras e seus direitos territoriais.

Poutignat e Streiff (1998) ilustram essa questão sobre o sentimento de pertença a partir do debate sobre a etnicidade. Eles afirmam que "a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento, é, ao contrario, a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano que torna saliente as identidade étnicas" (POUTIGNAT, 1998, p 124). Penso que esta afirmação retrata o momento inicial de descoberta do ser quilombola na comunidade a partir da discussão coletiva que vem sendo proporcionada pela associação da comunidade. É o processo inicial do reconhecimento de si mesmo dentro de um grupo social que parte de uma provocação externa.

No entanto há também situações conflituosas por conta dos gerentes das fazendas que temem perder a qualquer momento suas terras. A relação dos moradores do "Cachorro Sentado" com o restante da comunidade não é nada harmoniosa. Se estes moradores passam da cerca que delimita o espaço entre "os negros" e a fazenda, correm o risco de serem baleados. Na visita aos restaurantes na comunidade junto com moradores deste lugar fomos muito mal atendidos, demonstrando inclusive certa tensão, pois sabem que o local em que se encontram não lhes pertence. Isto ficou claro quando um dos atendentes pediu para ficar na terra quando sair a regularização. Um ato de preconceito, na definição de Munanga, ou seja, um produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. (MUNANGA, 2005, p.18).

3.6 - A MEMÓRIA HISTÓRICA DA COMUNIDADE ABOLIÇÃO

> (...) os trabalhadores das usinas eram arregimentados entre gente humilde presa pela polícia e trocada pelo delegado de Polícia com os donos das usinas por sacas de açúcar... Deus permita que triunfe logo a legalidade para podermos extinguir essa nova escravidão no Rio Abaixo (MENDONÇA, 1973, apud SILVA E SILVA 1995).

> [...] O dono da terra era seu Júlio Mille, o documento da terra do meu pai ficou com ele. Tudo o que a gente plantava pra nóis tinha que dividi com ele. Teve um fogo que a gente não sabe como começo e que queimo muita gente e toda as nossa casa e as prantação. Daí não tinha trabalho e o seu Júlio Mille forçou a gente a i para cidade. Aos pouco as pessoa foi saindo de lá porque não tinha mais como vivê lá, sem casa,

> sem roça, sem nada. [...] (Depoimento de Dona Georgina Maria da Chaga, em entrevista realizada em junho de 2013).

A voz determinada, ciente de que esse território lhe pertence soa a partir da consciência que Dona Georgina tem do "ser quilombola" como descendente de pessoas negras que foram escravizadas naquele lugar e que também, junto com tantos outros, passou a compor esse cenário de exploração na fazenda.

Em reunião da associação na casa de Dona Silvia, no bairro Pico do Amor em Cuiabá, os participantes revelaram seu sentimento de pertença já no momento de apresentação em que se apresentam não só pelo seu próprio nome, mas sim pela parentela a qual pertencem. *[...] eu sou Edevaldo, neto de João das Chagas...eu sou Silvia, filha de Francisco Alcântara e Arminda Maria Silva dos Santos, neta de Joana Pedrosa da Silva...todos nós nasceu na Abolição [...]*

O que me chamou a atenção nessa reunião foi que todas as mulheres mais velhas, entre 60 a 80 anos, afirmavam que haviam trabalhado na sede da fazenda Abolição e os mais novos nasceram e cresceram lá ajudando seus pais. É perceptível a presença das mulheres na luta pelo retorno à comunidade. Suas falas são de persistência e perseverança.

> O que tá no sangue deles (os antigos que já morreram) tá no meu...eu espero não só eu, mas todos que saíram voltem pra lá. Porque estamos em Cuiabá não porque queremos, mas porque não tinha mais como viver lá, nem trabalho...eu quero voltá, eu quero morrê lá. (Dona Silvia, em entrevista realizada em dezembro de 2013)

Essa fala revela a importância do território para os antigos moradores. Não moram porque não querem e sim porque não podem. Foram expulsos, relatos já feitos acima, das várias casas que iam sendo queimadas sem nenhuma razão. Sem que ninguém soubesse a causa.

Outro fator que me chamou a atenção foi a presença massiva e ativa da juventude nessas reuniões. Dr. Willian Reis Olegário, filho do Senhor Edevaldo, um jovem com menos de 30 anos, advogado, se destaca ao assumir a reunião retratando o andamento do processo judicial da terra. "*o estudo é a base fundamental pra você saber dos seus direitos e ir atrás".* Em sua fala ele dá importância na presença e persistência de todos, enfatizando a lentidão do processo e que todos têm que se manter fortes e persistentes. Alguns expressam cansaço na luta pelo retorno à terra devido a demora.

Essa luta e o processo de reconhecimento da identidade dos antigos moradores negros iniciaram a partir de um trabalho realizado por uma professora na escola com os alunos sobre a memória do lugar no ano de 2001. Ariadne, aluna da escola chegou em sua casa contando para sua mãe, dona Lúcia das Chagas, o que a turma estava estudando junto à professora e que

estavam descobrindo percebendo que eles eram descendentes de negros escravizados dali e que essas pessoas eram chamadas de quilombolas. A partir de então se iniciou o processo de autorreconhecimento.

Outro momento importante nesse processo de gestação foi o Diagnóstico Rápido Participativo feito pela Empresa energética por conta do linhão que iria passar pela comunidade e através do laudo foi reconhecido o lugar como território quilombola.

Dona Deuzari Souza Caldeira (57), conhecida como Dona Deuza, veio de Goiás e mora na comunidade Abolição há 35 anos. Ela recebeu um pedaço de terra da família Muller, para quem seu esposo trabalhava, para criar seus filhos. Seus nove filhos terminaram o ensino fundamental na escola da comunidade. A maioria de seus filhos hoje trabalha na mineradora Equipave.

3.7 – TERRITORIALIDADE, DESTERRITORIALIDADE E RETERRITORIALIDADE

Não se pode falar de Educação Escolar Quilombola sem antes tratar da base fundamental onde esta se dá: o território quilombola. Embora muitas vezes designada como "terra quilombola", se não explicitarmos o conceito que está por detrás podem pairar dúvidas ou distorções na compreensão. Partimos, pois, do conceito de "terra" enquanto território.

Recorrendo a Raffestin (1993), veremos que o conceito de território foi inicialmente empregado na perspectiva das ciências naturais, relacionado com o "domínio de espécies animais ou vegetais com uma determinada área física". Podemos clarear esta primeira compreensão, por exemplo, no domínio que determinada espécie estabelece sobre uma porção do espaço, resguardando de outros, da mesma ou de outras espécies, seus 'domínios'.

Posteriormente o conceito de território foi incorporado pela Geografia, que o configurou a partir da relação entre espaço, recursos naturais, sociedade e poder. Em seguida, diversas outras disciplinas passaram a incorporar o debate, entre elas a sociologia, a antropologia, a economia e a ciência política. Segundo o mesmo Raffestin (1993) o conceito de território se incorporaria a apropriação do espaço pela ação social de diferentes atores. Nesse sentido, o território surge como resultado desta ação que, de forma objetiva e subjetiva, se apropria de um espaço.

Tizon (1995) destaca o sentido antropológico, onde território é o "ambiente de vida, de ação, e de pensamento de uma comunidade, associado a processos de construção de identidade". Abramovay apresenta a ideia de que "um território representa uma trama de relações com raízes

históricas, configurações políticas e identidades que desempenham um papel ainda pouco conhecido no próprio desenvolvimento econômico" (Abramovay apud FLORES, 2006, p. 05).

Para Fernandes (2009) o território como categoria geográfica, em suas diferentes concepções, sempre foi estudado a partir das relações de poder, desde diferentes sujeitos, instituições e ações.

Portanto, na observação destes conceitos percebe-se que os mesmos apresentam o território como um espaço de vida, multidimensional, de relações sociais, mas, sobretudo, que se configura como uma construção política determinada por relações de poder.

Para além destas relações, o território também possui o significado de pertencimento.

Por outro lado, a desterritorialidade é entendida como "perda do território apropriado e vivido em razão de diferentes processos derivados de contradições capazes de desfazerem o território". (CORRÊA apud SANTOS, 1996, p. 252)

Por sua vez, a reterritorialidade refere-se a "criação de novos territórios, seja através da reconstrução parcial de velhos territórios, seja por meio da recriação parcial, em outros lugares, de um território novo que contém, entretanto, parcela das características do velho território" (idem).

A afirmação de Abramoway (apud FLORES, 2006), de que um determinado território está marcado pelas relações com as raízes históricas e identidades, nos leva a crer que a territorialidade ao mesmo tempo em que expressa a luta pela manutenção da identidade, representa uma forma especifica de ordenação territorial, que pode resultar de um processo de formação de identidade territorial. Assim, o fato de um indivíduo estar em um determinado lugar e em um determinado tempo, o leva a participar de relações sociais que lhe permite construir seus referenciais e, com estes, ordenar o território.

De acordo com Macena, (2012), a palavra terra tem um significado limitado diante da complexidade que existe em torno do conceito território quilombola, tanto na perspectiva das relações sociais quanto das culturais historicamente ali existentes. De forma que, para os quilombolas o território vai muito além do que uma terra para morar, ele representa a preservação cultural e biológica para essas comunidades, cuja ocupação transcende gerações (MACENA, 2010). Desse modo, os interesses de um grupo específico é a garantia do território historicamente construído por eles.

Anjos (2006) compreende o quilombo enquanto "território étnico, um espaço político, físico e social, onde estão gravadas as referências culturais e simbólicas da população, um

espaço construído, materializado a partir das referencias de identidade e pertencimento territorial" (ANJOS, 2006, p. 15).

Nesse sentido, o que distingue os quilombolas de outros sujeitos políticos é a configuração de identidade que se estabelece com a terra em que estão localizados, e em todos os elementos nela presentes. "Trata-se, com isso, de uma identidade construída, coletivamente, ao longo de um processo histórico, em geral uma identidade alicerçada na resistência e assentada sob um território". (MACENA, 2010, p.09)

Na Constituição de 1988 o termo quilombo é definido como lugar de sobrevivência dos que restaram do sistema escravista, ou seja, como "remanescente". No entanto, para Almeida (2005) quilombo deve ser conceituado como o que ele é no presente, ou seja, "não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente... dessa forma, antes era o que estava fora e precisava vir necessariamente para dentro das grandes propriedades; mas, numa situação como a de hoje, trata-se de retirar as famílias de dentro das fazendas, ou seja, expulsá-las da terra" (ALMEIDA, 2005, p. 53).

Seguindo esse conceito, no final da década de 1980 a discussão sobre os territórios quilombolas marca a pauta com relação a promoção de ações que visem a justiça social e se inicia um intenso debate acerca do direito a propriedade da terra para este grupo social, conquista que se dá a partir da visibilidade de centenas de comunidades em todo país (MACENA, 2010). Desse modo, portanto, é importante observar que as comunidades quilombolas, ao serem reconhecidas e suas terras regularizadas tornaram um motivo de preocupação por parte de latifundiários em todo território brasileiro devido a quantidade de comunidades que passaram a ser reconhecidas nos últimos sete anos, alcançando um patamar, segundo a Fundação Cultural Palmares, de 1527 comunidades o que corresponde, segundo estimativas de técnicos do Incra, a 240 mil quilômetros quadrados, equivalentes à área do Estado do São Paulo. (MACENA, 2010).

De acordo com a Instrução Normativa n° 49/2008 em seu artigo 3°, o único meio para que a comunidade receba o reconhecimento enquanto quilombola é a autodefinição dos próprios moradores enquanto sujeitos que possuem historicamente uma identidade com o território.

> Considera-se remanescente das comunidades dos quilombos os grupos etnicorraciais, segundo critérios de **autodefinição**, com trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais especificas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (INSTRUÇÃO NORMATIVA n° 49/2008, artigo 3).

De acordo com as definições dadas pelos antropólogos, por meio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), reunidos no Grupo de Trabalho da ABA sobre Terra de Quilombo, em 1994, o termo quilombo

> [...] não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (...) No que diz respeito à territorialidade desses grupos, a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando seu uso comum. A utilização dessas áreas obedece à sazonalização das atividades, sejam agrícolas, extrativistas ou outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação dos elementos essenciais ao ecossistema, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade" (O'DWYER, 2002, p.18).

É com base nesses conceitos que retrato, a seguir, a dinâmica do território quilombola de Abolição, compreendendo este como *desterritorializado*, pelo fato de muitos que ali viveram desde sua origem não se encontram morando nele, pois foram expulsos por força do processo desenvolvimentista do capital que ali foi se estabelecendo. Abolição também está em processo de *reterritorialização,* porque estes que dali foram expulsos vêm se reafirmando identitariamente e buscando o retorno para o seu território tradicional.

3.8 DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS NEGRAS DE ABOLIÇÃO.

A comunidade de Abolição está erigida sobre um território calcado de histórias negras que se fizeram através do trabalho nas fazendas, nas usinas e nos minérios. No entanto, pouco se sabe sobre sua história e poucos documentos existem que tratam desse lugar.

A terra não é de uso comum e cada um possui seu pedaço, conforme recebeu por doação de algum dono de fazenda. O título do território para os moradores ainda é muito esperado pelos quilombolas, pois não foi emitido ainda pela Fundação Cultural Palmares, aguardando o laudo antropológico do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, que é o órgão responsável pela emissão de título do território quilombola.

O uso dos recursos da terra é bastante limitado, considerando o fato que grande parte desse território permanece nas mãos de grandes fazendas e mineradoras. Os negros que nele permanecem se encontram às margens das estradas. Não possuem direito de circulação pelas áreas de caça e pesca ou coleta de produtos vegetais, já que elas se encontram ocupadas por

propriedades privadas. As pequenas plantações se encontram ao redor das casas e com o tamanho bastante reduzido, quando é possível plantar: "*saí de lá porque não tinha mais condição de viver lá".* Estes fatores cruciais determinaram o processo de expulsão dos antigos moradores negros para as cidades mais próximas.

Como consequência desta expulsão, tiveram que estabelecer novas formas para manter o vínculo com seu território. Lembrando que muitos ainda possuem parentes na comunidade garantindo, portanto, a manutenção de suas raízes históricas e culturais. Apoiado em Hall (2011, p.72), esse lugar é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado sendo, portanto, o ponto de práticas sociais específicas que os moldam e os formam e com as quais as identidades estão estreitamente ligadas.

É importante observar que a busca pelo reconhecimento do território partiu dos negros que se encontram fora dele, que estão se organizando, buscando seus direitos de retorno à terra e, por se encontrarem periodicamente para discutir a questão estão bastante informados sobre a questão quilombola. Quanto aos que vivem dentro da comunidade Abolição, percebese certo grau de desconhecimento sobre o assunto.

Grande parte dos moradores da comunidade Abolição revela, através das entrevistas e das conversas informais, dificuldades para compreender e aceitar o termo e a identidade quilombola. Reconhecem que aquele espaço possui uma história vinculada à escravidão negra, no entanto, a maioria afirma que tal história já não pertence mais àquele território: *Essa história já passou e hoje quase nem existe mais negro aqui.* Estes compreendem o espaço da comunidade como transitório aos trabalhadores das fazendas e mineradoras.

Nesse sentido a questão da identidade e o sentimento de pertença dos antigos moradores, sendo estes moradores na cidade, já não são os mesmos dos atuais moradores da comunidade. Para Hall (2011, p.71) a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas.

A preocupação com o território parte dos antigos moradores que residem fora da comunidade. No entanto os poucos moradores que se reconhecem quilombolas, mesmo pouco sabendo o que este termo significa, depositam grande confiança nos moradores de fora que coordenam a Associação e que têm acompanhado todo o processo de reconhecimento da terra, na esperança de possuir um dia um espaço maior do que o que possui atualmente. Tal situação tem gerado conflito com alguns moradores da comunidade que acreditam que esse espaço deve continuar como está e que não há razão para demarcar o território; que, como consequência

disso, as maiores fontes de emprego deverão ser retiradas para dar lugar aos negros *reterritorializados* e enfim, o uso comum da terra.

Percebe-se que os moradores mais antigos, estando dentro ou fora da comunidade, esperam ansiosamente pela demarcação, pois eles participam com afinco das reuniões promovidas pela associação ou pelo Incra, e contam com emoção nos olhos e nas falas suas histórias sofridas nas casas dos grandes proprietários. Os mais novos trazem ainda lembranças de infância nas fazendas, correndo por aquele espaço, nos rios ou colhendo frutos. Os jovens que já nasceram nas cidades se empenham no acompanhamento do processo em diálogo com o Incra e com o Ministério Público. De uma forma ou de outra, todos afirmam esperar ansiosamente o retorno à terra para poder plantar, cuidar das crianças e serem enterrados junto com seus outros parentes.

Retrato esse processo de retorno ao território com a citação de Hall ao postular que "três coisas constituem o princípio espiritual da unidade de uma nação: a posse em comum de um rico legado de memórias, o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisiva, a herança que se recebeu" (RENAN, 1990, p. 19, apud Hall, 2011, p. 58).

Na observação e nas conversas com jovens quilombolas e seus pais, percebe-se que a perspectiva ressaltada por Hall é justamente a que move também essa comunidade. A possibilidade de retomar à vida, a dinâmica produtiva e as relações na terra trazem o reacender da memória histórica, adormecida em alguma medida, mas viva.

CAPÍTULO IV – IDENTIDADE E CULTURA NA COMUNIDADE ABOLIÇÃO.

> Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (GOMES, 2012, p.4).

À luz da afirmação de Gomes (2012) acima citada e dos conceitos que apresentaremos a seguir descreverei alguns aspectos identitários e culturais dos moradores da comunidade Abolição, com a intenção de desvelar as relações sociais e os sentidos que eles dão a toda dinâmica que emerge nesse território, identificando elementos culturais da africanidade ainda presentes, ou não, entre eles.

4.1 A IDENTIDADE NEGRA

A identidade negra, partindo do princípio apresentado por Gomes (2012), é uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo sobre si mesmo, a partir da relação com o outro (GOMES, 2012, p.5). Desse modo, como já dito anteriormente, as identidades são formadas nas relações dialógicas estabelecidas com o outro. E é nessa dinâmica de relação multicultural, pela qual passa todo e qualquer processo identitário, que se constrói, portanto, a identidade negra.

Essa identidade negra se revela principalmente através do corpo, que na sua essência pode simbolizar diferentes identidades sociais, extrapolando a dimensão do indivíduo e da pessoa. De acordo com Rodrigues (1986, p. 45), o corpo é uma representação da sociedade e por isso não há ações apenas biológicas no comportamento humano.

Segundo Rodrigues (1986, p. 159), o corpo expressa os princípios da vida coletiva. Há no organismo forças controladas e forças que ignoram o controle social, ameaçando-o. Assim,o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser ou o que se deseja negar.

Se é no corpo, e nos elementos que o constitui, que os princípios da vida coletiva se expressam, é aí que se revelam, portanto, os exercícios universais e particulares da cultura, dando visibilidade às múltiplas identidades existentes e bem definidas, neste caso a identidade negra. Assumir essa identidade é localizar-se nessa relação conflituosa de corporalidade, aceitação/rejeição do outro, se reconhecendo também como ser humano.

D'Adesky (2001) argumenta que a aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram colocados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos.

Sendo assim, portanto, o ambiente escolar pode se caracterizar como um espaço prioritário para a construção da identidade negra. Este, para Gomes (2012, p. 06), tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

Desse modo, penso que seja fundamental a discussão sobre raça, racismo e cultura negra em sala de aula através das ciências sociais. Caso contrário, pode-se cair nas malhas do racismo ou no *mito da democracia racial*. "Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética". (GOMES, 2003, p.81).

Quando se trata da identidade quilombola, geram-se, muitas vezes, concepções equivocadas a respeito do que é fazer parte de um grupo social descendente de escravizados negros. Ser quilombola é auto reconhecer-se negro como parte de um coletivo que tem como referência um espaço territorial historicamente marcado pela presença negra e que, ao assumir essa identidade, busca constantemente seus direitos de estar no mundo, ou seja, afirmando sua identidade particular dentro da identidade universal.

Para Macena (2010) a identidade quilombola é uma identidade construída coletivamente ao longo de um processo histórico alicerçada na resistência e assentada sob um território. E o que sustenta essa identidade são as relações culturais que permeiam este território, ou seja, os valores, os costumes, princípios e crenças.

Castilho confirma este conceito de identidade quilombola ao dizer que identidades coletivas desses grupos se definem pelas experiências vividas e pelas versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo (CASTILHO, 2011, p. 93).

Cabe ressaltar, em complemento a estes apontamentos conceituais, que a legislação brasileira e a internacional reconhecem como critério, para a determinação de uma comunidade quilombola, a autoidentificação. Na legislação internacional, este critério é reconhecido pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a qual o Brasil é signatário desde 2004. Esta estabelece o critério da autoidentificação como fundamental para identificar os sujeitos de sua aplicação. O Artigo 2º do Decreto 4.887 publicado em 2003 pelo presidente

Luiz Inácio Lula da Silva e o parágrafo 2º deste artigo, reforçam como critério de identidade a autoatribuição e autodefinição da própria comunidade.

Compreendemos, assim, a identidade negra como resultado dessa autoafirmação do ser diferente frente ao outro, neste caso, ao não negro. Esta diferença é marcada pelo corpo, mas vai além, pois também se refere à autoestima e à valorização como parte de uma coletividade e de sua história. No caso da comunidade Abolição, esta autoestima vincula-se diretamente à afirmação enquanto quilombola, a reafirmação identitária coletiva, que se vincula a um território específico, à história lá construída e que se busca no devir do retorno. O ser quilombola nessa comunidade, contudo, marcado pela fase de transição em que esta se encontra na luta pelo retorno ao território está, também, em processo de gestação ou de reconstrução.

4.2 – AS IDENTIDADES NA COMUNIDADE ABOLIÇÃO

> *A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais. (*MOURA*, 2007, p.03)*

As experiências vinculadas ao sentimento de pertença a este território são visíveis tanto entre os atuais moradores como entre os antigos que ainda se situam nas cidades. Prova disso é o fluxo intenso destes últimos na comunidade. Alguns ainda possuem casas lá, como é o caso de Dona Lúcia, que deixou a sua moradia porque não tinha mais condições financeiras para permanecer na área. Contudo, ela vai periodicamente cuidar de sua casa na beira da rodovia, que tem recebido periodicamente visitas indesejáveis de andarilhos.

Apesar desse fluxo, as conversas de terreiro e o trânsito pela comunidade, em companhia dos moradores da cidade, revelam que estes *outsiders*[16] não são totalmente aceitos pela maioria dos moradores da comunidade Abolição, os *estabelecidos*. No caso da comunidade Abolição houve uma inversão, ou seja, os *estabelecidos* se tornaram *outsiders* e vice-versa. Talvez esta distinção se dê pelo fato de grande parte dos moradores que foram se estabelecendo na comunidade não conhecer a história deste lugar ou, conhecendo, desconsideram a história dos negros nesse território.

[16] Segundo Norbert Elias (2000) são os "não membros da boa sociedade" ou "os que estão fora dela", em oposição aos *estabelecidos*.

Dentre os *estabelecidos*, faz bem afirmar, há aqueles que se mantiveram na terra que compreende o quilombo, com os quais os residentes na cidade mantêm os vínculos de amizade e, em alguns casos, familiares.

> A experiência de um mundo onde tudo parece evidente supõe o acordo entre as disposições dos agentes e as expectativas ou as exigências imanentes ao mundo no qual estão inseridos. Ora, essa coincidência perfeita dos esquemas práticos e das estruturas objetivas somente se torna possível no caso particular em que os esquemas aplicados ao mundo são o produto do mundo ao qual eles se aplicam, isto é, na experiência ordinária do mundo familiar (BOURDIEU, 1997, p. 179).

O trecho de Bourdieu nos remete à suposta harmonia entre os moradores da comunidade Abolição em função do vínculo familiar que perdura historicamente no local, manifestada nas festas da comunidade ou mesmo nas conversas no bar do seu *Bieiê*.

Os residentes negros mais antigos da comunidade, que são em torno de 20 famílias, mantêm o elo entre a história antiga e a atual da comunidade Abolição, que permeia entre os serviços nas fazendas, usinas e exploração de minérios. Não percebo conexão entre suas falas e a África, mas retratam com clareza a dinâmica de um passado não muito longínquo de exploração de mão de obra negra e escravizada na fazenda Abolição e seus arredores.

Durante a pesquisa embora os entrevistados não se reportarem à África, demonstram o sentido da africanidade, ou seja, um sentido de pertença a uma herança de negros que moraram ali. Um exemplo disso são os membros da família Chagas que sempre se referem à geração de Dona Lica como a matriarca negra do lugar, que trabalhou e teve todos seus filhos na fazenda Abolição.

Figura 15 - Dona Lica (Maria da Piedade das Chagas) e Seu Bento (Benedito das Chagas), dois irmãos mais velhos da Abolição, descendentes da família negra Francisco das Chagas e Elidia Inês da Silva. Foto cedida pelo senhor Luiz Torquato, 2013.

Seu Bento (96 anos), irmão de Dona Lica (falecida em 2014 aos 105 anos), é o mais velho que morou na fazenda Abolição e, há pouco mais de dez anos, se encontra morando em Cuiabá por não haver pessoas que cuidassem dele na comunidade. Pouco fala sobre seu passado. Ao esforçar sua memória, lembra alguns fatos quase que desconexos. Quando se insiste com ele, logo justifica que não está compreendendo e vai para seu quartinho no fundo de uma casa onde moram alguns filhos de Dona Lica. Percebe-se que não há uma *afinidade étnica* entre Seu Bento e os atuais moradores da Abolição e sim com os *outsiders*. Nesta relação percebe-se uma afinidade calcada no pertencimento familiar e histórico. A casa onde fica seu Bento, no bairro Coxipó em Cuiabá, é sempre movimentada por filhos, netos, bisnetos e outros que fazem parte do mesmo tronco de parentesco, que é a família Chagas. Dona Lica, agora *in memoriam*, e Seu Bento são as duas grandes referências familiares e, mesmo longe da terra onde nasceram e viveram a maior parte da vida, permanecem como a 'amálgama' que une a relação de parte deste grupo não residente na Abolição com a história e a perspectiva do retorno à terra.

Dona Maria Sebastiana de Souza (53 anos), uma senhora negra, é uma das moradoras na Lajinha - lugar que é popularmente conhecido como "Cachorro Sentado" – situada à margem da rodovia. Ela nasceu, cresceu e estudou na comunidade de Abolição. Conta que sua mãe trabalhou para a família Muller e que ela fazia comida na fazenda Abolição para levar aos presos no presídio que havia ali perto. Segundo ela sua mãe "nasceu em Capão Grande, Várzea Grande.

> Meu pai que nasceu e criou aqui. Meu avô também era daqui, a mãe do meu pai também (para recordar o nome)...Alice....Alice Paulina da Silva... Aqui só dá nego mesmo, nego, nego, nego... não tem outra escapatória (Dona Maria Sebastiana de Souza, em entrevista realizada em novembro de 2013).

Percebe-se na fala de Dona Maria a perspectiva da ancestralidade e das raízes de sua família na Abolição. Embora sua memória não alcance os tempos mais remotos, ela tem a clareza da ocupação do local por seus ancestrais e o seu vínculo como mão de obra nas antigas fazendas.

Ao perguntar se ela era quilombola, a resposta foi afirmativa. E ao fazer a segunda pergunta: o que é ser quilombola, esta me respondeu:

> [...] ah, era os escravos, né...os índios...que eu já num peguei mais aquela maldade que tinha antigamente né, mas todo mundo falava...que era a terra do ouro, a terra do num sei o que....um monte de coisinha... até aí ainda me lembro muito bem (Dona Maria Sebastiana de Souza, em entrevista realizada em novembro de 2013).

A partir dessas duas perspectivas de inserção, ou seja, um grupo que por motivos diversos deixou a terra, e busca fazer a luta pelo retorno, e outro que permaneceu pode-se notar a dinâmica que este estabeleceu com a história da comunidade. O primeiro, embora não residindo na comunidade, mantém uma presença constante e tem os residentes como elo e ponto de apoio. Na casa destes, por mais modesta, como as localizadas à margem da estrada, os não residentes partilham a parca refeição e são recebidos como 'gente de casa', ao passo que também trazem as notícias de fora. Numa quase simbiose, os dois grupos, embora em situações diferentes, pois de *locus* diferentes, buscam a mesma coisa que é o resgate das terras de Abolição.

> [...] eu me identifico, gosto de ser negra. Quando alguém fala assim: ah vocês são dos quilombola. Eu respondo: Graças a Deus. Tem gente que tem muito preconceito né, você sabe que tem... Se você faz parte dos escravos ou porque você tem o cabelo melhor (...) eu ensino pros meus netos, eu explico pra eles (depoimento de Maria Sebastiana de Souza, novembro de 2013).

O cabelo é uma característica identitária do negro, que põe em jogo a aceitação ou a rejeição na relação com o outro ser. Enquanto imagem social, o corpo é o que nos coloca em contato com o outro e quando se trata do contato com o corpo negro essa relação é permeada de movimentos de rejeição ou aceitação do ser negro, como vimos acima, revelando uma relação tensa e conflituosa de "lidar" com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude. Gomes em seu livro "Sem perder a raiz - Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra", destaca o cabelo negro como um dos principais elementos que reforça esse conflito (GOMES, 2003).

Ao retratar o reconhecimento, o valor do ser quilombola, Dona Sebastiana retrata também autoestima, discutida por D'adesky (1997). Este elemento se torna o componente fundamental quando se trata do valor dado a si mesmo como negro na luta contra o racismo que representa, acima de tudo, "uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação"

(D'Adesky, 1997, p.167).

Outro morador negro da comunidade é o filho de Dona Lica, Seu Antônio Martins das Chagas, conhecido como Bieiê, de 71 anos, que nasceu e se criou na comunidade Abolição junto com seus pais e irmãos:

> Eu sou daqui mesmo, nasci aqui. Meu pai é mimosiano, mas minha mãe nasceu aqui. Sei lá de onde veio que depois ela acabou de criar aqui e ficou até velhinha. Minha

> mãe não chegou ser escravo, mas a parte da família dela sim. Eu faço parte dessa história porque eu sou nascido aqui. Só não cheguei trabalhar pra eles porque eu era criança, mas meus irmãos, meus tios, estes sim. (depoimento de Antônio Martins das Chagas, novembro de 2013).

Seu Antônio é um dos que se manteve na comunidade. Estabelecendo um pequeno comércio na própria casa – construída com a ajuda dos filhos que residem em Cuiabá – permanece como referência interna para os demais membros da família Chagas. Embora não tenha trabalhado na mesma perspectiva de escravidão de seus antepassados, trabalhou desde muito jovem em uma das pedreiras que havia na região de onde saíram muitas das pedras que compõem o calçamento de paralelepípedos de Cuiabá. Utilizando explosivos, chegou a se machucar gravemente, quase perdendo uma das mãos. Guardada as devidas proporções, se não trabalho escravo, pelo menos altamente degradante.

Ao ser indagado sobre o que ele entendia sobre ser quilombola ele respondeu que até há pouco tempo não sabia:

> [...] Surgiu agora de pouco para cá, né. Quem contou para mim foi a pesquisa, começou de seu Ivo (representante do Incra). A gente já sabia que existia o quilombo, né. Igual existiu aqui para baixo em Poconé, num sei mais aí, mas a gente num esperava que... pela história deste lugar, aí a gente pensou, né, então aqui também, né, aqui existiu escravo, né, então vai acontecer igual tá acontecendo. (depoimento de António Martins das Chagas, novembro de 2013).

Ao perguntar para ele, se se considera quilombola, respondeu: "*Eu me considero por causa do meu pai e minha mãe que viveu aqui, né, sofrero aqui nessa fazenda".*

Na comunidade poucas pessoas sabem de fato o que significa o termo quilombola, muito menos o sentido da palavra. De todas as pessoas entrevistadas, todos já ouviram falar sobre quilombola, mas poucos ousaram explicar o significado. Dona Armezina, uma das antigas moradoras e professora por muito tempo na escola da comunidade é a referência para esse assunto, apesar de ser goiana e ter vindo com o marido para trabalhar na fazenda. Dona Armezina foi muito citada durante as entrevistas com os estudantes ao dizerem como ficaram sabendo sobre a questão quilombola. Dos oito estudantes entrevistados, todos se reportaram a Dona Armezina como referência para esse assunto, pois dizem que é ela que fala sobre isso. Apenas uma aluna me respondeu que sabia o que significa, com mais segurança e que se identifica como quilombola. Disse que é através de dona Armezina na escola que ela chegou a essa definição. Mas dos que já ouviram falar a maioria foi através da empresa de energia elétrica, que fez um trabalho de pesquisa no local.

Diante dos relatos percebe-se ainda o processo inicial na construção de uma identidade quilombola a partir do pertencimento histórico do lugar, ou seja, o sistema de representação vem sendo construído historicamente, conforme cita Gomes (2003, p.76), a partir do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais. É válido ressaltar que a maioria se identifica com este espaço, mas não com esta história, não com esta identidade. O sentimento de pertença existe, ainda que muitos tenham nascido em outro estado, de onde vieram para trabalhar nas fazendas ou mineradoras.

No entanto grande parte reconhece que há uma história de negros naquele lugar e que ao falar sobre quilombola eles fazem referência aos descendentes dos escravizados do local. Conhecem pouco da história apesar de viverem ali: *o pessoal fala muito que aqui viviam uns escravo nessa fazenda, dizem.*

Essa diferença de percepção e de sentimento entre os que vieram de fora e ali se instalaram por conta da geração de emprego e os que são dali e foram expulsos para a cidade, tem gerado conflitos. A partir do momento em que este grupo se organiza e se fortalece em torno dos aspectos identitários e de pertença àquele território, que historicamente lhes pertence, e iniciam o processo de retorno a ele, estabelece-se a tensão com os que possivelmente haverão de sair. O que ameniza esta tensão é a relação de parentesco que ainda é fortemente mantida entre alguns de dentro com alguns de fora que

> permitiu conceituá-los [...] como grupos étnicos que existem ou persistem ao longo da história como um 'tipo organizacional', segundo processos de exclusão e inclusão que possibilitam definir os limites entre os considerados de dentro ou de fora. Isso sem qualquer referência necessária à preservação de diferenças culturais herdadas que sejam facilmente identificáveis por qualquer observador externo, supostamente produzidas pela manutenção de um pretenso isolamento geográfico e/ou social ao longo do tempo (O'DWYER, 2002, p. 14).

Durante a pesquisa chamou-me a atenção o fato de que os que se identificam como quilombola de Abolição, sejam moradores na comunidade ou não, sempre ao se apresentarem falam primeiro a qual família pertencem, vínculo relevante, legitimador do critério de identidade. Fazem questão de se identificarem como pertencimento a uma determinada família que tem história negra naquele espaço. Referem-se aos troncos de parentesco como o maior patrimônio, o que na verdade não deixa de ser, culturalmente dizendo.

Alguns elementos marcantes da "identidade primeira", ou seja, aquela construída nas relações estabelecidas na comunidade quilombola antes de saírem para a cidade, se perderam quando, por exemplo, foram impedidos de manter suas práticas religiosas – após a expulsão do

Seu Cesário[17]. Também a permanência de muitos deles fora da comunidade e as novas relações estabelecidas em meio urbano, mesmo com as constantes visitas aos que permanecem no quilombo, contribuíram para o processo de reformulação da identidade (Araújo, 2008). Esta reformulação, contudo, não significa, necessariamente, um recomeço do 'zero', pois muitos dos elementos identitários que marcaram a história e as pessoas desta comunidade ainda estão presentes e vêm sendo constantemente acessados no processo de luta pela demarcação da terra.

É justamente neste processo que se evidencia, como conteúdo marcante da identidade dos negros da Abolição, o sentimento de pertença ao território vinculado à ancestralidade. Assinalada pela transitoriedade da história vivida pelos quilombolas e seus descendentes, esta identidade coletiva é marcada pelo processo em que se encontram, com a permanência de alguns e retorno de outros ao território. Assim como a reconquista do território, também está em curso a reconstrução de uma identidade quilombola nesta comunidade.

Entre as pessoas negras entrevistadas que se reconhecem como quilombolas, mesmo não tendo ainda toda a clareza do sentido mais profundo do termo, percebeu-se um marcado orgulho e valorização do ser negro/negra e pertencente à história de Abolição. Esta identificação é eminentemente coletiva, ou seja, o autorreconhecimento identitário dos *quilombolas da Abolição* se dá enquanto pertencentes e herdeiros de uma história e de suas famílias. Esta identidade é decorrência de múltiplos fatores que se somam na dinâmica que a engendra a história desta comunidade. Esse conjunto atribui à Abolição e aos seus herdeiros sua singularidade.

4.3 AS CULTURAS DA COMUNIDADE ABOLIÇÃO

A cultura, conforme afirma Geertz, consiste em *"Estruturas de significado socialmente estabelecidas"* (2012, p. 09). O que Gomes (2003, p.75) conceitualiza como vivências concretas dos sujeitos, a partir das várias formas de conceber o mundo, construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

Refletir sobre a cultura negra, portanto, significa considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico, no nosso caso, os descendentes de africanos escravizados no Brasil.

[17] Líder religioso. Vide depoimento de Dona Georgina, página 64.

Desse modo, a cultura negra possibilita aos negros a construção de uma identidade coletiva a partir da consciência cultural, da estética, da corporeidade, musicalidade, religiosidade. Esses elementos revelam aspectos relevantes da sua ancestralidade.

Um dos elementos proeminentes na comunidade Abolição é o laço de parentesco que ali se estabelece. Esses laços são reforçados pela visível necessidade que os o*utsiders* apresentam de transitar frequentemente por aquele território. É o sentimento de pertença àquele lugar.

> O mundo da vida cotidiana, sem dúvida em si mesmo um produto cultural, uma vez que é enquadrado em termos das concepções simbólicas do "fato obstinado" passado de geração a geração, é a cena estabelecida e o objeto dado de nossas ações (GEERTZ, 2012, p.81).

É importante observar que a cultura da comunidade Abolição é calcada na relação histórica entre indígenas e paulistas que transitavam frequentemente por esse território no século anterior, conforme citado no capítulo precedente. Esse fator caracteriza os elementos culturais do lugar como multicultural, onde os elementos africanos ou afrobrasileiros possuem pouca visibilidade. Considerando ainda que toda cultura é dinâmica, portanto mutável. A fala de dona Natália (54 anos), professora e moradora na comunidade desde que nasceu, deixa claro essa multiculturalidade na comunidade Abolição.

> [...] Porque a linha (de energia) ia passar numa região denominado quilombola, então eles foram pesquisar. Constataram que nós não estamos morando num regime quilombola totalmente, mas que tem os traços. Então nós estamos colocado nisso. Só que, tipo assim, você sabe que hoje nós, desde o começo da colonização foi uma mistura, né. Então você sabe né, eu por exemplo sou do negro e meu marido é do índio, né. Então quer dizer, essa mistura que aconteceu há quinhentos anos atrás continua até agora. Então quer dizer, meu irmão casou com uma moça que é Bororo da beira do rio, a mãe dela era Bororo e o pai português. Então tem (filho) negro de cabelo ruim e outro de cabelo liso. Isso continua... é a pessoa que chega, quem vai, quem vem, e aí essa coisa vai indo e você perde. Por exemplo, meus filhos vão ter uma tendência forte do índio, bem forte que tem. E tem também do negro que é meu jeito. Meu marido é índio e branco. E aí meus filhos são essa mistura, né. Aí até confunde a cabeça deles. Ele tem aquilo que é dele está impregnado nele. E isso fica difícil pras criança. Você jamais vai chegar numa comunidade e vai achar um quilombola vivendo como antigamente. Então daí você vai dizer que num acharam ninguém quilombola? Porque desse jeito num tem, você num vai encontrar [...]. (relato de Natália Bom-Despacho Silva Albuquerque, novembro de 2013).

As afirmações de Dona Natália revelam traços da dinâmica cultural e comunitária estabelecidas, seja nos últimos anos, seja no passado. Demonstra o reconhecimento, por parte dela, de que desde a constituição genética, resultante dos casamentos interétnicos, a dinâmica das relações, modos de vida etc., muitos elementos deram uma característica peculiar a esta

comunidade. Assim, a procura fundamentalista de elementos puramente africanos poderá frustrar algumas expectativas. O fato é que a multiculturalidade e as influências a partir desta, é justamente um dos traços que definem a comunidade Abolição.

> [...] a informação oficial que o contextualiza fez com que as Comunidades Quilombolas aparecessem na historiografia e na educação brasileira como redutos de escravos (as) fugitivos (as) na experiência do período escravista, negligenciando-se o fato de que não se pode esquecer a memória de um povo, por mais limitada que seja, será sempre sua história. Essa informação reduziu o fato de que essas comunidades nos remetem a vários tempos e espaços históricos – África- Brasil - e constituem agrupamentos de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformação, sendo afetadas pela lógica da globalização (BRASIL,2005 apud Aquino, 2010, p.124).

Embora essas transformações, muitos fatores culturais resistem, que é o caso das festas religiosas. Seu Isac há muitos anos faz a festa de São Gonçalo em sua casa na comunidade. Moura (2005) em seu livro sobre as festas dos quilombos contemporâneos retrata esses momentos como fator formador e recriador de identidade. Na Abolição também é o momento que todos se encontram para fortalecer os laços de solidariedade e se confraternizar, onde ficam visíveis as diversas identidades do local. Brancos, negros e índios. Mas percebe-se que as pessoas envolvidas com os preparativos e com a realização da festa possuem traços bem marcantes da africanidade, seja no corpo através da dança, através da musicalidade, ou do tipo de reza. É importante observar que vem muita gente de fora da comunidade para essas festas, inclusive os antigos moradores.

Grande parte dos moradores faz referência às rezas de São Gonçalo como pagamento de promessa. Nessas rezas eles sobem o mastro, rezam, dançam o siriri (uma dança tradicional da região cuiabana, provavelmente advinda da mistura cultural entre indígena e negros):

"Primeiro reza, depois vem o cururu e depois o siriri e em seguida a reza de novo". É uma tradição da família de seu Isac faz 37 anos. Ele aprendeu com o pai que fazia também essa devoção: *eu peguei essa devoção pra eu cuidá. Já vem muitos ano na minha família. Fazia outras, mas hoje em dia é só São Gonçalo mesmo*, afirma.

Outras famílias da associação afirmam que na década de 1940 faziam três dias de festas pro Divino, São Sebastião e São Gonçalo na comunidade.

> [...] Na cacimba de Pedra, no capão dourado, a gente fazia festa de três dias. Lá é um lugar importante pra nóis. A gente fazia festa di Santo...meu pai, Zé Miúdo fazia as suas viola di coxo e precata di couro di boi pra ir pra festa . Ele também fazia as bruaca (tipo de objeto que se coloca em cima do cavalo pra carregar mantimento) i a gente punha no cavalo e botava abobra i mio. Uma bruaca cabia 3 mamão[...] (relato de dona Georgina Maria da Chaga, novembro de 2013).

Figura 16 - Festa de São Gonçalo na comunidade Abolição. Foto: Eulália, 2013.

Figura 17 - Festa de São Gonçalo na comunidade Abolição. Foto: Eulália, 2013.

Figura 18 - Festa de São Gonçalo na comunidade Abolição. Foto: Eulália, 2013.

Dona Silvia, antiga moradora da Abolição e que agora se encontra em Cuiabá, paga sua promessa há muitos anos fazendo a reza de São Gonçalo em sua casa. Mesmo estando na cidade. Na festa na casa de dona Silvia a comida é providenciada por todos os outros festeiros.

> O que quer que a religião possa ser, além disso, ela é, em parte, uma tentativa (de uma espécie implícita e diretamente sentida, em vez de explícita e conscientemente pensada) de conservar a provisão de significados gerais em termos dos quais cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta. (GEERTZ, 2012, p. 93).

Verifica-se que, dada à importância e o lugar que estas ocupam na vida da comunidade Abolição, as ‘festas de santo’ são esta expressão religiosa que reforça e conserva, como afirma Geertz (2012), os significados gerais do ser quilombola para alguns desta comunidade.

Ao tratar de religiosidade, dona Georgina lembra que antigamente havia um terreiro na comunidade, mas o dono da fazenda expulsou o dono do terreiro e instalou uma capela.

> [...] O terreiro era grande, eu tinha uns 12 ano, o Mário uns 14. O dono do terrero era seu Cesário. Minha mãe era Cambona (ajudadores) do seu Cesário. Tudo eles era Cambona. Os doze filho foro tudo dentro do terreiro. Cuidava, dava remédio. Era tudo muito bunito. Seu Cesário trabaiava forte, curava, benzia. Meu pai tamém era do terrero. Papai curava [...] (depoimento de Dona Georgina Maria da Chaga, novembro de 2013).

Dona Ana Lúcia também conta que sua avó, dona Joana Pedrosa, aprendeu a *costurar* (curar) lá: *fazia uma oração e ia cozendo.* Conta também que quando adoeciam, na época era internado no terreiro: *Tujão (tio João) das Chaga ia di casa in casa benzê, fazia remédio, garrafada. Ele qui cuidava di nóis. Hoje ele é falecido e enterrado aqui no Cupim* (lugar próximo).

Dona Georgina lembra com detalhes do terreiro de seu Cesário:

> [...] Era um salãozão de páia grande. Tinha a casa de saúde. Ele e a muié dele morava lá. Seu Cesário era casado com a irmã de dona Frazinha. Seu Júlio tirou ele de lá com 24 horas. Por causa de religião ele num podia mais ficá lá. Meu pai era curadô...chamava de conguêro. Nas reza do terrêro era só cantiga bonito....batia bongô, ouvia di longe cantá música di caboclo...a dona Joana cantava...arrudeia, arrudeia o toco, cara di homi, fucim di porco....é uma música de siriri hoje. (Georgina Maria da Chaga, novembro de 2013).

Atualmente não há religião de matriz africana na comunidade Abolição. Há somente igrejas pentecostais e a igreja católica. Normalmente as festas na comunidade são promovidas pela igreja católica. Há padres que vão periodicamente celebrar na comunidade e fazer batizados, vindo de Santo Antonio de Leverger. Normalmente depois das missas ou das rezas de São Gonçalo há o baile no barracão da comunidade, ao lado da igreja. As comidas e bebidas nas festas são vendidas e o dinheiro é para a construção da igreja. Geralmente a comida é *"Maria Izabel",* uma comida típica da região feita com arroz e carne seca.

Normalmente é servida com farofa de banana.

Um fato que a meu ver é pertinente, e penso que esteja na origem da religiosidade negra, é que muitos dos entrevistados e que se identificaram como quilombola, praticam a religião espírita, segundo eles, Kardecista. E por não ter um local na comunidade para esta prática religiosa coletiva, muitos vão para as comunidades próximas ou para Cuiabá.

Outro elemento cultural presente entre os moradores da comunidade Abolição são as histórias, os mitos contados pelos mais velhos e reproduzidos pelos novos. Há várias histórias que retratam a presença histórica do negro no lugar. Uma delas é a história contada por dona Georgina que um dia saiu do mato um negro e deu para ela um prato feito de ouro e que depois

sumiu. A história de Quitéria é a que mais ouvi ao transitar pela comunidade. Transcrevo aqui a versão contada por dona Georgina

> [...] Porque quando eu estudava lá dentro da fazenda ninguém falava sobre quilombo. Aí quando eu passei pra essa escola aqui, aí foram falando, né. Foram falando pra nóis. Aí nóis tinha uma pesquisa sobre quilombo. Minha sobrinha era a professora minha, aí e ela falou assim: dona Georgina vamos fazer uma pesquisa porque aqui era um quilombo e tinha muito escravo. Eu fiquei curiosa....falei: Marina aqui é um quilombo,é? tinha escravo aqui? Ela disse: é tinha escravo e inclusive nós vamos lá no morro da cocheira vê um escrava que tá lá no pé do morro que ela é considerada uma negra muito bunita e ela tomava conta dos negro. O pessoal punha ordem pra ela tomar conta dos outros nego. Eu fiquei curiosa eu perguntei, marina o que é que ela fazia? Ela falou assim: as negras não pudiam ganhar neném e quando tinham nenê elas era obrigada a fazer sabão do próprio filho dela e lavar roupa. Eu fiquei curiosa, nem dormi de noite. Lá na cachoeira que fazia sabão e lavava roupa. Diz que a escrava que tá lá nesse morro é muito rica. Ela chama Quitéria. Diz que castigô ela. Ela foi deixada num buraco lá e lá ficou seca, num comia nem bebia água, nada. Castigô ela né. Aí passado o tempo mesmo, foro lá ela tava morta. Então o pessoal soube dessa escrava aí então onde ela tá num entra. É cheio de marimbondo e oropa e teia de aranha, já pensô. Quem entra lá morri porque lá marimbondo mordi e acaba tudinho. Aí veio gente de fora pra pesquisá e foro pra apanhá as jóia dela, mas num entraram, ninguém entra, se entra morre (relato de Georgina Maria da Chaga, novembro de 2013).

Tendo por base a dinâmica atual das relações estabelecidas na comunidade Abolição – considerando seus atuais moradores e os antigos, mas que ali não se encontram permanentemente – podemos dizer que sua própria identidade quilombola está em plena reformulação ou, como afirmou Araújo (2008, p.90), está sendo construída pela atual conjuntura social, econômica e política. Esta conjuntura, que aponta para este 'redesenho', está marcada pelo processo de conquista da terra, após o reconhecimento da comunidade pela Fundação Palmares e à espera pela efetiva regularização.

> Luta e resistência – mas também apropriação e expropriação. [...] O que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A "transformação cultural" é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas. Em vez de simplesmente "caírem em desuso" através da Longa Marcha para a modernização, as coisas foram ativamente descartadas, para que outras pudessem tomar seus lugares (HALL, 2013, p. 248).

A partir desse pensamento de Hall sobre a cultura em transformação, é no terreno da comunidade Abolição e de todos os outros grupos sociais que as *transformações são operadas*. É nesse processo que se apresentam as culturas na comunidade Abolição. Várias práticas culturais que se entrelaçam e se transformam em algo novo em função dos que a produzem.

A riqueza cultural trazida pelos novos moradores para dentro da escola, os conhecimentos e a relação dos que vivem há muitos anos no campo e se mantêm do seu trabalho com a terra, os estudantes quilombolas de Abolição e também de outras comunidades quilombolas que participam da dinâmica da escola, enfim, todos os saberes locais advindos de um conhecimento local, histórico-culturalmente rico, incluído aqui os desafios também que são revelados na escola a partir de um conflito distinto territorial vivenciado pelos estudantes e toda a comunidade, penso que sejam elementos fundamentais que devam ser considerados em toda a dinâmica da Escola Maria de Arruda Muller para o avanço da Educação Escolar Quilombola significativa.

Considerando a importância da construção de um conhecimento global, antirracista, a escola possui o papel fundamental na conexão dos saberes locais para os saberes sistemáticos. No caso da escola Maria de Arruda Muller que se encontra inserida em um território quilombola, penso que sua função seja estabelecer relações com todos os fatores que compõem os conhecimentos submersos na realidade em que ela se encontra, pois só assim cumprirá com uma de suas funções sociais, que é, a meu ver, contribuir com a formação política e social de todos que compõem o cenário da escola: professores, gestores, alunos e comunidade de modo geral.

CAPÍTULO V – A ESCOLA MARIA DE ARRUDA MULLER.

Este capítulo intenta, a partir dos teóricos da Educação Escolar Quilombola, verificar os tipos de saberes que são produzidos/reproduzidos e partilhados na Escola Maria de Arruda Muller e se estes saberes vão ao encontro de uma educação antirracista conforme dispõe a lei 10.639/03, uma educação que tem como objetivo romper com questões emblemáticas como as desigualdades raciais, de gênero, promover a autonomia, a participação e a emancipação de uma comunidade quilombola.

5.1 – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA OU EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?

Um dos aspectos muito distante do conhecimento geral dos brasileiros são as tradições, saberes, processos educativos e as variadas formas de fazer educação, vivenciadas pelas comunidades quilombolas. Estas que nem sempre dialogam com a educação formal desenvolvida nesses espaços.

Um exemplo desse diálogo possível pode ser verificado através da dissertação de Silva (2013). Em sua pesquisa, desenvolvida em uma das comunidades quilombolas de Conceição das Crioulas (PE), Silva apresenta os conceitos definidos pelos próprios moradores da comunidade quilombola em que se visibiliza a diferença entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola. No Projeto Político Pedagógico da escola, a Educação Quilombola se refere ao "conjunto de saberes e valores culturais da comunidade que precisam ser repassados de geração em geração". Por exemplo: a história de luta e resistência da comunidade, o artesanato, as rezas, as curas por meio das plantas medicinais, a importância da luta das mulheres para construção da comunidade etc. Ou seja, a Educação Quilombola não se efetiva, necessariamente, no espaço formal, mas está no cotidiano, na dinâmica da vida construída nos diversos espaços da comunidade. Já a Educação Escolar Quilombola é entendida como aquela que acontece no "espaço formal, entretanto possui um jeito próprio de fazer educação, abastecendo-se da Educação Quilombola, ou seja, deve ter como um dos seus princípios valorizar a comunidade, suas lutas, seus saberes e a cultura local" (SILVA, 2013, p.3).

Nessa perspectiva, portanto, podemos dizer que a escola assume uma tarefa mais heterogênea na construção do conhecimento, calcado numa ação coletiva e participativa, reinventando assim o espaço escolar. A construção de conhecimento, por ser coletiva, exige o

exercício da escuta do outro ou da outra, de valorizar este ou esta, de reconhecer os saberes que não foram escritos, mas são lidos por meio de outros instrumentos, muitas vezes estranhos à escola, como por exemplo, a oralidade dos (as) mais velhos/as. “É entender-se como parte de um todo e não o todo em si mesmo” (SILVA, 2013). Ou seja, romper com as fronteiras estabelecidas pelos sistemas educacionais de universalização de um saber único e apresentar a educação como ferramenta de luta pela garantia de direitos individuais e coletivos dos quilombolas.

Castilho (2011) define essa educação escolar como uma força inclusiva a serviço da convivência igualitária entre as pessoas na sociedade, como um bem simbólico e como um “espaço social valioso de produção e circulação de símbolos e experiências: conhecimentos formais e culturais particulares, o que supõe uma visão de pedagogia democrática cidadã”. (CASTILHO, 2011, p144)

5.2 A ESCOLA MARIA DE ARRUDA MULLER E SUA HISTÓRIA.

Localizada na rodovia BR 364, quilômetro 353, bem próximo à mineradora Brita do Vale e do entroncamento do município de Barão de Melgaço, a escola funciona desde 1986 em uma parte doada pelos donos da fazenda Abolição. Naquele período, com o intuito de atender os filhos dos trabalhadores da fazenda. Primeiramente ela começou a funcionar dentro da fazenda, em 1976, a partir da preocupação da professora e dona da fazenda Maria de Arruda Muller, com as crianças filhas dos moradores e trabalhadores da fazenda. As aulas eram ministradas por ela própria.

Reconhecida pelo Município de Cuiabá em 1976, seu primeiro nome era “Escola Municipal Rural Mista de Abolição”. Em 1979 mudou para “Escola Municipal Rural Mista 13 de Maio”. Os professores mais antigos e o Secretário das escolas do Campo afirmam que o nome foi modificado devido a confusão que se fazia entre a escola e a fazenda por possuírem o mesmo nome.

Dona Armezina, a professora mais antiga ainda atuando na escola, tem prazer de lembrar com detalhes todos os anos de conquistas da escola:

> [...] trabalho nessa escola desde 1983. Era uma escola de barracão dentro da fazenda. Fiquei preocupada com a educação porque não achava viável as crianças estudarem misturado com os animais, porque era uma barracão dentro da fazenda, né, onde tinha gado, carneiro, galinha. Foi quando eu comecei a procurar a Dona Maria Muller. Ela disse que tinha um terreno e que tinha doado pra Santo Antônio e que nunca foi construído nada. Esse lugar que ela tinha dito teve uma enchente bem ali. Aí eu

> comecei a preocupar com o bem estar das crianças. Aí foi quando ela falou que eu pudesse procurar dentro da fazenda um lugar pra construir. Fui até o trevo, Não gostei assim... na época era só uma pista, né. Achei muito perigoso aquele trevo ali para as criança. Aí eu voltei...quando eu vou voltando aqui, me deparei com os pés de árvores, o pequizeiro, os pé de cumbaru. Na hora que eu vi as árvores veio assim aquela imagem...as crianças debaixo das árvores. Eu mandei meu marido parar o trator e disse: vamo olhar aqui. Ele disse: mas você num é louca não mulher, uma escola aqui neste lugar. Ai eu disse, pare aqui, deixe eu olhar. Ai eu desci e olhei ele foi cortando com o facão os mato pra eu poder andar, né. Ai eu disse aqui que vai ser a escola. Quando foi no final de semana, Dona Maria Muller veio e eu disse pra ela: Dona Maria achei o lugar que vai ser a escola. Ela disse: Aonde Dona Armezina? Falei assim: Alí no trevinho, na estrada de chão alí em cima. Ela falou: manda um funcionário limpar. Aí eu chamei um funcionário da fazenda, ele limpou, né. Na outra vez ela veio. Ela gostou também...e me disse: Dona Armezina a senhora tem uma visão de educação muito grande. Muito bonito construir uma escola aqui. Aí começamos o processo de construção. A neta dela era secretária de educação do governo Dante de Oliveira e já agilizou o material pra construir a primeira salinha. Aquela ali que é de informática, eu chamo essa sala de sala mãe. Construiu de Eternit. Aí deu um vendaval e levou todas as telhas. Aí reformou, na época eu matriculei 96 estudantes. Não coube na sala, teve que arrumar uma ajudante. Eu ficava com duas turmas. Aí em 86 eu mudei pra cá pra perto da escola, porque tinha merenda na escola e sempre no outro dia num tinha mais nada. Eu morava dentro da fazenda abolição. Tudo aqui era mato e derrubou com trator e correntão. Com a deteriorização que tava tendo da escola, eu chegava na escola tinha andante dormindo na área. Aí eu falei com a Dona Maria Muller pra ela deixar eu construir um ranchinho, ela autorizou e eu fiz lá no meio do mato, que é onde é a minha casa até hoje, né, aqui era tudo mato e a minha casa ficava bem no meio do mato. Aí eu fiquei, de 86 até os dias de hoje. Aí ficou de 86 a 94 como sala multisseriada. (relato da professora Armezina Lopes, em 03 de fevereiro de 2014).

Em 1994, em homenagem à antiga professora e dona da fazenda Abolição, a escola passou a se chamar “Escola Municipal Maria de Arruda Muller”. Os antigos moradores contam com muito orgulho os seus feitos como professora também neste lugar.

Nesse mesmo ano se iniciou o Projeto Transpor, que concentrara nesta escola todas as outras escolas mais próximas: Escola Curva da Linha, Pantanalzinho, São Vicente e Bananal. Todas essas escolas funcionavam até a quarta série. A partir deste projeto, portanto, implantou-se o sistema de transporte e se iniciou uma turma de quinta série e assim abriu-se uma turma a cada ano, conforme o ciclo escolar, chegando até o Ensino Fundamental completo. Em seguida implantou-se o Ensino Médio pelo município de Cuiabá.

Figura 19 - Projeto Transpor - 1994. Fotos cedidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

Nesse período em que a escola fazia parte do município, ela era reconhecida pelos seus trabalhos pedagógicos voltados para a cultura e tradição do lugar. Ela chegou a ser premiada três vezes (reportagens da Revista Veja e Revista Escola, em anexo) por conta do Projeto sobre o Babaçú.

Dona Natália conta com orgulho a sua história como professora na comunidade:

> [...] Comecei na escola em 86, agora em 10 de março faz 28 anos.
> Antes a escola era assim, isolada então era perto da minha casa. Então lá foi que eu estudei que a professora era minha irmã. Eu estudei com ela e a sala da minha casa era a sala de aula. Ai eu comecei lá.
> Fui pra Cuiabá e estudei um pouco lá. Aí eu vim morar de novo com a minha mãe naquela casa. Ia só pra estudar e na sexta eu voltava.
> Ai depois veio aquele projeto Transpor. Então aí eles construíram uma escola lá perto, eu cedi um terreno pra eles construir uma escola. Aí eu trabalhei lá. Comecei em 86 fui até 93. Quando foi 94 ela veio pra cá. Aí inseriu todas as escolas pra cá, várias escolas vieram pra cá porque aqui também era uma escolinha isolada e só tinha uma sala de aula e um banheiro.
> Nesse ano de 94 eles ampliaram, fizeram mais duas salas de aula, que aqui só tinha uma e vieram todas essas escolas e aí ela ficou em dois turnos e num tinha energia então não tinha (aula) a noite. Ai depois começou que ela foi crescendo gradativamente. Aí só tinha até o quinto ano, quarta série, aí formou-se uma quinta serie e aí essa quinta serie foi pra tarde aí ela foi pra noite e quando ela foi pra noite era com lampião. Aí no outro ano essa quinta série virou sexta aí já tinha quinta e sexta, ai no próximo ano já tinha quinta, sexta e sétima. Aí quando foi em 2003 que ela estadualizou, que passou a ter o Ensino Médio. Ela num tinha até aí, ela passou a ter Ensino Médio em 2003 quando ela estadualizou. Porque ela era do município de Cuiabá. Aí quando foi 2000 ela passou um tempo pertencendo a Santo Antônio, mas ficou meio pendente assim, porque era Cuiabá que dava assistência, e ai eu estudei nela. Ela era do estado no começo. Essa escola rural mista de Pantanalzinho. Ai no governo de Júlio Campos ele fechou todas as escolas rurais inclusive esta.
> Tinha Escola Rural Mista de Pantanalzinho, Escola Rural Mista de Abolição, Escola Rural Mista do Tamanduá. Aí o Dante (Governador) em 86 reabriu as escolas como município. Todas as escolas que era do estado ele reabriu ela como município. Aí eu comecei a trabalhar em 10 de março de 86. Aí eu trabalhava lá isolada. Quando foi em 94 eu vim pra cá. Que abriu aqui o projeto transpor e uniu as escolas. Veio a escola de São Vicente, do Bananal, veio a Curva da Linha, veio a Conceição Açu, veio Pantanalzinho, todas vieram pra cá. Aí começou que ela foi crescendo e que hoje ela tem o Ensino Médio, mas ela começou assim. Porque não tinha nem turma, a maioria já tinha ido pra Cuiabá estudar. Fazia o quarto ano, que hoje é o quinto, e depois ia

> pra outra escola em Cuiabá. Porque não tinha mais nem estudantes não tinha criança. Assim.
> E hoje eles têm essa vantagem. As pessoas ficam aqui até terminar o Ensino Médio. E isso é muito bom. Aí meus filhos também estudaram todos aqui. Tem uma que ainda estuda. Os quatro filhos estudaram aqui na Maria de Arruda Muller (relato da professora Natália Bom-Despacho Albuquerque, em 3 de fevereiro de 2014).

Os relatos de Armezina e Natália demonstram não só a experiência histórica delas como professoras, mas principalmente o compromisso de ambas como educadoras no trajeto de constituição da escola e o valor dado a esse espaço educativo. Desde a preocupação com o ambiente onde as crianças estudariam e a escolha de um lugar mais apropriado, a preocupação posterior com a proteção do espaço escolar, abertura da própria casa para o funcionamento das aulas até o incentivo aos seus filhos para permanecerem na escola até a conclusão do Ensino Médio. É importante lembrar que o ato de ceder um espaço da casa para o funcionamento da escola não só era comum como perdura até hoje em alguns lugares rurais ou urbanos mais pobres. Castilho (2011) cita algumas pesquisas que revelam que o espaço da casa transformado em escola é um fenômeno característico de comunidades rurais, povoados e bairros urbanos pobres e que se trata de experiências antigas destinadas a classes populares e que ainda hoje é um fenômeno comum.

No final de 2002 a escola foi estadualizada e passou a ficar sob a responsabilidade de Santo Antônio de Leverger, atendendo a 13 comunidades num raio de aproximadamente 52 quilômetros, num total de 600 estudantes. Até 2009 esta escola compunha o número de escolas rurais, atendidas pelo departamento de Educação do Campo. A partir de 2010, graças à dedicação de alguns professores em trabalhos de pesquisa junto com estudantes, ela passou a compor o número de escolas quilombolas do estado e ser acompanhada pelo Departamento de Diversidade da Seduc – MT.

5.3 - A ESCOLA ESTADUAL MARIA DE ARRUDA MULLER HOJE.

Ao entrevistar os gestores e professores da Escola Estadual Maria de Arruda Muller (diretor, coordenadora pedagógica, secretário e professores), seus relatos confirmam as conquistas, porém também apresentam os mesmos desafios elencados pelo gestor da Gerência de Diversidade.

A coordenadora pedagógica (37 anos), moradora no município de Várzea Grande, está na função desde o início de 2013, mas trabalhou na escola de 2002 a 2007 como professora. Ela afirma que antes a escola era considerada do campo, a qual passou a ser reconhecida como

escola quilombola pelo fato de receber alunos remanescentes de quilombo. Segundo ela, a escola vem oferecendo as três disciplinas específicas voltadas para os Saberes Quilombolas: Prática da Cultura e Artesanato, Prática Agrícola Quilombola e Prática da Tecnologia Social Quilombola.

Para a coordenadora, entretanto, como essas disciplinas são novas, os gestores ficaram sem saber direito como proceder no início. Mas com a formação oferecida para os professores, por meio da Secretaria de Diversidade e também com o uso dos materiais didáticos que estão sendo enviados a eles pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), os professores estão aos poucos se inserindo neste novo universo. Notemos o que ela destaca em seu relato:

> [...] pelo fato do número de participantes, nas capacitações, ser limitado, a escola perde um pouco com isso. Pois, todos ali devem receber formação pra esta escola diferenciada. Sendo assim, os que participam dos cursos ficam incumbidos de repassar sua formação para os outros que não participaram, o que, às vezes, não acontece. (Coordenadora Eliane P. de Oliveira, em entrevista concedida no dia 3 de fevereiro de 2014).

Se, por um lado, a fala da coordenadora aponta para uma disposição no sentido de efetivar a lei, por outro demonstra uma dependência das ações da Seduc e discrepâncias na articulação interna da escola, como as falhas quanto à socialização da formação recebida.

Quando questionada sobre a importância de a escola ser reconhecida como Quilombola, a coordenadora confirma que sim, porque trata-se de *[...] uma região remanescente de quilombo*". A coordenadora afirma ainda que a escola recebe alunos pertencentes a *[...] famílias que antigamente trabalharam nas grandes fazendas dos senhores de escravos*. Lembra que, na escola, há um fluxo de alunos em consequência de mudanças frequentes de funcionários nas fazendas, já que a maioria é de filhos de funcionários das fazendas próximas.

O diretor da escola pesquisada tem 48 anos, é oriundo do estado do Paraná, mora em Cuiabá, capital do estado, exerce, há dois anos, a função de diretor. Revela ser necessário e urgente trabalhar a identidade da escola, pois, em sua concepção, essa identidade própria ainda não existe. E indaga:

> Por onde começar? Não sabemos por que esta escola foi considerada quilombola. Ela é quilombola, mas nossos alunos não têm nada a ver com esta história, pois a maioria é composta de filhos dos funcionários das fazendas e das mineradoras da região. (Diretor Manoel Satti, em entrevista concedida em 8 de fevereiro de 2014).

Para o diretor, pouco se sabe sobre a questão quilombola de modo geral. Afirma ainda que os moradores da comunidade dizem que o lugar já foi um território quilombola, mas que

hoje são outras pessoas que o movimentam, é outro contexto. Para ele, a escola possui todas as características de escola rural. No entanto, como foi reconhecida como quilombola, se faz necessário investir na formação de todos que compõem seu quadro, uma vez que *"[...] sem identidade não podemos trabalhar"*.

Percebe-se, nesse relato, um desconhecimento da história e da cultura do local por parte da direção. A fala da coordenadora também deixa subentender que não há um trabalho articulado no sentido de que, sendo uma escola quilombola, com alunos quilombolas, a educação seja pensada a partir deles e com eles, considerando suas especificidades e o que lhes caracteriza como uma comunidade.

> A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais (MUNANGA, 2003, p. 3).

Nesse sentido, a efetivação da educação quilombola na Escola Maria de Arruda Muller, deveria partir do que a caracteriza, o que a faz própria, seus traços culturais, sua história, o que esperam de uma educação escolar. E isso só é possível com a articulação e participação efetiva dos membros da comunidade, na construção dessa educação. Na contramão de uma construção exclusivista ou excludente dos 'não-quilombolas', essa perspectiva de uma escola a partir da comunidade é também importante para os outros alunos. Nas palavras de Munanga:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, esta memória não pertence somente aos negros. (MUNANGA, 2005, p.16).

Ao aprofundar, portanto, a história e características da comunidade Abolição, abre-se a possibilidade para que os próprios alunos, outros alunos, professores e a própria direção da escola, além de conhecer, possam valorizar o espaço no qual se inserem, o que contribuirá, ao mesmo tempo, para a desconstrução do preconceito. Sobre o assunto, Castilho levanta as seguintes questões:

> Não seria indispensável aos professores tomar posse da história da comunidade, de sua origem para lançar um olhar positivo sobre a cultura de tradição africana; sobre a história e cultura afro-brasileira e sobre a participação importante do negro na construção e manutenção do Brasil? [...] Não seria oportuno lançar mão de metodologia que valorizasse o rico patrimônio cultural da comunidade, com seus

> fazeres muito próprios e, a partir daí, ampliar os fatos culturais, sociais, raciais e políticos que envolvem as vidas dos alunos? (CASTILHO, 2011, p. 174)

Podemos afirmar que não só é indispensável, mas que esta construção, desenhada por Castilho (2011), deve envolver, para além dos professores, toda a comunidade escolar.

O secretário da escola, 33 anos, morador em Cuiabá, nesta função há dois anos, ao ser indagado sobre o sentido daquela escola ser quilombola, lembra da antiga diretora a qual fez junto com os moradores um trabalho historiográfico e, a partir daí, iniciaram-se os trâmites em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (Seduc). No entanto, destaca que há muitos questionamentos, por parte dos moradores e funcionários, se a escola deve ser ou não reconhecida como quilombola.

O secretário ressalta que uns aceitam, outros não, o termo quilombola para essa escola, e que os alunos não possuem uma identidade quilombola. Lembra, em sua fala, que apesar do desconhecimento de muitos, a região foi reconhecida pela Fundação Palmares como território quilombola.

Já uma professora de 63 anos, a lecionar na escola desde sua fundação e moradora na comunidade Abolição desde 1983, tem muito orgulho em lembrar com detalhes todo o processo da escola desde o início. Lembra que deu aulas para todos os filhos de dona Lica (Maria Piedade das Chagas), uma senhora negra de 105 anos, que faleceu recentemente (2014). Dona Lica nasceu, cresceu, criou seus filhos e trabalhou na comunidade Abolição junto com outras famílias negras, em situação de escravidão na exploração do ouro e outros serviços. Dona Armezina conta fatos que caracterizam estas famílias como quilombolas, no entanto, poucas delas se encontram residindo na região, como já foi dito nas páginas precedentes.

Ao perguntar sobre o sentido daquela escola ser quilombola, dona Armezina diz considerá-la em período de transição. Reafirma que muitos aceitam e outros não. No entanto, justifica o fato de muitos não saberem o que significa este termo. Para ela, a comunidade deveria se reunir, e seus integrantes conversarem mais sobre o assunto, para se informarem melhor: *"As pessoas daqui precisam saber o que quer dizer quilombola, porque aqui tem uma história, né. E nós não podemos deixar esta história morrer, porque aqui muitos nunca nem ouviram falar"*. (Professora Armezina Lopes de Abreu, em 03 de fevereiro de 2014).

Dona Armezina verbaliza que se sente muito comprometida com a história dos negros na comunidade Abolição e principalmente com a história da escola, "*[...] porque, sendo povos que já fazem parte da história, uma história muito bonita, muito rica e nós fazemos parte desse povo... quer sim, quer não"*. Aqui é válido ressaltar que dona Armezina veio de Goiás, na

década dos anos 1970, acompanhando o marido que veio para trabalhar como peão na fazenda Abolição.

O Senhor Esmeraldino Pereira (43 anos) é professor na escola há 10 anos, nasceu, cresceu e ainda mora junto com sua família extensa na comunidade Abolição e se identifica como quilombola. Pedagogo e trabalha com as séries iniciais, ele conta que ouviu dos pais que, antigamente, por aquela região, havia fazendas exploradoras do trabalho escravo. Hoje chegam novos moradores, e, com isso, no seu pensar, gradativamente a comunidade vai perdendo suas características identitárias.

O professor entrevistado acredita que, apesar da inserção de novos moradores, a escola deve ser reconhecida como quilombola, vez que: *"[...] a gente que é fruto da região precisa estudar essa parte histórica deste lugar, pois é importante".* Esmeraldino ressalta a importância da inserção dessa história no Projeto Político Pedagógico da Escola, para que aconteça o resgate histórico do povo negro do lugar. *"A escola precisa formar mais os profissionais que atuam aqui".* Ao ser indagado sobre a Lei 11.645/08, o professor confirma que vêm acontecendo as disciplinas específicas na escola já há quatro anos.

Leandro Batista é o professor de duas disciplinas na grade dos Saberes Quilombolas. Formado em Educação Física, morador em Cuiabá, trabalha há um ano na escola. Batista confirma que as disciplinas estão inseridas na grade curricular, vêm sendo administradas, porém, ressalta a carência de professores habilitados para tais disciplinas. Ao ser indagado sobre os desafios destas disciplinas, responde que:

> Não encontramos incentivo da parte dos governantes políticos, falta de material didático: livros, revistas, câmera pra fazermos filmagens, entrevistas; falta de tempo tendo em vista que é só uma aula por semana, dificultando desenvolver um trabalho mais aprofundado, e também falta de interesse da comunidade, pois a mesma não aceita que a comunidade seja considerada quilombola. Porém estamos ansiosos pra trabalharmos com as disciplinas em 2014, pois estamos elaborando vários projetos, os quais junto com os alunos desenvolveremos na comunidade escolar (depoimento do professor Leandro Batista em 3 de fevereiro de 2014).

Com relação aos avanços, Batista cita o despertar do interesse dos alunos pelo assunto durante o processo de desenvolvimento das aulas. Considera que *[...] a inclusão destas disciplinas na grade curricular foi um passo importante que contribuirá para continuidade de ações significativas em práticas de cidadania.*

Esse trajeto percorrido expressa a necessidade de uma discussão mais ampla em torno identidade da Educação Escolar Quilombola no Estado, como uma modalidade específica e diferenciada dentro do sistema de ensino, garantindo não só a implementação das leis, mas

também que os educadores e educadoras, de fato, estejam comprometidos e comprometidas com a efetivação destas.

A presença da maioria de professores (74%) não pertencentes à comunidade Abolição não é em si um impeditivo, mas indica uma dificuldade a ser superada, para a compreensão do real papel da escola no contexto social específico em que ela se insere.

As ações afirmativas permanentes, reivindicadas historicamente pelo Movimento

Quilombola, apontam para a necessidade de que a educação seja reconhecida como "lugar aprendente" que precisa ser reconhecido também como "lugar ensinante" (COUTINHO, 2009, p.97).

A expressão dessa busca na Escola Maria de Arruda Muller e dentro da comunidade Abolição, deve passar pelo aprofundamento do papel da escola no contexto da própria luta da comunidade por seu território. Se a comunidade, a partir do contexto de luta reivindicatória, vem resgatando seus vínculos sociais e culturais e reconstruindo uma identidade que até então se encontrava fragilizada, a escola e seus profissionais podem e devem contribuir na construção do espaço privilegiado para tal reafirmação. Este é o sentido desta escola ser quilombola.

Parafraseando a professora Armezina, o processo passa pela compreensão das pessoas da comunidade acerca do sentido que possa consistir aquilo que seja o significado da expressão *quilombola*, do resgate da história da comunidade Abolição, visto que muitos a desconhecem. Isso passa pela formação dos profissionais que atuam na escola, mas também pela maior conexão entre a dinâmica escolar e as perspectivas expressas na luta territorial quilombola.

O sistema de ensino na escola Maria de Arruda Muller funciona de maneira ciclada, onde os professores das séries iniciais tem sua turma e os professores das disciplinas específicas transitam pelas turmas mais avançadas. A Escola funciona em três turnos com o Ensino Fundamental de nove anos. Há seis ônibus que buscam e levam os estudantes das comunidades até a escola, que conta com uma turma de estudantes especiais e uma turma de EJA à noite. A gestão é composta pelo diretor, duas coordenadoras pedagógicas, CDCE, Conselho Fiscal, um secretário, 23 professores e 16 pessoas que atuam como apoio, totalizando 39 funcionários. É válido ressaltar que dos 23 professores apenas quatro são moradores da região de Abolição, os outros moram em Cuiabá, inclusive o secretário, o diretor e a coordenadora. Os demais funcionários, responsáveis pelo cuidado com a escola, todos são da comunidade.

O prédio da escola é todo de alvenaria e em seu espaço estão distribuídas as quatro salas de aula bem estruturadas com lousas, mesas e carteiras em bom estado e um armário. Também há uma sala de educação especial, uma de informática e articulação. Há uma secretaria com

computador, sala do professor e uma biblioteca. Contêm também três banheiros em bom estado, uma cozinha reformada, um depósito de material e uma despensa. O teto e as paredes em bom estado, a pintura aparenta ser nova e o piso é de cerâmica. Há um corredor que liga as salas de aula ao pátio interno e as demais salas de administração, possibilitando o deslocamento mesmo em período de chuvas. Há também um campo de futebol no fundo da escola, onde acontecem as aulas de Educação Física.

Figura 21 - Salas de aula, corredor e pátio. Foto: Eulália, 2014.

Figura 20 - Salas de aula, corredor e pátio. Foto: Eulália, 2014.

Figura 22 - Sala dos professores. Foto: Eulália, 2014.

Figura 23: Coordenação Pedagógica. Coordenadora Vanuza Selk Teixeira Guimarães. Foto: Eulália, 2014.

Figura 25 - Interior da biblioteca. Turma 8º ano B. Foto: Eulália, 2014.

Figura 24 - Interior da sala de aula. Turma 8º ano B. Foto: Eulália, 2014.

Figura 26 - Refeitório. Foto: Eulália, 2014.

Figura 27 - Pátio. Foto: Eulália, 2014.

No fundo da escola tem-se a casa dos professores, onde eles se alojam durante a semana de aula, já que a maioria mora em Cuiabá. A água fornecida para os estudantes e funcionários é proveniente de um poço artesiano, garantindo uma potabilidade. A escola serve almoço e jantar, feitos na cozinha da escola e ainda há a merenda nos intervalos. Pelo número de estudantes não é uma escola pequena e passou recentemente por algumas reformas.

Como se pode observar, a escola possui uma estrutura que propicia o básico para o aprendizado dos estudantes, diferentemente de situações que pudemos observar em estudos realizados nas escolas localizadas em outros territórios quilombolas. A escola e o diretor são muito bem aceitos por todos, entre professores, estudantes e moradores.

Deve-se considerar o esforço dos estudantes que vêm de outras comunidades para esta escola, enfrentando uma boa parte de estradas ruins. As imagens abaixo revelam o quanto a localização da escola oferece extremo risco aos estudantes, funcionários e outros que transitam em função dela. Cabe lembrar que, recentemente a pedido da escola, foi colocada uma lombada

eletrônica para controlar a velocidade dos caminhões, no entanto não é suficiente para garantir o fluxo tranquilo dos moradores e estudantes do lugar.

Figura 29 - Rodovia em frente à escola. Foto: autora, 2014.

Figura 28 - Rodovia em frente à escola. Foto: autora, 2014.

5.4 – OS PROFESSORES

> *O Brasil precisa de professores dispostos a fazer a revolução das pedagogias. Cada um de nós está convocado a entrar nesse grupo* (MOURA, 2007, p. 200).

Não se pode pensar no papel da escola como intermediadora no processo de identidade da comunidade sem pensar no importante papel dos professores nessa instituição. Parafraseando a professora Natália, "o professor vai transmitir o que lhe interesssa". Sendo assim, o professor assume um importante papel político no processo de busca e reconhecimento de uma identidade coletiva; esta depende da identidade assumida pelo professor que está imbricada pela sua bagagem histórica, social, racial, econômica e educativa.

Como anteriormente referido, há na escola Maria de Arruda Muller 23 professores, sendo 19 moradores de Cuiabá, cinco das regiões rurais vizinhas e apenas uma professora moradora na comunidade Abolição, que é a dona Armezina. É importante observar que deste total de professores, 13 são mulheres e apenas uma possui os traços da africanidade e se considera negra. Deste rol de professores, apenas três se identificam como quilombolas, sendo uma mulher e dois homens. Trarei presentes os relatos destes três com o intuito de observar o processo de construção da identidade dos mesmos.

Vale lembrar-se do Professor Ivo (51), ele é um dos professores negros que se reconhece como quilombola. Seu Ivo nasceu e cresceu na comunidade Estiva, uma comunidade

quilombola ao lado, atualmente conhecida como Serrana. Ali mora até hoje. Assim como os outros que se reconhecem quilombolas, faz referência a seu irmão, pais, avós e bisavós, onde todos aparecem como protagonistas na região. Seu Ivo é solteiro e mora somente com um filho. Seu pai, com quem morava, faleceu há pouco tempo. Revela em seus relatos que ele era curandeiro e que muita gente o procurava para tratar de picadas de cobra.

Figura 30 - Professor Ivo durante a entrevista. Foto: Eulália, 2013.

Seu Ivo cursou o magistério através do projeto Transpor, oferecido pela prefeitura municipal de Cuiabá e há 26 anos trabalha como professor na região. Coordenou as escolas mais próximas em 1994, as que ele chama de: Abolição, Pantanalzinho, Mata-Mata, Bom Jardim, Córrego do Ouro e Nova Esperança, através do Projeto Transpor, citado acima.

Ele se encontra atualmente em desvio de função e seu serviço atual, além de cuidar dos estudantes no intervalo, é contribuir na parte administrativa e ainda fazer os reparos na escola. É importante neste trabalho registrar o trajeto profissional do senhor Ivo relatado por ele, pois retrata também o trajeto de formação dos professores da região.

> [...] quando a escola pertencia ao município de Cuiabá, a maioria dos professores era considerado como instrutor de ensino, não era professor. Aí na época de Dante eles se prontificaram de dar formação para os professores que eram considerados como leigos. Aí que implantaram o projeto Transpor que surgiu essa escola, isolou as outras, colocou transporte, né, e investiu na formação dos professores também oferecendo o Magistério. Então hoje nós temos o Magistério, que antigamente era o auge da formação, né. Então nós tornamos professor, eu a Natália, um bocado de pessoa da zona rural. Diz que tinha muitos membros que tinha só até a quarta série e dava aula porque num tinha outra pessoa de conhecimento maior, né. Aí quem vestiu a camisa

> foi. Aí em 92 eu fiz o concurso e passei. (relato do Professor Ivo da Cruz de Oliveira, em novembro de 2013).

Seu Ivo relata que logo após a sua entrevista decidiu pintar a frente do muro da escola e escrever algo que a identificasse como sendo quilombola. No entanto, no dia posterior, após a pintura, o muro amanheceu pixado como um borrão. Então ele passou uma tinta branca por cima "para que o muro não ficasse tão feio". Assim mostra a foto do muro abaixo. Percebe-se que onde está escrito "Educação" (em azul), estava escrito "Educação quilombola".

Figura 32 - Muro da escola. Foto: Eulália, 2013.

Figura 31 - Muro da escola. Foto: Eulália, 2013.

Este ato de pichação do muro revela o descontentamento de alguns moradores em relação ao processo de reconhecimento e a elementos que façam lembrar a presença e história de quilombolas vinculados àquele lugar. Segundo Bordieu

> [...] os agentes sociais não agem de maneira disparatada, que eles não são loucos, que eles fazem coisas sem sentido o que não significa supor que eles sejam racionais, que têm razão em agir, que nas suas ações sejam dirigidas guiadas, ou orientadas por essas razões. Eles podem ter condutas razoáveis sem serem racionais; podem ter condutas as quais podemos dar razão, como dizem os clássicos, a partir da hipótese de racionalidade, sem que essas condutas tenham tido a razão como princípio [...] Assim a sociologia postula que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem (BOURDIEU, 2008, p.138).

Ao ser indagado sobre o sentido da escola, seu Ivo considera que deveria ser um espaço de valorização de muitas culturas pelo fato daquele lugar trazer histórias de miscigenação de indígenas, negros e espanhóis. O que seu Ivo estava fazendo era clamando, através da pintura, por uma atenção aos aspectos multiculturais daquela comunidade. Esse mesmo clamor é feito por Gomes:

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003, p.77).

Se o que caracteriza a comunidade são os aspectos culturais e as relações raciais, penso que a escola, portanto, como mediadora do conhecimento formal e informal, deva estar atenta a estes aspectos, para não correr o risco de priorizar práticas e discursos que valorizam uma cultura em detrimento da outra, reforçando a ideia de superioridade da cultura hegemônica, cujos valores passam a ser concebidos como norma social legítima a ser seguida por todos os grupos humanos.

Apesar da escola ser reconhecida formalmente como quilombola, poucos concordam com essa definição, pois afirmam que não há mais quilombolas naquela comunidade. Desde estudantes, professores, gestores e moradores, acreditam que ela se enquadra nas características de escolas do campo, assim como foi até há pouco tempo. A meu ver, apesar de todos os entrevistados concordarem com o fato de ali ter existido negros escravizados e que há comunidades quilombolas próximas e que são atendidas pela escola, há ainda dificuldades de como esta realidade deva se inserir na dinâmica da escola.

> [...] Porque aqui num existe mais remanescente quilombola. Pra você ver, né, os costumes que tinha antes, num tem mais aqui. A não ser que for fazer um trabalho de resgate. Eu acho que seria interessante o resgate da cultura até como subsistência, né, sobrevivência, né. Porque hoje em dia todo mundo empregado nas firma. Tá muito pouco, né. Pela história que a gente tem na região aqui. Sei lá porque motivo... Tem vez que aqui pra você achá uma mandioca é complicado..E acho que o trabalho seria bem legal se fosse um trabalho direcionado pro público alvo mesmo, né, direcionado pra quilombola mesmo. Eu vejo assim. A partir do momento que colocou ela como quilombola, ela tem que assumir o papel de quilombola, entende? (relato do Professor Ivo da Cruz de Oliveira, em novembro de 2013).

É válido considerar, contudo, os recentes esforços dos professores e gestores na busca de concretizar a escola quilombola. Durante a entrevista com Seu Ivo, ao ser indagado sobre o sentido daquela escola ser quilombola, expressa concordância que é em função da presença de negros no lugar:

> [...] pra mim acho que é por causa do resgate cultural, né, da existência dela [escola], de diagnosticar, né. Vive em função de que? Surgiu porque? Quem que frequentou? Quem começou a participar nela? Do reconhecimento, né. Eu acho que é interessante isso, o resgate da história do surgimento dela e da população que ela atendeu, né. E

> essa região aqui a gente observa que são pessoas remanescentes mesmo, bisavô, tataravó, são nascido e criado aqui. E é assim, tudo familiares mesmo. [...] eu me identifico por causa da minha raiz, né. [...] isso faz parte da raiz, da identidade de um povo, né. Até pra pessoa não se sentir humilhado, ter esse orgulho, né, andar de cabeça erguida, porque os negros, o pessoal assim, aqui, sofreu muito. Tem histórias assombrosas a esse respeito, né. Tem que ser uma área muito específica. Aí, depende muito desse cuidado que tem que ter, né. Planejar e fazer acontecer pra abordar os outros conhecimentos. Sou a favor que tem que discutir essa questão, porque os negros não vieram sozinho com as próprias pernas, né. E vejo assim, quilombola fica mais voltado só pra história do negro, mas porque não o indígena também? (relato do Professor Ivo da Cruz de Oliveira, em novembro de 2013)

No entanto afirma também que se deve garantir um ensino multicultural por conta da presença de "outras diferenças na escola".

> [...] Mas só que eu vejo uma questão preocupante é que hoje já não existe, tá muito diversificado, tem muita mistura, tem muita raça envolvida, é gaúcha, é paranaense, catarinense. Tá assim. E se for trabalhar a parte cultural quilombola, e as outras que não fazem parte desse meio que é descendente de alemão e num sei mais de quê? Por um lado seria interessante se a clientela fosse única e exclusiva quilombola. Mas aí fica um tanto constrangedor por que, o que eles quer saber, né? [...] Porque de repente o trabalho que você for desenvolver acaba discriminando o branco, o negro e acaba excluindo dum grupo, duma sociedade, né. Mas esse ainda está em debate. Eu sou a favor, mas a maneira de como abordar esse assunto que eu acho preocupante. Porque que tem que ter quilombola? Tem que ter toda etnia, porque aqui não atende só quilombola. Aqui são muitas realidades. Eu vejo que poderia ter, desde que abordasse todos os outros assunto e não se identificasse como quilombola. Porque se você não colocar como quilombola aí fica um leque mais aberto. E se coloca como quilombola o assunto fica truncado. Parece que tem que transmitir o ensino só do quilombola. Aí, tem que tratar? (Professor Ivo da Cruz de Oliveira, em novembro de 2013)

Percebe-se na fala de Seu Ivo o receio de que a autoafirmação da identidade quilombola gere conflitos pela diversidade também presente na comunidade e, por conseguinte, na escola. As aparentes contradições na fala de Seu Ivo revelam este momento de construção da reafirmação identitária, pessoal e comunitária, processo esse de descoberta das possibilidades quanto à especificidade da escola.

O cuidado de Seu Ivo ao tratar do tema, pode também revelar, subliminarmente, uma estratégia deste se resguardar diante de parte das pessoas da comunidade e da escola. O ato de pichação de seu trabalho no muro, quando decidira escrever "Escola Quilombola", revela preconceitos em relação à reafirmação identitária da qual ele é partidário. Este fato demonstra que esta reafirmação na comunidade Abolição não é tranquila.

Professora Natália Bom-Despacho Silva Albuquerque (54), quilombola, nasceu na casa onde mora até hoje na comunidade Pantanalzinho e dá aula na comunidade Abolição desde sua fundação**.** Pelo seu relato, ela concorda com seu Ivo no sentido da escola reconhecer a história daquele lugar, de fazer um trabalho de resgate daquela região. No entanto percebe-se que dona

Natália se expressa com maior compreensão sobre o sentido do que é ser quilombola. Afirma que ainda existem sim quilombolas na comunidade e, em sintonia com Gomes, que a escola precisa adequar o seu currículo para essa realidade.

> Penso que todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento (GOMES, 2005).

É importante analisar suas considerações sobre o sentido da escola ser quilombola:

> [...] Olha, o sentido dessa escola, pra mim, você sabe que toda a coisa que você tem um pouco ele se torna tão importante pra você, né. Só que é assim. Ela foi reconhecida, tem algumas coisas que tá aí que pode dizer que tá só no papel, mas a gente totalmente não tem um trabalho bem profundo disso, porque é uma coisa que a pessoa já tava distanciando disso. Você sabe que essa questão não é todo mundo que vê com bons olhos, né, vê com discriminação. Pra trabalhar isso tem que ter sustentação, tem que ter o domínio daquilo e levar muito sério, porque é uma coisa séria porque só você escrever no papel eu acho que não tem muito fundamento. Eu penso assim. Eu acho assim que a gente deixa muito a desejar, né. Ás vezes você olha, mais...assim...parece que por recursos que tem (por interesse financeiro). E num é isso, é a questão da conscientização. É você trabalhar a questão mesmo da pessoa não ter discriminação e saber que todos nós somos humanos seja quem somos nós, índio ou negro, quem for, nós somos seres humanos e precisamos de respeito, né. [...] Olha, tem a Seduc, tem esses outros movimentos que podia tá passando muito conhecimento pra nós porque em primeira mão eles têm que conscientizar a gente, tem que situar naquilo que vai fazer. [...] Você não vai mudar a mente das pessoas, fazer virar aquilo, mas você vai conscientizar e até porque está imposto hoje na disciplina, os conteúdos afrodescendentes. Se ele está pra ser trabalhado, vamos trabalhar, né. Ele está aí e já foi inserido na escola que tem que ter essa disciplina e se foi imposto isso vamos trabalhar (relato da Professora Natalia Bom-Despacho, em novembro de 2013).

Percebe-se neste relato que Dona Natalia é a favor da Escola ser considerada quilombola e sente orgulho por nela estarem sendo discutidos assuntos que se relacionam ao sentido de pertença não só dela, mas também de sua família. Ela reconhece a multiculturalidade da comunidade, mas reafirma a importância do reconhecimento da escola como Escola Quilombola, ainda que maiores passos tenham que ser dados para sua efetivação.

Alguns dos entraves, ainda presentes, para esta efetivação, ficam evidentes em sua fala quando deixa transparecer, de forma mais clara, aspectos do preconceito tocados por Seu Ivo.

> [...] Porque as pessoas não vê a outra questão, sou descendente quilombola, mas nós somos e você tem que assumi e as pessoas não gosta e quando você não assume [...] porque é uma coisa que você é descendente então era negado esse direito a você. [...] E às vezes tem pessoa que nem quer saber sobre isso. E se você não quer saber sobre isso você vai passar pro seu estudante...? Uma coisa que pra você não interessa? Então... já percebemos isso. Já tivemos encontro aqui com a secretaria [Seduc] e

> fizeram uma palestra excelente, mas aí parece que não foi muito bem aceito. Aí fica difícil, né. Porque aí também um grupo quer e outro não quer aí ...eu não sou a pessoa ideal pra falar, por que as pessoas falam que é porque ela tem a ver, né... Então fica assim, você sente, mas tem hora que você não pode falar nada. As pessoas olham pra outro lado e não pro lado que você quer. (Professora Natália Bom-Despacho, novembro de 2013).

Fica manifesta que, em parte, a efetivação da Escola Quilombola nesta comunidade esbarra ainda em preconceitos também por parte daqueles que compõem o conjunto da escola, inclusive para com aqueles que se assumem quilombola, como ocorre com esta professora: *sou descendente quilombola, mas* [...] *você tem que assumi e as pessoas não gosta*.

Esta negação da identidade, de certo modo, é também a negação das pessoas que se assumem quilombola. Por consequência há uma repercussão direta na implementação da escola quilombola, tendo em vista que esta se instala a partir de uma identidade coletiva que a antecede.

Ao se identificar como quilombola, expressa um sentimento de autoestima, um orgulho de sua ascendência e a necessidade que sente em participar de espaços formativos sobre a questão racial.

> [...] mesmo dentro dessa mistura eu me identifico com quilombola. É o meu jeito, o meu jeito de ser eu gosto dessas coisas sabe... É panela de ferro, eu tenho minha casinha de adobe lá. Dei até uma ajeitada nele agora. O meu irmão doido pra passar trator encima, não deixei porque era do meu pai e da mina mãe, eles fizeram, que meu irmão queria. Eu me identifico e gostaria de... sabe... tá inserida... [se referindo á participação em movimento negro] até uma vez eu procurei uma pessoa pra vê se eu fazia parte da...como é que fala... desses movimentos que tem....esses pessoal da consciência negra... Eu gostaria de fazer parte disso. Eu falo assim, é a minha história minha identidade. Eu não queria perder. Mesmo na minha família tem pessoas que num é chegado nisso não, queria ser loiro essas coisa né. Isso não interessa pra eles (Professora Natália Bom-Despacho, novembro de 2013).

Percebe-se na fala desta professora além do orgulho e a reafirmação identitária, que o processo de reconhecimento da escola e da comunidade como quilombola trouxe outros "efeitos". A manifestação do desejo de participar do movimento negro, de aprofundar na consciência e na participação política reforçam aspectos da negritude que poderão também repercutir para outras pessoas da comunidade. O cuidado com elementos simbólicos, por sua vez - a casa e as panelas – pode representar a necessidade de manutenção dos vínculos com a ancestralidade. Esta reafirmação da identidade, entretanto, encontra na mesma família seu oposto, ou seja, a autonegação, quando alguns da própria família da professora querem "ser loiro", negando as características físicas próprias. Esta vontade de ser branco reflete o resultado

do racismo em que ser negro se associa a algo negativo e feio, em contrapartida ao bom e belo que seria ser branco.

A fim de analisar os aspectos da educação propriamente dita, na fala de Dona Natália ... *às vezes tem pessoa que nem quer saber sobre isso. E se você não quer saber sobre isso você vai passar pro seu estudante...?* fica expressa claramente a chave para o que este trabalho se propõe, que é conhecer se a escola quilombola pratica uma educação diferenciada. Na carta de Paulo Freire aos professores, ele trata sobre o aprendizado *desse ensinante* e que esse ato só acontece a partir do momento em que este se coloca à disposição de ser também aprendiz politicamente.

> O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante (FREIRE, 1993, p. 259).

Nessa carta Freire (1993) dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular, convocando principalmente os professores para o engajamento nesta construção. Ele chama a atenção para o conteúdo a ser ensinado, que este seja ensinado com competência e responsabilidade ética para com essa prática.

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. (FREIRE, 1993, p.259)

Pensar um currículo que atenda aos anseios identitários da comunidade Abolição parece ser um desafio para os professores e gestores da escola Maria de Arruda Muller, pois o que é observado é a dificuldade geral de aceitação, compreensão dos conceitos que envolvem o que é ser quilombola, o que é uma escola quilombola, a importância da afirmação da cultura, ou qual é essa cultura e identidade da comunidade, a valorização da cultura afrodescendente.

Figura 33 - Professora Natália durante a aula com seus alunos. Foto: Eulália, 2014.

Para equacionar a problemática da construção de um currículo que atenda às necessidades da escola e da comunidade, os próprios professores e gestor levantam a importância de conhecerem melhor, de se qualificarem para trabalhar em uma escola quilombola, e consequentemente contribuírem e orientarem para construção do currículo. De maneira semelhante ao que dizem os professores da escola, Gomes (2003) afirma:

> É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra (GOMES, 2003, p.77).

A formação adequada solicitada pelos professores entrevistados e pelo gestor poderá desencadear um processo de apropriação de saberes importantes para a escola e a comunidade, a ponto de modificar a relação tanto dos professores, quanto dos estudantes e da comunidade em relação à denominação "escola quilombola" e o reconhecimento das identidades locais. Munanga (2005) classifica esse processo de reconhecimento como transformação:

> Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

O professor Esmeraldino, que mora na comunidade Curva da Linha, próximo à comunidade Abolição, trabalha há dez anos na escola Maria de Arruda Muller como professor

nas séries iniciais e na sala de recurso multifuncional. Seus pais e avós também fazem parte da história da região da comunidade Abolição. Compreende que a escola foi reconhecida quilombola pelo fato de ali ter resquícios de escravidão. Segundo ele, a comunidade foi descaracterizando e perdendo a identidade que tinha por conta de várias pessoas que foram chegando à comunidade. Ao ser indagado se ele sabia o que é ser quilombola ele respondeu que sabe:

> [...] Sei o que é ser quilombola. Em parte, né. Ser quilombola acho que é a pessoa ser descendente de um quilombola, né. E eu fazendo parte da história local, acho que sim. Acho que sim. Às vezes o nosso avô, bisavô fez parte dessa história, então a gente tem que resgatar e assumir o que é né. Meu pai dizia que alguns trabalhô na fazenda, mas num posso dizer se foi escravos, né (relato do Professor Esmeraldino Pereira, em entrevista no dia 3 de novembro de 2013).

Esmeraldino acredita que uma das funções da escola é resgatar a história dos *tempos antigos*, pois é uma forma de permanecer a história dos que são frutos da região.

Creio que para que este processo seja efetivado, entretanto, é necessário que o corpo docente da escola esteja em sintonia com este objetivo. Que busque, através de práticas vinculadas ao contexto da escola quilombola, meios que potencializem e valorizem esta história.

> Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sociocultural brasileira (MOURA, 2007, p.80).

É pertinente destacar o grau de comprometimento de todos os professores entrevistados com a prática educativa de uma escola multicultural, do mesmo modo que é também preocupante, pois, o desconhecimento considerável dos aspectos fundamentais de uma educação para as relações etnicorraciais pode fazer do professor um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica, pautada nas formas de ação pedagógica que privilegie uma cultura sobre a outra, firmando a relação de poder, citada por Hall (2013) no capítulo anterior.

5.5 OS ESTUDANTES

Os estudantes são em sua maioria de outras comunidades próximas da Abolição, distribuídos em 13 comunidades. Estes vão para a escola de ônibus escolar. São seis ônibus distribuídos em seis linhas centrais onde os ônibus transportam os estudantes:

Linha dos ônibus	Nome da comunidade de onde sai o ônibus	Nºestudantes matutino	Nºestudantes vespertino	Nº estudantes noturno	Total de estudantes por linha
Linha 1 (45 km)	Tamanduá	18	27	15	60
Linha 2 (62 km)	Água Buriti	16	29	10	55
Linha 3 (24 km)	Pousada Casa de Pedra	08	15	07	30
Linha 4 (49 km)	Gleba resistência	37	37	10	84
Linha 5 (73 km)	Sangradouro	48	48	20	116
Linha 6 (65 km)	Olho d'água	60	70	55	185
Total de estudantes por período		187	226	117	**530**

Tabela 8 - distribuição das linhas de ônibus escolares por regiões.

Nessa tabela não estão incluídos os estudantes que residem nas proximidades da escola. Alguns dos alunos que dependem de transporte vêm estudando na escola da comunidade Abolição desde o início do seu período escolar. Parte dos estudantes maiores já frequentaram escolas urbanas no município de Cuiabá.

Figura 34 - Estudantes voltando para suas casas. Fotos: Eulália, 2014.

Devido à dependência do transporte é comum algumas crianças não irem à escola quando o ônibus está quebrado. Outras vezes este quebra no caminho para a escola e outro

ônibus tem que ir buscar estudantes na estrada. Já ocorreram situações em que apresentou defeito no percurso entre a casa e escola, obrigando os estudantes a ficarem horas esperando sem alimento ou água à beira da estrada, até que se realize o conserto do ônibus. Embora todos esses problemas, cabe ressaltar que, no entanto, é baixo o índice de desistência dos alunos. A maioria dos estudantes mora com seus pais que são trabalhadores nas fazendas da região e as desistências de alguns alunos são motivadas pelas mudanças frequentes dos pais que deixam os serviços nas fazendas.

Entre os estudantes adultos, o motivo da desistência é em razão da necessidade de trabalhar nas fazendas, nas mineradoras ou na cidade mais próxima.

Oito estudantes moradores da comunidade Abolição foram entrevistados individualmente, na faixa-etária de 14 a 16 anos. Eles foram escolhidos por serem moradores da comunidade. Quatro meninas e quatro meninos. Todos nasceram na comunidade e estudam na escola desde o primeiro ano. Destes, cinco são católicos e três evangélicos. Apenas uma afirmou ser quilombola, apesar de todos demonstrarem o mínimo de conhecimento da história dos negros naquela comunidade. Ao serem indagados sobre sua 'cor', uma respondeu que era branca, três responderam a cor parda, dois que eram morenos e apenas uma respondeu ser negra. Destes, todos moram com seus pais na fazenda. A renda da família desses estudantes varia entre um a três salários. Seis estudantes responderam que a renda é um salário, um respondeu que era dois e um estudante respondeu que era três salários mínimos. Todos os estudantes disseram que gostam de morar ali, que é um lugar tranquilo. Todos se referiram á cidade como um lugar violento. Gostam de pescar, jogar bola e ir para o rio.

Dos oitos estudantes, cinco responderam que os pais vieram de Goiás para trabalhar na fazenda. Sete responderam que estudam para ter um futuro melhor, mas não souberam explicar que tipo de futuro melhor era esse. A certeza é que dará um futuro melhor para a família. Apenas uma estudante respondeu que estuda porque quer ser engenheira.

Figura 35 - Estudantes durante o intervalo das aulas. Fotos: Eulália, 2014.

Todos afirmaram que quilombola significa “pessoas descendentes de escravos” que trabalhavam ali antigamente. No entanto apenas uma afirmou ser quilombola, fazendo referencia a seus pais ou avós que trabalhavam ali. Outro afirmou que sua família é toda dali, seus avós nasceram ali, mas ele não sabe se é quilombola. Os demais afirmaram que não são porque seus pais são de outros estados. Todos declaram que gostam muito da escola.

Percebe-se que, embora o termo quilombola seja conhecido por alguns, a maioria dos alunos entrevistados não tem a real dimensão do que signifique. Mesmo os dois alunos que pertencem a famílias que se reconhecem quilombolas apresentam dúvidas. De alguma forma o fato de a escola passar a ser reconhecida como quilombola trouxe o tema para alguns, mesmo não sendo quilombolas, mas sentem a necessidade de conhecer melhor o que significa ser quilombola e em que a história daquele lugar tem a ver, de fato, com esta mudança na escola.

Por outro lado, esta aparente desinformação reflete a carência ainda presente quando a abordagem do tema na grade curricular ou na efetivação do que a lei 11.645 prevê e a relação desta com a comunidade local.

Os dados revelam também a esperança que é depositada na escola como um elemento importante para garantir um futuro melhor, para eles e para a família. O interessante é que demonstraram um vínculo considerável e positivo com o território ao afirmar que gostam e querem ficar por ali. No entanto no que se refere á identidade quilombola, todos sentem a necessidade de estudar mais sobre isso e sobre a história do lugar.

Ao perguntar sobre o que eles esperam que seja ensinado na escola um respondeu que fosse sobre preconceito, a aluna que se identificou como quilombola afirma que deve ensinar sobre drogas. Os demais estudantes (6) disseram que deve ser ensinado mais sobre o que é ser

quilombola. Todos se referiram ao termo quilombola como uma palavra estranha e nova no universo escolar, que poucos têm identificado:

> [...] coisas que foi vivido aqui mesmo na escola. Porque a gente vive aqui então acho que os estudantes devia saber mais sobre esse lugar. A maioria não se interessa. O que vai valer saber disso? Nada. Mas se alguém perguntar da história daqui a gente vai saber responder (aluna Rafaela Lorena Almeida de Souza, 16 anos, entrevista concedia em novembro de 2013).

Essa expressão revela um descontentamento e um desconhecimento da questão de modo geral. Se a escola possui o papel de intermediadora dos valores históricos culturais, portanto, deve investir na importância de construir conhecimentos relativos à elaboração do conceito de quilombola e à afirmação da identidade, seja ela qual for, como vem investindo nos últimos meses, nas identidades que se revelaram presentes nessa pesquisa. Nesse sentido, Ribeiro afirma:

> Crianças brasileiras de todas as origens etnicorraciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos? (RIBEIRO, 2002, p. 150).

Na afirmação de Ribeiro, e na sintonia desta com o que defendem a maioria dos alunos entrevistados, reside o fato de que para além daqueles umbilicalmente vinculados à história quilombola ou afrodescendente, o conhecimento da história e da constituição étnica e social do Brasil – e a contribuição dos povos africanos – é um legado para toda a sociedade. É justamente em harmonia com esta perspectiva, que se estabelece a Lei 11. 645. Portanto, parece haver um hiato na perspectiva pedagógica da escola, pois os professores interagem com os alunos diariamente, mas parecem não se preocupar suficientemente em conhecer suas especificidades e necessidades.

5.6 O CURRÍCULO DA ESCOLA

Se o objetivo é analisar como a educação escolar acontece em um território quilombola, nada mais evidente do que tratarmos sobre o currículo desta escola. Considerando que a comunidade se encontra em processo de reconhecimento de seu território como espaço

quilombola, a escola por sua vez, também, se encontra no processo inicial de apropriação desta identidade e da construção de um currículo direcionado para os interesses dessa comunidade.

> A vida social ou a vida do mundo social não é outra coisa senão o conjunto de ações e das reações tendentes a conservar ou transformar a estrutura, ou seja, a distribuição dos poderes que a cada momento determina as forças e as estratégias utilizadas na luta pela transformação ou a conservação e em consequência, as possibilidades que essas lutas têm de transformar ou de perpetuar a estrutura (BOURDIEU, 1994, p.40).

Considerando a fala de Bourdieu acima e de Sacristan (2002), que currículo é a soma de todo tipo de aprendizagem e de ausência que o estudante obtém como consequência de estar sendo escolarizado, o currículo possui um papel fundamental no processo de construção de uma identidade de uma comunidade e dos sujeitos que a povoam. Considerando também o papel político da Escola Maria de Arruda Muller como um espaço de conflito de poderes, como analisamos no capítulo anterior, ao analisar o currículo desta escola, faz-se necessário considerarmos principalmente toda a diversidade cultural que ali se estabeleceu.

Nesta análise, é importante, primeiramente, trazer presente alguns conceitos como base para a nossa discussão. Inicio recorrendo a Castilho (2011, p.163), que afirma que o currículo é uma "construção cultural, um modo de organizar práticas educativas, tendo em vista relações significativas que envolvem poder, identidade, conhecimento, resistência e conflito. Ele também instaura silenciamento, negações e exclusões". (p.163).

Castilho ressalta ainda que os currículos formais para as instituições escolares não foram pensados para estudantes negros e sim com base para uma sociedade branca, burguesa e masculina, a partir de valores raciais e culturais dominantes (CASTILHO, 2011, p.166).

Ao pensar um currículo para uma escola inserida em território quilombola e que possui aspectos culturais bastante diversificados, Moura (2005) nos indica que é desafiador desenvolver nessas escolas "espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o estudante a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro". (MOURA, 2005, p.69).

Nesse sentido apresento a fala de professora Natália, que demonstra uma perspectiva de mudança de currículo na escola onde trabalha.

> [...] Acho que é isso que tá faltando a gente trabalhar. Porque aí a criança não sente. Às vezes você vai falar uma coisa sobre negro, cultura negra, aí depois do jeito que você trabalha isso pra eles num fica importante, num fica um conhecimento, vira uma tortura. Mas, depender do jeito que você trabalha , é a nossa história, aí você vai entender o porquê das coisas de hoje (Professora Natália Bom Despacho, em entrevista concedia em novembro de 2013).

Esta mudança apontada pela professora passa pela valorização do próprio contexto da escola, ou seja, seu *locus* social quilombola e a história que o caracteriza. Embora a cultura e a história do negro no Brasil sejam extremamente relevantes nesse contexto é necessário que esteja vinculada à própria história construída pela comunidade. Ao contrário, pode-se incorrer no equívoco de se resgatar a história "geral" desmerecendo ou negando a própria. Se assim, pode-se, da mesma forma, reproduzir o currículo que reforçará as desigualdades.

Nesta mesma linha, Castilho reforça o conteúdo do relato acima ao dizer que

> A escola reproduz a desigualdade social e o preconceito etnicorracial presente na sociedade, excluindo dos currículos escolares a história das lutas dos negros na sociedade brasileira e menospreza e folcloriza suas produções culturais, impondo às crianças um ideal de ego branco. Esses fatos desestimulam ou impedem que o estudante negro tenha acesso ou permanência na escola (CASTILHO, 2011, p. 167).

Esses trechos levam a observar que o currículo escolar não considera a experiência do estudante e impõe como única forma de adquirir os conhecimentos formais e acaba por omitir outro currículo advindo da realidade do estudante para dentro da escola. Moura (2005) chama este currículo de currículo invisível, que é a "transmissão dos valores", dos princípios de conduta e das normas de convívio dentro dos padrões socioculturais da comunidade, "de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social". (MOURA, 2005, p.72) Nesse *currículo invisível*, citado por Moura, a história oral tem um papel importante, pois é a partir dela que as experiências de vida dos membros da comunidade se projetam também para fora dela, ou seja, da comunidade para outros espaços, inclusive da escola. (MOURA, 2005, p.74).

Este currículo que Moura chama de invisível, a partir do momento que ele se estabelece no universo escolar, Castilho (2011) chama este de *Currículo em ação*, que são as "práticas curriculares reais, compartilhadas no circuito escolar entre a comunidade que a compõe, ou seja, é o que de fato ocorre e o modo pelo qual se efetiva no trabalho escolar. São as ações processualizadas no chão da escola" (CASTILHO, p.169).

O currículo praticado na Escola Estadual Maria de Arruda Muller segue as conformidades propostas no Projeto Político Pedagógico da Escola, buscando uma consonância com as propostas da Educação Básica do Estado e regida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, apesar de apresentar certa dissonância com a proposta para as escolas

quilombolas, percebem-se esforços por parte dos gestores e professores a fim de se apropriarem desse universo novo de ensino que é a Educação Escolar Quilombola.

De acordo com as entrevistas dos gestores e professores da escola e através das consultas dos materiais utilizados em sala de aula, percebe-se que a escola tem se esforçado em buscar desenvolver assuntos direcionados para as questões raciais, no entanto por questão de insegurança ou desconhecimento sobre o assunto, recorre ao trivial do currículo com base nas escolas urbanas.

Os professores revelam através das entrevistas um relativo desconhecimento das propostas curriculares para as escolas quilombolas, mesmo com as disciplinas específicas acontecendo. Eles clamam por um acompanhamento mais específico para este assunto.

Segundo Moura (2005), é importante incorporar nos currículos do ensino fundamental, práticas e metodologias que possibilitem a construção de um sentimento de identificação, que regaste a história dos negros, sua herança africana e sua importância na formação do Brasil.

Apple (2006) nos chama a atenção que

> para entendermos por que o conhecimento pertencente apenas a determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2006, p. 103).

Compreendendo o currículo como tudo que o aluno vivencia ou não no espaço escolar como consequência de se estar sendo escolarizado, considerarei em seguida três dimensões do currículo em vigor na comunidade pesquisada, quais sejam os recursos didáticos da escola; o Projeto Político Pedagógicos e as práticas pedagógicas.

5.7 OS RECURSOS DIDÁTICOS DA ESCOLA

É importante considerar que na escola há materiais diversificados, como livros adequados para assuntos voltados para escolas quilombolas, inclusive elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, através do Departamento de Gerência de Diversidade com base nas comunidades quilombolas do Estado, vídeos sobre a questão racial e sobre comunidades quilombolas do Brasil, acesso à internet e revistas educativas, que facilitam aos professores e professoras a elaboração de um currículo criativo, rico e voltado não só para a realidade da comunidade, que é multicultural, mas também para a história daquele lugar e das pessoas que ainda estão lá.

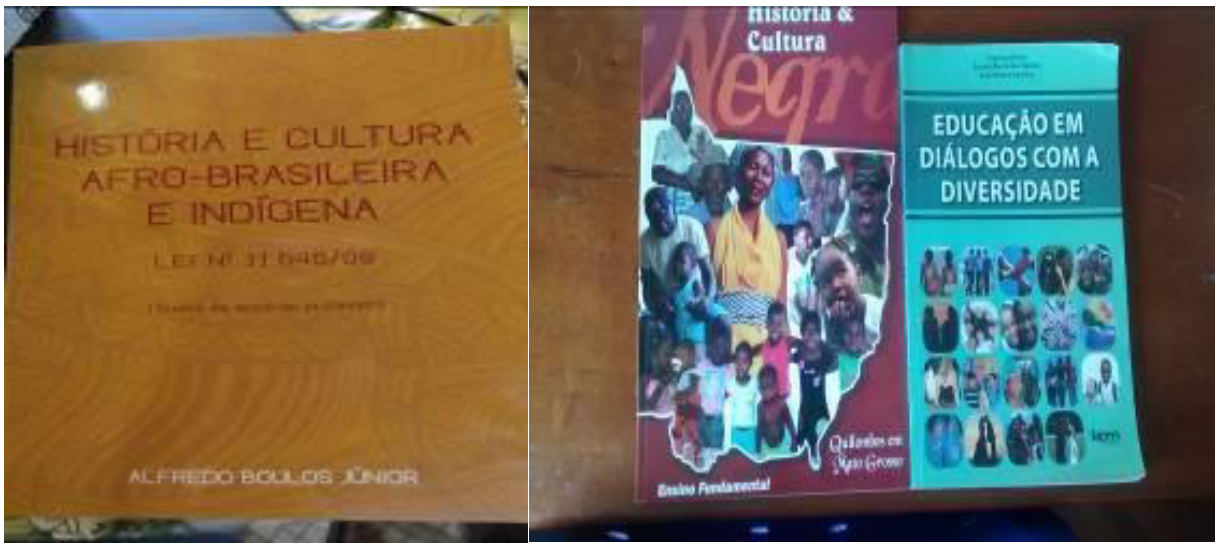


Figura 36 - Livros encontrados na Biblioteca da escola. Foto Eulália, 2013.

Há na escola uma cartilha que foi elaborada pela empresa de energia IE Madeira-Interligação Elétrica do Madeira, com base no Diagnóstico Rápido Participativo realizado por antropólogos, em função dos empreendimentos na região. Essa pesquisa resultou numa cartilha que trata especificamente sobre as famílias e outros elementos que revelam um espaço quilombola. Nos dados históricos e culturais da comunidade Abolição, segundo alguns moradores, há dados equivocados, mas abre a possibilidade de discutir em sala de aula assuntos próprios referentes à dinâmica da comunidade, proporcionando um ensino com base no "currículo em ação", por tratar especificamente das famílias negras da região. No entanto há que se considerar que por mais que se tenha material atualmente e que os professores tenham acesso a informações de diversas formas, é necessário predisposição ao assunto.

Ao observar os materiais pedagógicos, percebo que muito dos livros direcionados para o trabalho sobre a questão racial, elaborados pela secretaria de diversidade, se encontram encaixotados ou no plástico. Encontrei um livro que trata somente da Lei 10.639 e ao mostrar para o diretor ele me informou que desconhecia este material, nem sabia que havia ali na biblioteca.

Ao analisar os livros utilizados pelos estudantes foi possível verificar que a maioria deles retrata uma realidade urbana e a linguagem utilizada é bastante diferente da linguagem dos estudantes. Se pouco aparece imagem de negros, muito menos retrata lutas e conquistas pela permanência dos negros na terra que lhe é de direito. *"*A posição arbitrária da cultura dominante para aqueles que não a tem, é exercer inevitavelmente a violência simbólica" (Bourdieu, 1992, p. 20 apud CASTILHO, p. 172). Os livros pouco trazem a relação de vida

comunitária rural e vida escolar, pois são elaborados a partir de princípios e lógicas diferentes das existentes na comunidade.

Ao que se pode perceber, a oferta da Educação Escolar na comunidade Abolição, embora preconizada nas leis, ainda apresenta pendências. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais

> A oferta de Educação Profissional e Tecnológica para as comunidades quilombolas rurais e urbanas deve considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente (BRASIL, 2013, p. 223).

Aqui se encontra o eixo central da conquista para a implementação da Educação Escolar Quilombola, ou seja, aquela baseada na luta deste seguimento social. É justamente configurando-se como "posição arbitrária da cultura dominante" que a luta pelo direito a terra, assumida por membros da comunidade Abolição não é inserida dentro do Projeto Político Pedagógico da E. E. Maria de Arruda Muller.

5.8 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PRÁTICA

A reflexão sobre os valores que são trabalhados através dos materiais utilizados em sala, leva a pensar que não basta apenas discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola. É necessário tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações que os professores e estudantes possuem sobre o negro. São valores que se revelam na prática e que, para uma educação escolar antirracista, necessitam ser revistos.

Analisaremos, portanto, nesse subtítulo o Projeto Político Pedagógico da escola, com o olhar direcionado para os aspectos identitários e multiculturais da comunidade quilombola, que são os elementos pertinentes nessa pesquisa.

É importante considerar que não consegui diagnosticar e nem localizar informações precisas se o Projeto Político Pedagógico foi elaborado em conjunto com a comunidade, nem quais foram os participantes na elaboração do mesmo, por mais que tenha perguntado e buscado dados que me ajudassem nessa informação.

Primeiramente vale discorrer sobre o que vem a ser Projeto Político Pedagógico. Conforme Gadotti (2001), a palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a ideia de movimento, de mudança. Na definição de Alvaréz (1998) o projeto representa o laço entre presente e futuro. Afirma que o projeto é a mola do dinamismo, se tornando em instrumento indispensável de ação e transformação.

Podemos dizer então que a palavra projeto faz referência à ideia de ação intencional e sistemática. Segundo Gadotti (apud Veiga, 2001, p. 18), todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa "tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente". Desse modo um projeto educativo, no nosso caso para educação escolar quilombola, pode ser tomado como possibilidade de rupturas.

Ao tratar de Projeto Pedagógico, André (2001, p. 188) afirma que este deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade".

O projeto pedagógico tem duas dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (ANDRÉ, 2001, p. 189) e é pedagógico porque "possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1998, p. 12). Assim sendo, a "dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani, apud VEIGA, 2001, p. 13).

Quando se trata de Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas, a educação das relações etnicorraciais deve ser um de seus elementos estruturantes:

> Respeitando a autonomia dos sistemas e estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos e o currículo dos estados e municípios para o cumprimento das Leis 10639/03 e 11645/08, é imprescindível a colaboração das comunidades em que a escola está inserida e a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas. (BRASIL, 2004).
>
> Trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para

> o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana (GOMES, 2003, p. 79).

Ao refletir sobre o que vem sendo discutido sobre as práticas em consonância com Projeto Político Pedagógico para as escolas quilombolas, traçando um paralelo com a comunidade Abolição e os estudantes da Escola Maria de Arruda Muller retratados anteriormente, as práticas pedagógicas da escola poderão ser aperfeiçoadas a partir da elaboração de um Projeto Político Pedagógico voltado para a multiculturalidade característica do lugar e do processo inicial da busca da identidade negra em que a comunidade se encontra. *Cabe aos/as educadores/as e às equipes pedagógicas, incluir estas orientações no fazer pedagógico e no Projeto Político Pedagógico das escolas do Estado de Mato Grosso.* (SEDUC-MT, 2010, p.76).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Maria de Arruda Muller parece apresentar características de um documento mais amplo, não voltado para o planejamento operacional. Cita a importância de conhecer a clientela, e de formar para a cidadania; indica a preocupação com questões gerais da educação e da formação dos estudantes, de cumprir com as orientações oficiais, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas não faz relação com as necessidades práticas do cotidiano de estudantes e professores da escola, como é possível observar nos trechos destacados do Projeto Político Pedagógico da escola:

> [...] compromisso com a construção da cidadania, a qual pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental, e na perspectiva de garantir o exercício da cidadania plena, na conquista de direitos e deveres reconhecidos pela Constituição Federal, na busca de alcançar a eficiência e eficácia na gestão Escolar, vinculado ao processo ensino - aprendizagem políticos e culturais [...] Com essa iniciativa, elabora o Projeto Político Pedagógico ressalvando as características específicas da clientela a que o projeto se destina, apoia nos princípios das diretrizes curriculares nacionais para a educação especial, ensino fundamental de 1 a 9 anos na modalidade de ciclo. O ensino médio é regular seriado e EJA 1º e 2º segmento [...] Traçamos paralelos entre as competências cognitivas e habilidades instrumentais trabalhadas nas diferentes disciplinas, buscando inserir as novas perspectivas para a educação Quilombola/Campo, incentivando à inclusão social e a prática da solidariedade [...] Espera-se que este Documento, possa contribuir para a prática democrática no processo Educacional, oferecendo um aprendizado motivador e significativo para a clientela dessa Escola [...] Ao tratar da Clientela escolar, o Projeto Político Pedagógico confirma que a escola está localizada em uma área de quilombo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013).

Para compreender as relações aparentes no Projeto Político Pedagógico da Escola Maria de Arruda Muller, foi observado o uso de termos que pudessem indicar como os conceitos

relacionados à Educação Escolar Quilombola aparecem no texto do PPP da escola. Os termos escolhidos foram identidade, quilombo, quilombola, cultura.

A palavra identidade aparece 21 vezes, no entanto nenhuma delas se refere à identidade negra ou identidade quilombola. O termo *Quilombo* aparece três vezes ao se referir à localização da escola: "área de quilombo". *Quilombola* aparece seis vezes, cinco é se referindo ao lugar e uma vez é se referindo às Disciplinas de Saberes Quilombolas.

Ao analisar a palavra "cultura", essa palavra aparece 97 vezes dentro do Projeto Político Pedagógico da escola, dentro de 272 páginas. No entanto, nenhuma das expressões se refere à cultura negra. Nas 97 vezes o termo cultura aparece a partir das seguintes expressões: cultura contemporânea, Relativismo cultural, Diversidade cultural, Sujeitos socioculturais, Cultura corporal, Cultura popular, Manifestações culturais, Própria cultura, Identidade cultural, Dinâmicas culturais, Cultura humana, Produções da cultura, Fenômenos culturais, Indústria cultural.

Não localizei nenhum termo que se referisse à questão racial, negro, negra, negritude, identidade negra, cultura negra. Não aparece nada que faça lembrar África ao tratar de cultura e identidade, nem das possíveis culturas e identidades situadas naquele espaço.

O termo "Reconhecimento e a Assunção da Identidade Cultural", também chama atenção, pois não deixa evidente do que se trata, qual identidade cultural é essa. Então não é possível afirmar que essa identidade está relacionada às origens da comunidade Abolição ou de sua formação.

Da mesma forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais, os documentos pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação orientam as escolas a observar sua realidade e além de relatar nos Projetos Políticos Pedagógicos indicar alternativas para solucionar os problemas locais e gerais da educação, em seus Planos de Ação.

> Tendo em vista essas reflexões, a Escola assume o Ensino Fundamental como uma questão política social e cultural**,** que deve ser pensada a partir e em função de situações problemáticas que envolvem todo o Estado de Mato Grosso, tais como: alta taxa de evasão e repetência, onde um percentual por volta de 40% dos estudantes que são matriculados na primeira série não chegam a série seguinte. O analfabetismo absoluto que atinge 11,78% da população matogrossense com idade igual ou superior a 15 anos (MATO GROSSO, 2000, p.09).

Apesar da ausência dos termos que tratam diretamente da questão racial, o Projeto Político Pedagógico expressa a importância das atividades voltadas para o resgate dos aspectos identitários: "Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua

localidade, quanto a nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e movimentos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais".[18]

Do mesmo modo demonstra a preocupação com a cultura do local, propondo atividades que "Melhorem a compreensão da sua própria cultura através do contato com outra, com tolerância diante das diferenças entre elas e pelo relativismo cultural" (IDEM, p.130), revelando de modo considerável a diversidade do local: "Poderíamos destacar como um aspecto relevante da constituição deste grupo a diversidade cultural, tendo em vista que os integrantes deste são oriundos de várias regiões do país, propiciando assim, uma vasta troca de experiências e conhecimentos." (IDEM, p. 24).

O currículo para a disciplina de História destaca a importância desta para a diversidade cultural do local, considerando a forte relação entre Cultura e História. A prática, contudo, revela pouco interesse pela história deste território, principalmente no que se refere à história dos negros que ali viveram. Ainda, pouco se sabe sobre essa história além de possuir pouco documento histórico que trate sobre esse lugar.

> História e cultura são inseparáveis. A história pode ser lida a partir do que se veste, se come, se festeja, se reúne, se guarda, e se descarta, das relações que estabelecemos uns com os outros nessas ações. Trata-se pois de recuperar a memória próxima e distante para aprender com ela, recuperar valores e progredirmos, tomando as atividades humanas, os hábitos diários e as manifestações dos diferentes grupos como registros da sua história (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.163).

O relato do professor Ivo a seguir, retrata com clareza o projeto político pedagógico em prática, demonstrando um processo inicial na construção de um Projeto Político Pedagógico em função da identidade multicultural da escola:

> [...] tem sim, tem feito um trabalho legal na área da cultura, né, apresentações. Já teve época que foi mais voltado nesse sentido. Já teve vários trabalhos, mas é aquela história né, perde o arquivo, as fotos, as coisas toda, mas aqui já desenvolveu muito mesmo quando era municipal e era escola rural. A gente vê que tá trabalhando, mas falta direcionamento dos colegas, assim que faltou. Assim, foi uma coisa que foi colocado, mas não teve momento de socialização, capacitação, orientação. Teve uma coisa assim meio superficial. Nós fomos até participar daquele seminário que teve lá na UFMT, mas porque essa resistência, né? Obrigatório é, mas porque esse nome exclusivo, né? Porque dá impressão que tá dando foco para quilombola. Se põe ela com nome quilombola aí tem que ter uma identidade como quilombola, mas tem que ensinar as outras também e não isolar as outras (Professor Ivo da Cruz de Oliveira, novembro de 2013).

[18] Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Maria de Arruda Muller, p. 188.

É importante lembrar aqui que a obrigatoriedade do ensino de história da cultura afro e indígena, através da lei 11.645 não cabe somente às escolas quilombolas e indígenas, até porque são estes os grupos sociais que vêm reivindicando juntamente com o movimento negro e indígena um reconhecimento de suas histórias em todas as escolas, sejam urbanas ou rurais, públicas ou particulares.

> 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 (GLÓRIA MOURA, 2007, p. 5).

Em relação à implementação da lei 11.645, perguntei à Professora Natália o que vem sendo realizado na escola, considerando que é uma obrigatoriedade de todos os estabelecimentos de ensino. Em sua resposta, demonstrou que sabia do que se referia a lei, no entanto expressou certo saudosismo ao lembrar que anos atrás havia algumas atividades voltadas para o conhecimento da cultura local e que hoje se encontra latente.

> [...] Olha teve em 2011 ou 12, num lembro. Até que teve alguns trabalhos. Fizemos uns projetinhos, só não foi pra frente não. Tem e não tem. Não está sendo muito bem desenvolvido. Então fica assim, não vê totalmente a criança sabendo disso, uma coisa que está trabalhando essa realidade, buscando a história. Teve até uma professora que teve aqui e ela trabalhou muito bem essa questão, ela pesquisou. Foram saindo, visitando as ruinas, conheceram a sede da dona Maria Muller, fez teatro, exposição, música, pesquisa, internet, pesquisa como diz aquelas que vai em casa. Então foi um trabalho bem profundo, ela deu a vida, sabe. Mas você sabe, né. Tem a cultura que a gente ainda mantém, mas o jovem quer a balada, mas depender do jeito que você trabalha a pessoa não fica com preconceito, porque o estudante entende. Tipo assim eu vou pro shopping, para esses lugares, danceteria, para outros lugar, mas eu sei o que é um Siriri, um Cururu, eu sei o porque, né. Então ela trabalhava bem o porquê das coisas. Ela mostrava, pesquisava e é isso que é importante, isso que dá a vida (relato da Professora Natália Bom-Despacho, novembro de 2013).

A fala da professora Natália revela um conhecimento pedagógico em função dos interesses e valores dos estudantes em consonância com interesses e valores da sociedade a qual pertence. Destaca o importante papel do professor como intermediador e, por isso, a importância dos interesses e valores dos mesmos. Gomes (2003) discute a importância política desse professor como intermediador a partir de sua prática pedagógica comprometida com uma educação para as relações raciais.

> Cada vez mais descobrimos que a cognição é construída na cultura. Dessa forma, a pesquisa educacional sempre será enriquecida pelo diálogo com outras áreas das

> ciências humanas. No caso do estudo sobre a questão racial, é importante que esse diálogo se dê com as áreas do conhecimento que, pela sua história, possuem um acúmulo na discussão sobre a cultura e, no caso específico deste artigo, a cultura negra (GOMES, 2003, p.84)**.**

Considerando toda a configuração atual da comunidade Abolição em processo de diálogo com a Educação Escolar Quilombola, a história dessa comunidade se caracteriza como um fator fundamental e que deve ser considerado no Projeto Político Pedagógico da escola. No entanto, nada impede de se fazer uma junção com o conhecimento científico, ou seja, um vínculo entre os saberes formais e os saberes da vida.

> Considerar na sala de aula os conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos, reafirmar a sua capacidade intelectual, uma vez que a desconsideração desses conhecimentos é uma forma de fazer-lhes crer na sua falta de capacidade intelectual e assumir a postura de consciências dependentes, que embora cause muitos danos, não os mantêm indefinidamente subordinados ao opressor (SILVA, 1997).

Os depoimentos dos professores deixam clara a necessidade que eles têm de materiais ou formação que contribuam para a sua prática pedagógica na sala de aula na perspectiva de uma educação multicultural.

Percebo nas entrevistas a indisposição de alguns em abordar a temática quilombola como se estivessem andando em terreno desconhecido, considerando o fato da maioria dos professores ser de fora e pouco conhecem a história da comunidade, aparentando não se sentirem preparados para o assunto. Quando se toca na questão, a resposta vem como um clamor ao retorno ás “aulas normais”, quando era considerada “escola do campo”. Expressam fragilidade no assunto, por não possuírem ferramentas metodológicas suficientes para esta nova modalidade.

No caso dos professores quilombolas: seu Ivo que está fora de sala de aula, não discute essa questão formalmente com os estudantes; Dona Natália trabalha com séries iniciais e reclama que não há material; Esmeraldino também diz não tratar desse assunto com os estudantes e nem com outros professores.

Nas últimas atividades formativas ocorridas no inicio de 2014, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso, para professores quilombolas, seu Ivo e dona Natália participaram representando os professores quilombolas da escola Maria de Arruda Muller. Considero este fator um avanço, no sentido de formação para a própria identidade deles, que estarão em diálogo com outros professores quilombolas.

Nas entrevistas com os estudantes ficou claro que este assunto sobre a história dos negros da comunidade já foi abordado tempos atrás, mas que hoje é esquecido.

Não localizei nos planos de curso anual dos professores qualquer referência ao tema racial, história do negro ou da comunidade. Talvez seja pelo fato de alguns deles afirmarem não ser de interesse dos estudantes, que são filhos de funcionários da mineradora ou funcionários das fazendas. Por isso defendem um currículo multicultural, que a escola seja reconhecida como rural e não quilombola.

5.9 – CURRÍCULO EM AÇÃO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Ao observar as aulas sobre Saberes Quilombolas, percebe-se um esforço por parte de alguns professores que buscam participar dos cursos promovidos pela Seduc e se empenham na elaboração das atividades práticas. Um exemplo dessa dedicação é a visita de três professores da Escola Maria de Arruda Muller à comunidade quilombola Mata Cavalo, ocorrida no dia 11 de agosto de 2014, com o objetivo de conhecer a escola quilombola do lugar e também a comunidade de modo geral. Segundo o professor Leandro, docente da disciplina Saberes Quilombolas, esta visita enriqueceu o trabalho na comunidade Abolição. Os três professores voltaram dispostos a assumirem junto com toda a comunidade escolar uma educação diferenciada.

Figura 37 - Alunos na horta da escola. Atividade da disciplina Saberes Quilombolas. Fotos: Eulália, 2014.

A foto acima retrata a iniciativa do professor em relação às atividades tradicionais do lugar. Nessa atividade, após prepararem os canteiros, cada aluno trará de casa uma semente ou muda do que se tem plantado na sua casa. Outro momento em que pude acompanhar é a

elaboração da maquete da comunidade Mata Cavalo, conforme foi observado na visita dos professores.

Figura 38 - Elaboração da maquete da comunidade negra de Mata Cavalo. Fotos: Eulália, 2013.

Percebe-se na dinâmica dessas aulas que há uma busca por compreender este novo momento da escola e um esforço em dar respostas e este. Contudo, estas iniciativas ainda carecem de maior amadurecimento, pois, subliminarmente, o fato de estudar uma outra comunidade quilombola, deixa transparecer dificuldades em reconhecer que a própria comunidade Abolição também é quilombola. Ou seja, há ainda equívocos referenciais nesta busca talvez pelo pouco tempo de mudança e porque esta - de escola rural para Escola Quilombola - ter se dado sem a participação efetiva daqueles que, agora, a devem concretizar.

É válido considerar que a discussão em torno da Educação Escolar Quilombola de modo geral é uma discussão nova como uma nova modalidade de ensino e que o processo de formação e apropriação em que se encontram os professores nesse universo demanda tempo e predisposição por parte de todos os envolvidos. O envolvimento de todos é necessário para que de fato a educação específica, diferenciada e libertadora aconteça.

> Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com a mesma prática pedagógica que vem se desenvolvendo. É necessário um maior envolvimento dos funcionários da escola com toda a dimensão que se refere à questão quilombola [...] a cooperação irmanada da escola, comunidade e Estado pode fortalecer os lugares dos sujeitos que deles fazem parte, desde que as trocas se inscrevam em circuitos afirmativos mutuamente gratificantes (CASTILHO, 2011, pp. 182 e 218).

O contato e intercâmbios proporcionados pelos encontros de formação de professores quilombolas, que os colocam em contato com professores de outras comunidades e com outras realidades semelhantes, podem contribuir em muito para a reafirmação da identidade e repercutir para o seu maior envolvimento na efetivação da Educação Escolar Quilombola da comunidade Abolição e na própria luta pelo reconhecimento territorial. Tendo em vista que esse é um processo interligado, a efetivação do direito ao território quilombola poderá, também, proporcionar um ambiente no qual a Educação Escolar se fortaleça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa em que me propus a descrever o sentido da Educação Escolar inserida em territórios quilombolas e as relações estabelecidas entre os saberes locais e tradicionais ficou claro que o papel principal dessa escola é criar condições para uma educação democrática e antirracista em função de uma identidade, do sentimento de pertença a um território quilombola.

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que a Escola Quilombola para que seja de fato um instrumento de fortalecimento e participação dos sujeitos nos processos políticos referente às questões etnicorraciais, que no caso da comunidade ser quilombola corresponde principalmente aos aspectos territorial e identitário, necessita que todos os envolvidos com esta escola sejam de fato comprometidos com uma educação política e socialmente democrática. No caso da Escola Maria de Arruda Muller, penso que seria fundamental que os professores e gestores se apropriassem da história daquela comunidade e, mais ainda, fossem comprometidos com esta história, de modo que fortalecesse não só a participação dos alunos no processo político na luta pelo reconhecimento daquele lugar, mas também (ou principalmente) deles mesmos.

A participação destes professores, por exemplo, nas atividades de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação para as escolas quilombolas, poderia ser em maior número possível, de modo que garantisse um maior número de professores dessa escola nas discussões sobre educação para as relações etnicorraciais para se manterem informados em âmbito estadual e nacional, inclusive sobre como vêm se afirmando outras escolas em comunidades quilombolas. O intercambio entre as mesmas pode ser uma proposta interessante desde que todas se reconheçam como parte de uma mesma modalidade de ensino inserida em realidades distintas, porém fazendo parte da mesma luta pelo reconhecimento dos aspectos identitários que as caracteriza.

Nesta pesquisa, apontamos aspectos não vislumbrados inicialmente, mas que, surpreendentemente, deflagraram ou resultaram em outros processos que confirmam a dinâmica histórica desta comunidade como um lugar "aprendente e ensinante" da cultura afrodescendente. Este lugar aprendente/insinante parte do principio que, para a escola cumprir seu papel de intermediadora dos conhecimentos nestas comunidades, é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes. Isso só é realmente possível no respeito à sua história e suas práticas culturais. Como apontamos, esta perspectiva é pressuposto

fundamental para uma educação antirracista, garantindo a criação e recriação física e cultural de comunidades que passaram séculos relegadas às margens da sociedade nacional e que ainda hoje enfrentam os efeitos deste período. Portanto, no contexto desta escola e sua inserção na comunidade Abolição, não se pode vislumbrar a construção do conhecimento e de uma educação antirracista sem considerar os saberes e fazeres específicos da história passada e em construção por estes sujeitos em luta por seu território.

No contexto da implementação da Lei 10.639/03 e na posterior Lei 11.645/08, importantes conquistas para a construção de uma educação para a superação do racismo e preconceitos, as ações no âmbito das comunidades quilombolas para esta construção, só se efetivarão, como já afirmou Cavalcante (2011), a partir dos próprios sujeitos, ou seja, as próprias comunidades quilombolas, ao definirem, elas mesmas, que escola quer para si. Não obstante, é preciso visibilizar quem são estes sujeitos, qual conjuntura os circunda e da qual estes emergem. Esta conjuntura, na comunidade Abolição, é a da luta pelo retorno, para alguns, e da efetiva posse para estes e para os que, literalmente, se encontram às margens de seu território. Recordemos aqui que a comunidade Abolição se compõe pelo grupo desterritorializado, expulso de seu território, portanto, e que se encontra em bairros periféricos de Cuiabá e os que podemos chamar "marginalizados", ou seja, o grupo que se estabeleceu às margens da estrada que corta o território quilombola. Para um e para outro grupo o contexto indisfarçável é que se trata de uma comunidade em processo, onde o devir é a efetiva posse de seu território.

Um fato relevante, nesta dinâmica de inserção territorial, é que o grupo de famílias que foi forçado a deixar a terra, mudando-se para Cuiabá, mantém uma relação comunitária que se intensificou com o reconhecimento identitário e com a perspectiva de reconhecimento e titulação do território quilombola. Este grupo engendrou outra territorialidade fora e manteve, através das visitas frequentes, da manutenção de casas na terra, das relações intensas entre si e com os que ficaram na terra, a perspectiva da reterritorialização. Pode-se dizer, assim, que embora os corpos tenham sido desterritorializados, os *outsiders* mantiveram o vínculo que reforça a visão do território como um lastro gerador que possibilita a manutenção e reprodução da identidade quilombola.

Esta dinâmica dos quilombolas da Abolição está em plena sintonia com o que nos aponta Abramoway (apud FLORES, 2006) ao afirmar que um determinado território está marcado pelas relações com as raízes históricas e identidades; que a territorialidade ao mesmo tempo em

que expressa a luta pela manutenção desta identidade, representa uma forma especifica de ordenação territorial, que pode resultar de um processo de formação de identidade.

Percebeu-se, entretanto, alguns entraves quanto ao sentido da Educação Escolar Quilombola nesta realidade específica, sua efetivação a partir dos sujeitos na relação com e na escola, o papel desta enquanto mediadora da formação ou fortalecimento da identidade quilombola e das relações etnicorraciais no seu sentido amplo. Estes entraves se vinculam diretamente à reprodução da educação colonialista e eurocêntrica que ainda hoje marca a educação escolar em geral e, também, esta escola quilombola. Esta reprodução se materializa nas limitações para a implantação de uma escola que, mesmo garantindo a estrutura física, não garante uma educação em sintonia com a história e territorialidade da comunidade.

A ausência de uma conexão entre o contexto histórico, sociopolítico-territorial e o currículo escolar, denota uma lacuna no processo de construção deste currículo. É justamente através da luta pela terra, onde a história desta comunidade vem sendo resgatada e redesenhada, que também poderá a escola se redescobrir quilombola. Neste sentido entendemos que a Escola deve buscar intensificar o diálogo com a Educação Quilombola e com a comunidade, diminuindo as distâncias entre estas duas instâncias. O diálogo aprofundado, considerando a especificidade desta comunidade e o processo no qual se insere no tempo atual, possibilitará, no nosso entender, o surgimento de uma nova proposta de ensino.

A partir deste cenário, podem-se traçar novos caminhos, novas e diferenciadas estruturas pedagógicas, na busca pela autoafirmação da comunidade e, portanto, da própria escola. Na aproximação do encerramento de nossa pesquisa, percebemos que alguns fatos que não se apresentaram no inicio e ao longo deste estudo, passaram a se revelar. Cremos que, em grande parte, estes fatos foram deflagrados a partir do próprio processo de pesquisa, ou seja, a partir de nossa inserção na escola, das visitas, entrevistas e exposição dos objetivos da pesquisa. Assim notamos que, por exemplo, professores quilombolas passaram a participar de eventos relativos à educação quilombola; o redimensionamento do Projeto Político Pedagógico que está em fase de reelaboração, envolvendo toda a comunidade escolar no processo; o contato de professores quilombolas com outras comunidades e escolas quilombolas (intercâmbio).

O contexto apresentado nesta pesquisa, que envolve a escola e a comunidade Abolição convoca para novas pesquisas que possam contribuir para o desvelamento de aspectos não alcançados por este estudo. Entre estes, os aspectos historiográficos das famílias negras deste território, inclusive o nome da comunidade, o que poderia contribuir para o reconhecimento da comunidade enquanto espaço historicamente permeado pela presença negra e que esta presença

venha a ser valorizada na escola no sentido de contribuir politicamente com os antigos e novos estabelecidos no lugar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. ***Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.*** Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. ***Etnografia da Prática Escolar.*** 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANJOS, Rafael Sanzio dos. ***Quilombolas: tradições e culturas***, AORI comunicações, 2006.

APPLE, M. W. ***Ideologia e currículo*.** Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, Adlene Silva. ***Colônia Orfanológica Isabel*:** uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 20, p. 105-136, maio/ago. 2009.

AQUINO, Mirian Albuquerque. ***A presença das narrativas míticas de ancestralidade africana como elementos de informação e preservação da memória,*** UFBA, 2010. (artigo) . Acesso em 20 de junho de 2014.

ARAÚJO, Eduardo Fernandes. ***Agostinha Cabocla: por três léguas em quadra – a temática quilombola na perspectiva global-local***. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

ARRUTI, José Maurício. ***Políticas Públicas para quilombos: terra educação e saúde***. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação, Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 75-110.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. ***Território negro em espaço branco***. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERREMAN, Gerard. ***Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia*** in ZALUAR, Alba (org.) Desvendando Máscaras Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 123-174.

BOTELHO, Louise Lira Roedel, CUNHA ,Cristiano Castro de Almeida, MACEDO, Marcelo. ***O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais***. Belo Horizonte, 2011.

BOURDIEU, Pierre. ***Razões práticas: sobre a teoria de ação.*** Campinas: Papirus, 1997.

_____. ***Trabalhos e Projetos***. Renato Ortiz (Org). São Paulo, Ed. Ática, 1994.

BRASIL. ***Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, Artigo 2º do Decreto 4.887.*** 2003.

_____. Ministério da Educação - MEC. ***Educação Quilombola***. Brasília: Salto para o Futuro. Boletim n. 10, 2007.

_____. Ministério da Educação – MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/DEED. Disponível em: http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/ Acesso em: abr. 2014.

_____. ***Decreto nº 1331 A de 17 de fevereiro de 1854.*** Disponível em http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio Acesso em: ago. 2013.

_____. ***Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878.*** *Coleção de Leis do Império do Brasil*, 1878. v. 1.

_____. ***Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996***. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso em: ago. 2013.

_____. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. ***Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003***. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm Acesso em: ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. ***Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica***. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. ***Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.*** Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação**.** ***As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.*** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional De Educação (Conae)**.** ***Documento final***. Brasília: MEC, SEA, 2010.

_____. Ministério da Educação. ***Educação Quilombola.*** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396&Itemid=6 Acesso em: 13 de maio, 2014.

_____. ***Orientações e ações para a Educação das Relações Etnicorraciais***. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. ***Plano Nacional de Educação.*** Estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: gl.globo.com/...educacao/.../2010/.../veja-integra-do-plano-nacional-deducacao.html Acesso em: 18 jun. 2012.

_____. ***Programa Brasil Quilombola***. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

_____. Fundação Cultural Palmares. 2013. ***Mapa dos Quilombos no Brasil.*** Disponível em: http://www.palmares.gov.br Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. ***Resolução Nº 2, de 28 de abril: Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo***, Brasília, DF, 2008.

_____. ***Plataforma Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais***. http://www.dhescbrasil.org.br Acesso: Junho de 2014.

CARDERALLI, Alessandro; COSTA, Reginaldo Brito da; AZEVEDO, Luana Pâmella de Almeida; RIBEIRO, Edilene Silva; BATISTA, Bruna Maria Faria; MELO, Roberto Antônio Ticle de. ***Seleção precoce em progênies de meios irmãos de Myracrodruon urundeuva Fr. All. via metodologia reml/blup.*** Ambiência Guarapuava (PR) v.9 n.3 p. 605 - 617 Set./Dez. 2013.

CARDOSO, Alainaldo Onofre. ***A temática quilombola no banco de teses da Capes: Mapeamento Preliminar,*** PUC, Rio de Janeiro 2011.

CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira. ***Ser no Brincar, o Brincar de Ser o Grupo: Um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento - MT***. UFMT, 2008.

CASTILHO, Suely Dulce de. ***Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas***, Cuiabá, EDUFMT, 2011.

CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna e RODRIGUES, Maria de Fátima. ***A importância da Educação Quilombola na construção étnica e territorial da Comunidade Negra de Paratibe***, artigo, 2010.

_____e MONTEIRO, Karoline dos Santos. ***Reflexões sobre a experiência da educação quilombola na comunidade de Paratibe/PB***.Artigo 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar. ***Histórias de Leitura, Trajetórias de Vida***: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas. UFBA, 2009.

CORRÊA, Roberto Lobato. ***Territorialidade e Corporação****:* um exemplo. In SANTOS, Milton *et. Al.* (org.) ***Território: Globalização e Fragmentação***. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996, p. 251-256.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **Latifúndio e Identidade Regional.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. ***Des-territorialização e identidade: a rede "gaúcha" no nordeste.*** Niterói: EDUF, 1997.

D'ADESKY, Jacques. ***Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo.*** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. ***Pluralismo étnico e multiculturalismo***. Afro-ásia, 19-20. Salvador. Ufba, 1997.

DALBERTO, Afonso. ***Desafios da regularização Fundiária em Mato Grosso.*** Intermat, Cuiabá, 2009.

DENZIN, Norman K e LINCOLN, Yvonna S. ***O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.*** Porto Alegre, Ed. Artmed, 2006.

ELIAS, Norbert, 1897-1990. ***Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.*** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000

FIGUEIREDO, Ilmara Valois Bacelar. ***Histórias de Leitura, Trajetórias de Vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas***. UFBA, 2009.

FILHO, José Camilo dos Santos e GAMBOA, Silvio Sánchez. ***Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.*** 7ª edição, São Paulo, Ed. Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época).

FRANCO, Rosimeire Alves. ***A importância da BR 364 para o Desenvolvimento socioeconômico de Rondônia.*** FIAR, Ariquemes, 2011.

GARBIN, Vítor Hugo.***Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território Baixada Cuiabana – MT***, 2006.

GEERTZ, Clifford. ***A interpretação das Culturas.*** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES**,** Nilma Lino. ***A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*****:** In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). ***Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas***. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: ***Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.*** CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas.* Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, n° 1, 2011.

_____. ***Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.*** http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1555. Publicado em 05 de outubro de 2012. Acesso em novembro de 2013.

_____. ***Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação,*** p. 143 - 154. In: Superando o Racismo na escola. 2005.

_____. ***Cultura negra e educação.*** Revista Brasileira de Educação, n.23, pp. 75-85, 2003.

HALL, Stuart. ***A identidade Cultural na pós-modernidade***. 11 edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2011.

_____. ***Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.*** 2 ed. Belo Horizonte, Editora UFMG,2013.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: ***Um breve Perfil na Literatura InfantoJuvenil.*** MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o Racismo na Escola**.** Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOUREIRO, Bernardo Pacheco. ***O Plano de Integração Nacional de 1970 e as rodovias na Amazônia: o caso da região amazônica na política de integração do território Nacional.***

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. ***Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.*** São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Maria Fátima Roberto. ***Quilombos, Cabixis e Caburés: índios e negros em Mato Grosso no século XVIII.*** UFMT, 2006.

MARTENDAL, Rosana Manfrinate. ***Histórias femininas: poder, resistência e educação no quilombo de Mata-Cavalo.*** UFMT, 2011.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. ***Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais***. Cuiabá: Defanti. 2010.

_____. **Educação em Mato Grosso: desvendando estatísticas**, Cuiabá, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. ***Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.*** Cuiabá: SEDUC, 2009/2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. ***Orientações sobre a Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana***. Parecer CEE 234/2006**.**

_____**.** ***Parecer N. 234/2006.*** Aprovado em: 05/09/2006. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Parecer+N.+234%2F2006&rlz=1C1BLWB_enBR541BR541&oq=Parecer+N.+234%2F2006&aqs=chrome..69i57.1090j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8 Acesso em Agosto de 2013.

MELO, Willivane Ferreira. ***Educação Escolar em Comunidades Quilombolas.*** Artigo. Semed, Santarém-PA, 2007.

MENDES, Maristela. ***Comunidades Quilombolas da Região de Vão Grande, Barra do Bugres – MT:*** percepção e significados sobre a Escola Estadual José Mariano Bento. Cáceres, Unemat, 2014.

MOURA, Antonio Eustáquio de. **A*s lutas das comunidades quilombolas e das comunidades negras rurais do municipio de Poconé, MT por escolas públicas de qualidade.*** Unemat, 2011. Artigo.

MOURA, Glória. ***Educação Quilombola***. Salto para o Futuro, Boletim 10, junho de 2007, p. 0 3 a 14.

MOURA, Glória. ***Festas dos quilombos.*** Brasília: Ed.UNB, 2005.

MUNANGA, Kabengele. ***Algumas consideracões sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos***. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

_____, Kabengele. ***Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania***. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica- Departamento de Antropologia, USP, SP, Anped, 2007.

_____, Kabengele (Org). ***Superando o Racismo na Escola. Ministério da Educação.*** Brasília-DF. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. ***Educação Escolar Quilombola: Memória vivência e saberes das comunidades Quilombolas de Sapê do Norte, Escola de São Jorge.*** UFES, 2011.

OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. ***Movimento Social Quilombola.*** USP, 2009.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola: O caso da Bahia e o contexto nacional.** PUCRJ, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. ***Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar.*** Superintendência da Educação, (Cadernos temáticos da diversidade). Curitiba,Ed. Arco-Verde. 2010.

PAIXÃO, Marcelo (org). ***Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 20092010.*** Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. UFRJ, 2011.

PARÉ , Marilene Leal, OLIVEIRA, Luana Paré de, VELLOSO, Alessandra D'Aqui. ***A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO).*** Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a07v2772.pdf Acesso em: 06/10/2009.

FREIRE, Paulo. ***Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.*** Editora Olho D'Água, 10ª ed.1993.

PINTO, Heldina Pereira. ***O Global e o Local na construção de Práticas curriculares.*** Puc, 2005, tese de doutorado.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF FERNART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

PROGRAMA Brasil Quilombola - ***Diagnóstico de Ações Realizadas,*** Brasília, 2012.

RAFFESTIN, Claude. ***Por uma Geografia do poder***. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. ***A importância da educação quilombola na construção étnica e territorial da Comunidade Negra Paratibe.*** UFPB, 2010. Artigo.

SANTANA, Carlos Eduardo carvalho. ***Processos Educativos na Formação da Identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombo:*** u*m estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras.*UNEB, 2005.

SANTOS, Maria dos Anjos Lina dos. ***Memória e Educação na comunidade Quilombola de Mata Cavalos*.** UFMT,2007.

SAVIANI, Dermeval. ***História das idéias pedagógicas no Brasil***. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEILERT, Villi. ***Quilombola em Mato Grosso*** – Levantamento Socioeconômico, fundiário e ambiental. Cuiabá, 2006.

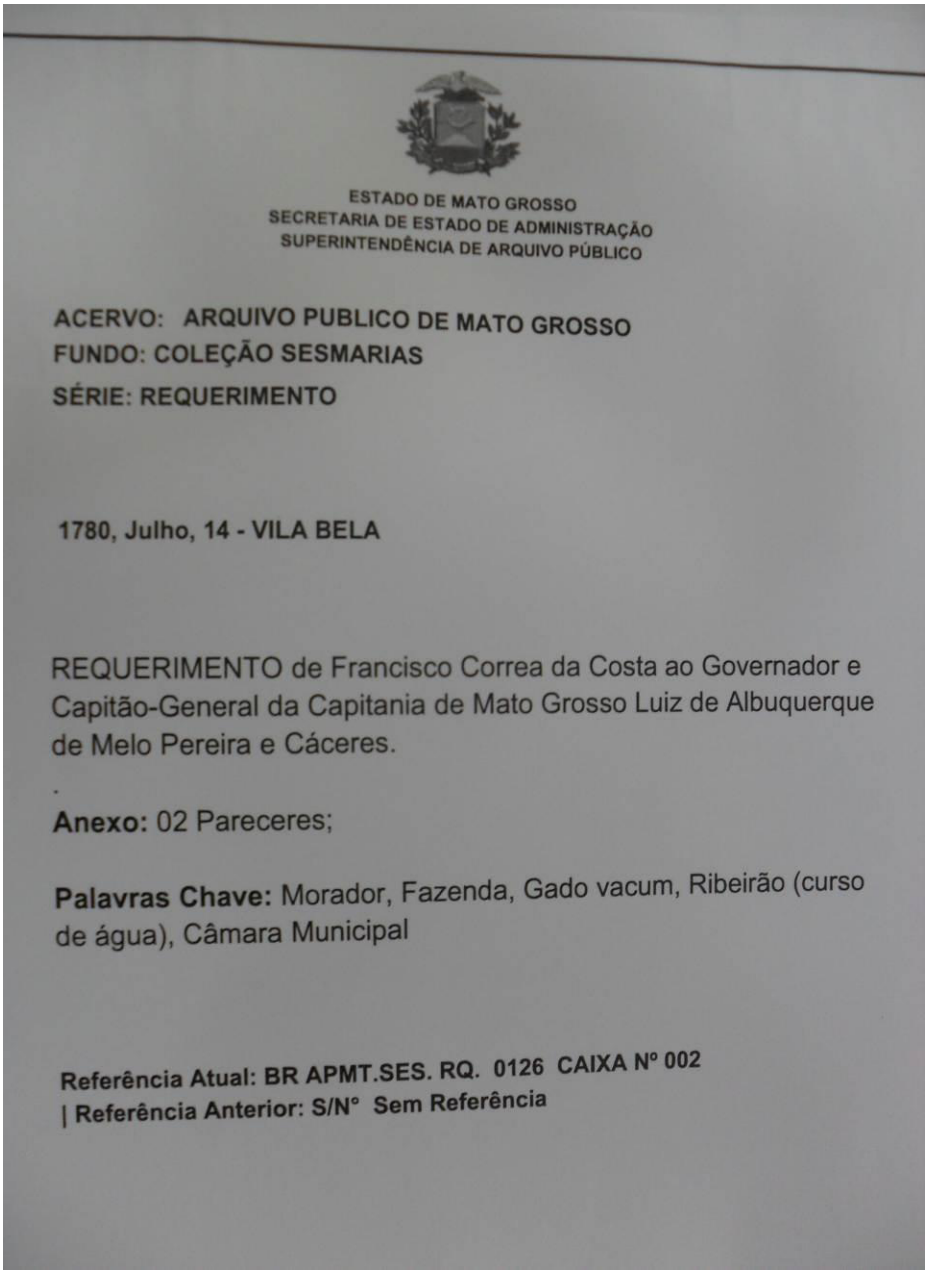
SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. ***Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do quilombo Mata Cavalo.*** UFMT, 2009.

SILVA, Ana Rita Santiago da. ***Projeto Educacional do Quilombo Asantewa: Uma Alternativa Possível?*** Salvador: UNEB, 2005.

SILVA, Carolina Joana da. ***No ritmo das águas do pantanal.*** São Paulo: NUPAUB/USP, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Goncalves e. **A*prendizagem e ensino das africanidades brasileiras1*.** p. 155 a 172. in Superando o racismo na escola, 2005.

ANEXOS



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ARQUIVO PÚBLICO

ACERVO: ARQUIVO PUBLICO DE MATO GROSSO
FUNDO: COLEÇÃO SESMARIAS
SÉRIE: REQUERIMENTO

1780, Julho, 14 - VILA BELA

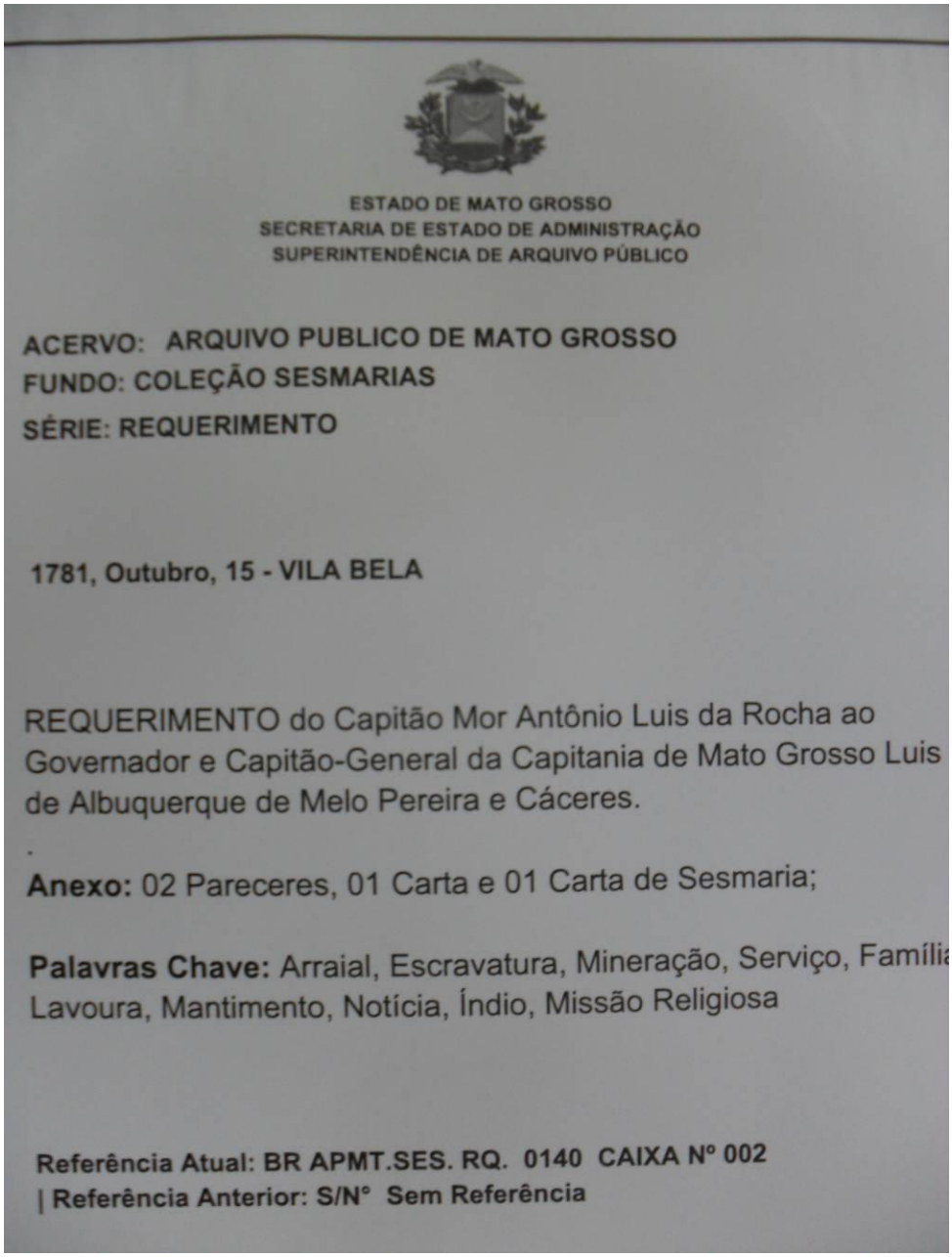
REQUERIMENTO de Francisco Correa da Costa ao Governador e Capitão-General da Capitania de Mato Grosso Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres.

.

Anexo: 02 Pareceres;

Palavras Chave: Morador, Fazenda, Gado vacum, Ribeirão (curso de água), Câmara Municipal

Referência Atual: BR APMT.SES. RQ. 0126 CAIXA Nº 002
| Referência Anterior: S/N° Sem Referência



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ARQUIVO PÚBLICO

ACERVO: ARQUIVO PUBLICO DE MATO GROSSO
FUNDO: COLEÇÃO SESMARIAS
SÉRIE: REQUERIMENTO

1781, Outubro, 15 - VILA BELA

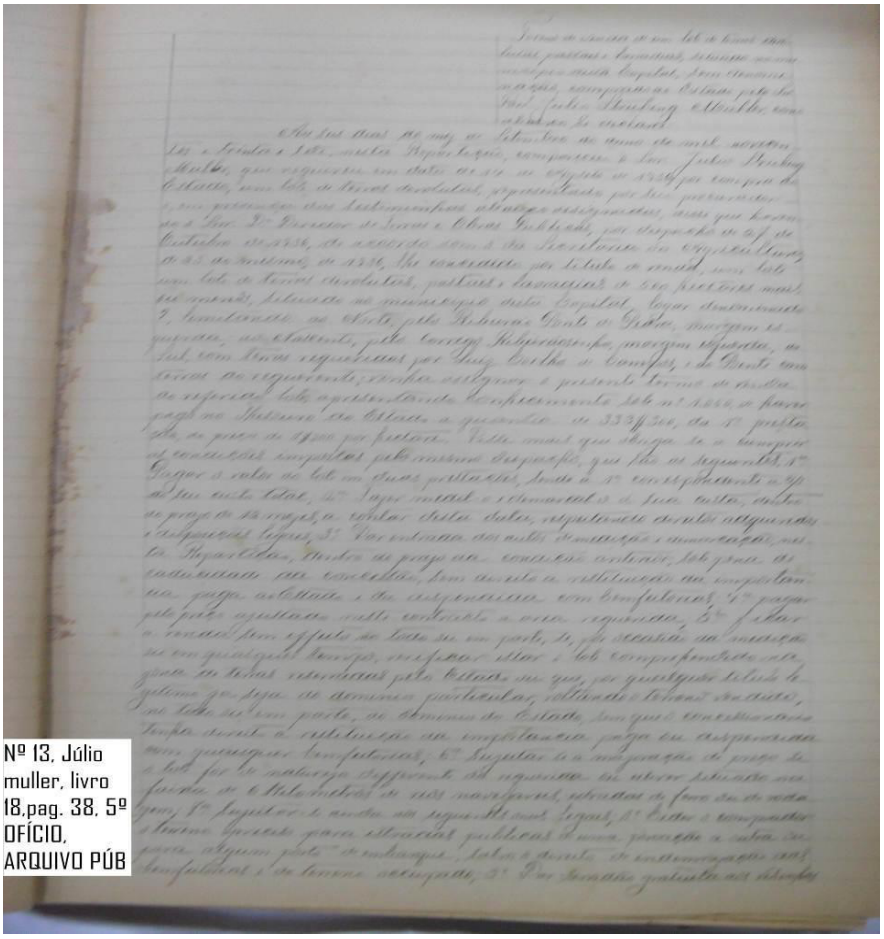
REQUERIMENTO do Capitão Mor Antônio Luis da Rocha ao Governador e Capitão-General da Capitania de Mato Grosso Luis de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres.

.

Anexo: 02 Pareceres, 01 Carta e 01 Carta de Sesmaria;

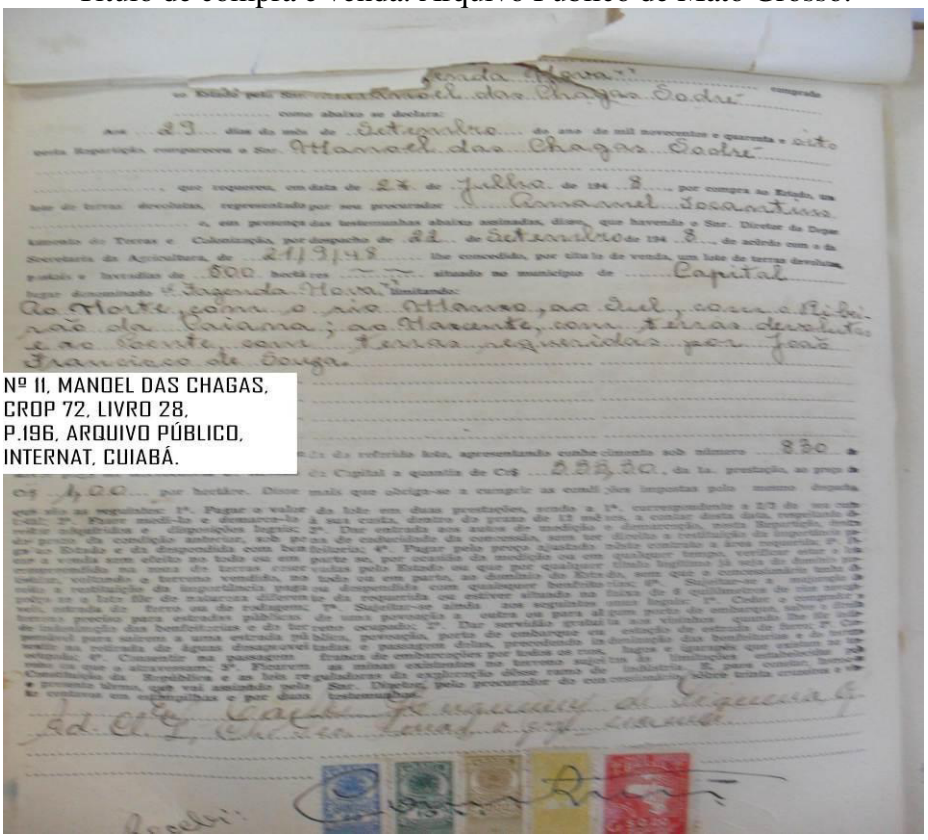
Palavras Chave: Arraial, Escravatura, Mineração, Serviço, Famíli
Lavoura, Mantimento, Notícia, Índio, Missão Religiosa

Referência Atual: BR APMT.SES. RQ. 0140 CAIXA Nº 002
| Referência Anterior: S/N° Sem Referência



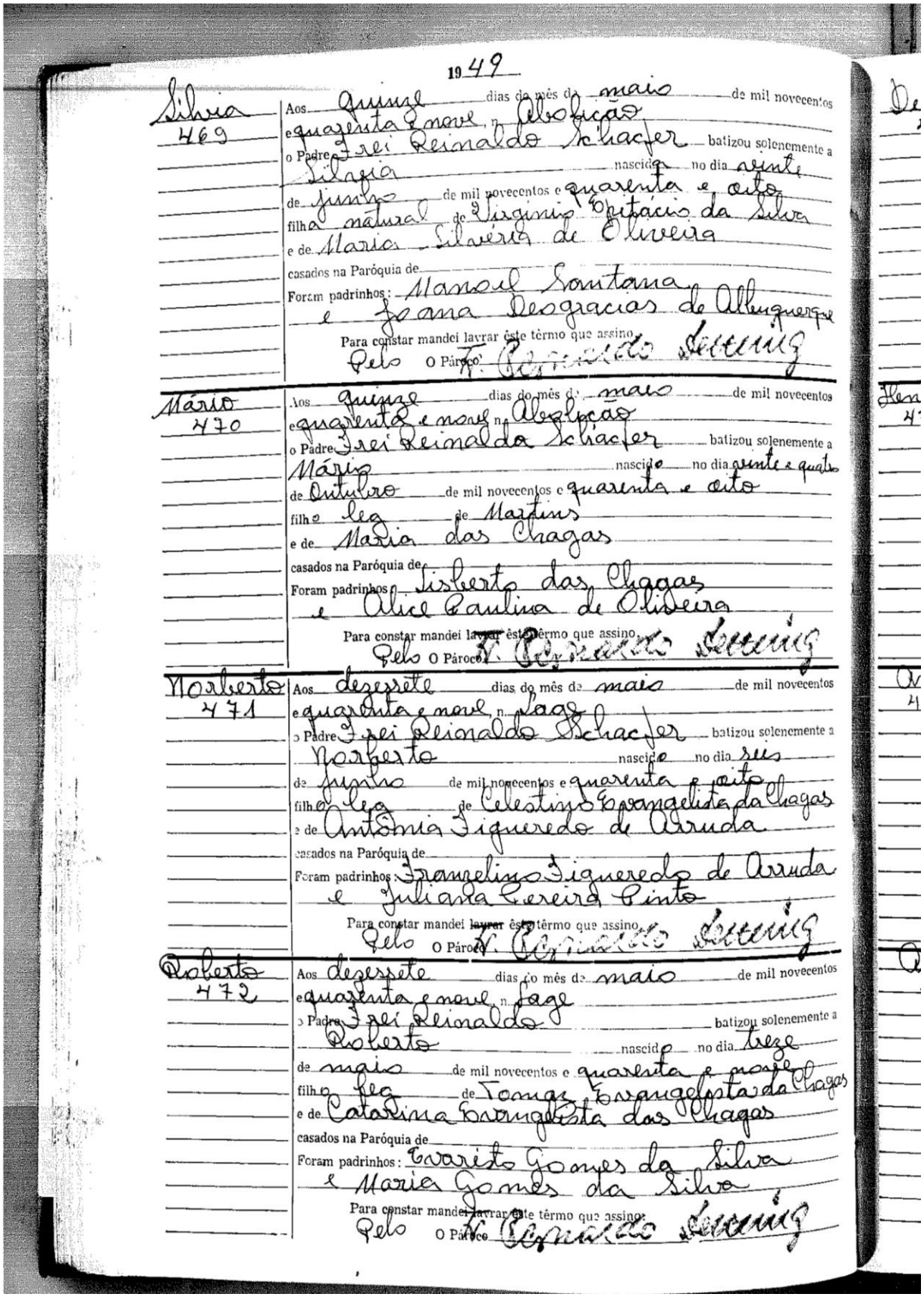
Nº 13, Júlio muller, livro 18,pag. 38, 5º OFÍCIO, ARQUIVO PÚB

Título de compra e venda. Arquivo Público de Mato Grosso.



Nº 11, MANOEL DAS CHAGAS, CROP 72, LIVRO 28, P.196, ARQUIVO PÚBLICO, INTERNAT, CUIABÁ.

Título de compra e venda de uma família negra. Arquivo Público.



1949

Silvia 469

Aos quinze dias do mês de maio de mil novecentos e quarenta e nove, n. Abolição o Padre Frei Reinaldo Schaefer batizou solenemente a Silvia nascida no dia vinte de junho de mil novecentos e quarenta e oito filha natural de Virginio Epitácio da Silva e de Maria Silvéria de Oliveira casados na Paróquia de

Foram padrinhos: Manoel Santana e Joana Deogracias de Albuquerque

Para constar mandei lavrar êste têrmo que assino.

Pelo O Pároco F. Reinaldo Schaefer

Mário 470

Aos quinze dias do mês de maio de mil novecentos e quarenta e nove, n. Abolição o Padre Frei Reinaldo Schaefer batizou solenemente a Mário nascido no dia vinte e quatro de Outubro de mil novecentos e quarenta e oito filho leg. de Martins e de Maria das Chagas casados na Paróquia de

Foram padrinhos: Lisberto das Chagas e Alice Paulina de Oliveira

Para constar mandei lavrar êste têrmo que assino.

Pelo O Pároco F. Reinaldo Schaefer

Norberto 471

Aos dezessete dias do mês de maio de mil novecentos e quarenta e nove, n. Lage o Padre Frei Reinaldo Schaefer batizou solenemente a Norberto nascido no dia seis de Junho de mil novecentos e quarenta e oito filho leg. de Celestino Evangelista da Chagas e de Antônia Figueredo de Arruda casados na Paróquia de

Foram padrinhos: Franzelino Figueredo de Arruda e Juliana Pereira Pinto

Para constar mandei lavrar êste têrmo que assino.

Pelo O Pároco F. Reinaldo Schaefer

Roberto 472

Aos dezessete dias do mês de maio de mil novecentos e quarenta e nove, n. Lage o Padre Frei Reinaldo batizou solenemente a Roberto nascido no dia treze de maio de mil novecentos e quarenta e nove filho leg. de Tomaz Evangelista da Chagas e de Catarina Evangelista das Chagas casados na Paróquia de

Foram padrinhos: Evaristo Gomes da Silva e Maria Gomes da Silva

Para constar mandei lavrar êste têrmo que assino.

Pelo O Pároco F. Reinaldo Schaefer

Registro dos Batizados. Livro da Cúria da Arquidiocese de Cuiabá.

SR-13/G.3119/2005

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE TRABALHO, EMPREGO E CIDADANIA
CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DO NEGRO

Ofício n °0111/05 CEDN/SETEC/MT

Cuiabá, 13 de Maio de 2005.

Exmº. Sr.
LEONEL WOLFHART
SUPERINTENDENTE DO INCRA-MT

Excelentíssimo Superintendente,

Considerando que o Conselho Estadual dos Direitos do Negro do Estado de Mato Grosso, é órgão de decisão colegiada, e instrumento de interlocução entre governo e sociedade;

Considerando que é atribuição do Conselho assegurar a defesa dos direitos do negro, e auxiliar o poder publico na implementação de políticas afirmativas;

Considerando que devem existir ações nas três esferas de governo que visem à promoção da igualdade racial;

Em razão disso, e de acordo com o disposto no **art. 216 da CR de 1988, art. 68 do ADCT e Decreto n° 4887 de 20/11/2003, art. 1°, 2° §1°, §2°, 3° § 1°, 6°, 7° 12° 13°, 22° Parágrafo Único**, o CEDN reafirma que a Comunidade **ABOLIÇÃO**, localizada no município de **Cuiabá**, se enquadra nos referidos artigos do decreto federal.

Para tanto, o CEDN reivindica a instauração do processo administrativo, visando à regularização da comunidade Quilombola, ora mencionado.

Sendo assim, o critério que caracteriza e reconhece a comunidade de **ABOLIÇÃO** enquanto comunidade quilombola é a autodefinição, vinculada à delimitação do território à reprodução física, social, econômica e cultural da comunidade. Portanto, ressaltamos que a legislação garante este direito, porém a comunidade ainda não foi priorizada.

Sem mais para o momento. Certos de contarmos com vosso apoio. Reiteramos votos de elevada estima e apreço.

Atenciosamente,

FRANCISCO ASSIS DE OLIVEIRA
PRESIDENTE DO CEDN/MT

Av: Transversal S/N Centro Político Administrativo Cep: 78050-970
Fone: (65) 644-4465 e-mail: cedn@setec.mt.gov.br

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA-INCRA/SR-13
SALA DA CIDADANIA

12/05/05 meliza
DATA DA RECEPÇÃO ASS. DO SERVIDOR

DESEDIMENTO
Aos 13 maio de 2005
recebido (14:30h),
Edlayne
INCRA/SR/13/MS

Solicitação de regularização da comunidade quilombola Abolição por parte do CEDN/MT.

Cuiabá/MT, 19 de julho de 2.005

Fundação Cultural Palmares
Fls 03
Protocolo

A Sua Senhoria o Senhor
Ubiratan Castro de Araújo
Presidente da Fundação Cultural Palmares
Setor Bancário Norte Quadra 02-Ed. Central Brasília-1ºsub-solo
70040-904
FAX: 326 0242

Senhor Presidente,

Os membros da Comunidade Abolição, localizada no município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, se auto-definiram como grupo remanescente de comunidades de quilombos, e de acordo com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, através da Procuradora Federal que esta subscreve, vêm requerer à Fundação Cultural Palmares o registro no livro de cadastro geral e expedição de certidão da referida comunidade como remanescente de quilombo.

Atenciosamente,

JANICE MUNIZ DE MELO
PROCURADORA DO INCRA/MT
COORDENADORA DO PROGRAMA DE REGULARIZAÇÃO DOS QUILOMBOS EM MATO GROSSO

Requerimento á Fundação Palmares por parte do Incra.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

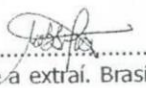
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da **Constituição Federal de 1988, CERTIFICA que a Comunidade de Abolição,** localizada no município de Cuiabá, estado do Mato Grosso, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 004, Registro n. 355, fl. 62 nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, ***É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.***

Declarante(s):Processo nº 01420.001.812/2005-15

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.).....  ....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **08** de **agosto** de 2005.

O referido é verdade e dou fé

UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF - Brasil
Fone: (0 XX 61) 424-0106(0 XX 61) 424-0137 – Fax: (0 XX 61) 326-0242
E-mail:chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

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

Foto antiga da escola. Inauguração do Projeto TRANSPOR. Imagem cedida pela Secretaria municipal de Educação.

Foto da Professora Armezina do lado da primeira construção da Escola. Arquivo da prefeitura de Cuiabá.

Interdisciplinaridade

UMA PALMEIRA BOA ATÉ PARA DAR AULAS

Professores de escola rural de Cuiabá, no Mato Grosso, aproveitam o interesse despertado pela palmeira do babaçu — que na região é usada no artesanato, na construção de móveis e como alimento — e conseguem aumentar a participação dos alunos em sala

POR CRISTINA AVILA

As palavras geradoras usadas pelas professoras da Escola Municipal Rural Mista 13 de Maio — na zona rural de Cuiabá, capital do Mato Grosso — nascem nas palmeiras de babaçu. Trata-se de uma árvore comum na região e da qual se aproveitam as folhas, a madeira e os frutos. Palavras geradoras, como se sabe, funcionam como núcleo de um evento ou um assunto capaz de ser usado em classe para ensinar o conteúdo de uma ou várias disciplinas. É o que faz o babaçu.

"Em todas as redações dos alunos aparecia a palavra babaçu, mesmo as crianças que não sabiam escrever falavam dele", conta a professora Armezina Lopes de Abreu, que dá aulas da primeira à quarta série. A constatação de que o babaçu era uma excelente palavra geradora surpreendeu-a. Não que ela desconhecesse a importância dele para os moradores da região, mas não tinha pensado antes em explorar o assunto em classe. "Moro aqui há 12 anos, sempre soube do uso das palmeiras na vida doméstica, mas sabe quando a gente está dormindo?"

O que acordou Armezina e suas colegas foi a recomendação da Secretaria de Educação de Cuiabá para que toda a sua rede pesquisasse exatamente palavras geradoras. O babaçu começou a ser utilizado para orientar o ensino globalizado de Português, Ciências, Geografia e História nas turmas de primeira a oitava série. A fim de recuperar o tempo perdido, as professoras foram ainda mais longe: junto com os alunos, se embrenharam nas matas da região em busca da árvore que dava palavras geradoras. E foi aí que o projeto deslanchou. "A partir do momento em que fomos para o campo a curiosidade dos professores e dos alunos sobre o tema aumentou ainda mais", conta a diretora da 13 de Maio, Irene Rojas.

Fazendas de escravos

No meio da mata os estudantes encontraram ruínas de muros de pedras das antigas fazendas de escravos, conforme lhes explicaram as professoras de História. As caminhadas rendiam, em Geografia, lições sobre o relevo e a vegetação. Os alunos acompanharam ainda a confecção de cestas e até ajudaram a cortar alguns babaçus. De volta à classe, as experiências eram relatadas em redações. "Eles não tiveram dificuldades em assimilar os conceitos passados em conjunto", diz a assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, Isabel Werner Moreira, que acompanhou o trabalho. "Afinal, para eles o conhecimento é uma coisa só, não vem em contagotas."

O babaçu vai para o quadro-negro: uma palavra geradora para todas as disciplinas

Artigo extraído da revista Nova Escola. Arquivo de 1994 da prefeitura de Cuiabá.

PLANETA

Escola ensina através do babaçu

Cristina Ávila/JCE
Especial para o
PLANETA TEEN

Professores e alunos da Escola 13 de Maio, na Serra de S. Vicente, na zona rural de Cuiabá, começaram as oficinas de produção de materiais e alimentos derivados de babaçu, buriti e bocaiuva. Apesar das dificuldades financeiras enfrentadas pela Prefeitura, já faz três anos que eles estão tocando o projeto, que tem como fundamento desenvolver estudos multidisciplinares a partir dos elementos do meio em que vivem.

O local é habitado por agricultores - meeiros ou empregados de fazendas de médio porte. A escola é frequentada

Zona rural de Cuiabá dá exemplo de soluções para o ensino de 1º Grau

município. Mas o investimento compensa não apenas pelos resultados positivos no aproveitamento dos alunos mas também porque o colégio atende a sete comunidades da região.

A Escola 13 de Maio está integrada ao Projeto Transpor. Os alunos são levados às salas de aula por três micro-ônibus e uma Kombi, que percorrem aproximadamente 14 mil kms por mês, somadas as idas e vindas nos três turnos.

A diretora Irene Rojas explica que a palavra que denomina o projeto se refere não somente ao transporte das crianças mas à meta principal da equipe e da Secretaria Municipal de Educação: superar problemas do ensino.

Com o Projeto Transpor, a SME conseguiu desativar seis escolas que funcionavam nas co-

infra-estrutura em apenas uma, melhorando a qualidade. A partir daí, as escolas isoladas que usavam o sistema multisseriado (onde um professor dá aula para várias

gião)

Usando o método Paulo Freire (educador internacionalmente conhecido por utilizar na didática elementos que fazem par-

Na Escola 13 de Maio, a Prefeitura de Cuiabá desenvolve importante projeto educacional voltado para crianças da área rural

Crianças construiram sala de aula e profes querem reserva de palmeiras

Esses três anos em que a Escola 13 de Maio desenvolve o projeto, alunos e soras já estudaram o uso almeiras da região e suas dades terapêuticas. Eles quevançar mais com as pesquin 96.

"O babaçu é usado na para a cobertura de casas, os servem até para fazer poros frutos são usados na aliação. Alguns comercializam lmito", relata a professora

Armezina Lopes de Abreu.

Na escola foram produzidos óleo, maria-mole, paçocas, pés-de-moleque, balaios, esteiras, móveis e até uma sala de aula toda feita com palhas de buriti. Tudo trabalho das crianças, num movimento que envolveu a comunidade.

"Descobrimos a influência negra na região, os escravos que viveram aqui... como eles usavam o babaçu...", conta Armezina, mostrando como as

"palavras geradoras" podem ser usadas no ensino globalizado: história, geografia, ciências, português. A matemática ensinada contando-se os 250 cocôs de um enorme cacho apanhado na mata. "A gente nem via o tempo passar, podia ir pela noite e não dava cansaço".

Os professores da Escola 13 de Maio querem esse ano encaminhar um projeto à Secretaria Muncipal de Educação para a criação de uma reserva de palmei-

ras. "Esse ano será quente", prevê a entusiasmada Armezina que mostra o fruto do babaçu, descrevendo-o cientificamente.

"O mesocarpo (parte entre a casca e as castanha) é medicinal. Serve para curar ferida crônica, úlcera, assadura, leucemia, anemia, varizes, cebulite, esgotamento nervoso e mental, cólica menstrual, alcoolismo, tabagismo, reumatismo, prostatite e é também regulador do intestino. Passado num ralo fino, pode ser usado

FOTOESTE
FOTOGRAFE!
NA HORA DE REVELAR, NÓS BUSCAMOS E ENTREGAMOS EM SUA CASA
TEL.: 624.3151 / 322.8178

Notícia em Jornal da cidade. Ano 1994. Arquivo da Prefeitura de Cuiabá.

Foto da Professora Armezina tirada durante a entrevista. Eulália 2013.

Foto da Professora Natália tirada durante a entrevista. Eulália 2013.

Foto do Professor Ivo contando a história da escola. Eulália 2013.

Foto de Dona Maria de Arruda Muller. Cedida pelo Senhor Luiz Torquato. Do lado, Quadro na parede da Escola.

Placas na parede da Escola.

Fotos dos Estudante durante a entrevista.

Foto do senhor Antonio Martins, filho de matriarca da família negra Chagas. Tirada durante a entrevista. Eulália 2013.

Companheiras Lucia e Georgina, durante a visita na comunidade Abolição. Eulalia 2013.

Dona Georgina fazendo comida na casa de Dona Deuzari.

Casa de Dona Pitita no *Cachorro Sentado* (Lajinha).

Imagem dos moradores negros entre a estrada e a fazenda.

Dona Georgina com Dona Sebastiana, mulheres de famílias negras distintas. Foto Eulália.

Foto da fachada de uma das fazenda dentro da comunidade Abolição.

Foto de Dona Georgina mostrando a panela que sua avó ganhou de casamento de sua mãe.

Casa de Dona Georgina na comunidade Abolição.

Dona Natália com sua turma escolar.

Sala de Aula. Turma 8ª Série.

Sala de informática.

Estudantes durante o intervalo das aulas.

Estudantes aguardando o ônibus escolar.

Estudantes no encerramento das aulas indo para o ônibus.