

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARISTELA MENDES DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO
QUILOMBOLA DE VÃO GRANDE, BARRA DO BUGRES-MT:
PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A E.E JOSÉ MARIANO BENTO**

**Cáceres-MT
2014**

MARISTELA MENDES DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO
QUILOMBOLA DE VÃO GRANDE, BARRA DO BUGRES-MT:
PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A E.E JOSÉ MARIANO BENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Cecília de Campos França.

**Cáceres-MT
2014**

© by Maristela Mendes da Silva, 2014.

Silva, Maristela Mendes da.

Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento./Maristela Mendes da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

121 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Cecília de Campos França

1. Comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande/MT. 2. Quilombola - identidade cultural. 3. E.E. José Mariano Bento – Barra do Bugres/MT. I. Título.

CDU: 376.74(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

Maristela Mendes da Silva

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO
QUILOMBOLA DE VÃO GRANDE, BARRA DO BUGRES – MT:
PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A E.E JOSÉ MARIANO BENTO**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cecília de Campos França (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Dr. José Roberto Heloani (Membro – PPGedu/UNICAMP)

Dr. Antonio Eustáquio de Moura (UNEMAT/CÁCERES)

APROVADA EM: 17/02/2014

Dedico esta conquista:

Aos membros das comunidades quilombolas da Região Quilombola de Vão Grande, aos alunos e professores da E.E José Mariano Bento que me receberam com carinho, respeito e principalmente me dedicaram a dádiva de suas memórias, expectativas e sonhos de uma educação que valorize a sua cultura e os façam sentir parte dela.

A minha mãe, Maria da Silva que como tantas outras mães pobres criaram seus filhos com dificuldades e procurou priorizar seus estudos.

A meus filhos Edsmaris Pierri e Alexsanda Shimene que sempre estiveram comigo em todos os momentos me incentivando e apoiando.

Dedico também à minha neta Alice Marie que muitas vezes quer ler sobre o que escrevo e livros que falam sobre a história do africano no Brasil, assim ela vai crescendo no movimento do aprender, ver e refletir a nossa história de ontem e de hoje, projetando para um futuro onde todos sejam tratados com igualdade e respeito às diversidades.

Agradeço:

A DEUS pelo dom da vida e pelas pessoas que colocou eu meu caminho para que eu pudesse chegar até aqui.

A meus filhos e companheiro pela força, credibilidade e incentivo.

Aos meus professores em nome de meu primeiro professor que me ensinou a ler e escrever, o Prof. Joaquim – Quincas.

Ao NEPRE por ter realizado a especialização da qual saiu o meu projeto para o mestrado.

Aos colegas do Curso de Mestrado, em especial a Ednéia, pela confiança de me hospedar em sua casa nas ocasiões em que precise; foi um alento caloroso ao meu coração poder estar com família tão querida.

Às pessoas que, de uma forma ou outra, colaboraram para eu estar concluindo este trabalho.

Ao prof. Luiz Augusto Passos que, mesmo não sendo sua orientanda, me aceitou em seu Grupo de Estudos - GPMSE-, se dispôs a me ouvir, orientar e tirar minhas dúvidas sobre a Fenomenologia.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UNEMAT/Cáceres, aos professores em nome do Prof. Alceu Zóia e funcionários pelo apoio.

A minha orientadora Dr^a Cecília de Campos França, por ter acreditado em meu projeto e me aceito como orientanda, pela liberdade da escrita que vi como confiança em meu potencial de pesquisadora.

Aos professores (as) e Alunos (as) da E.E José Mariano Bento.

Aos membros das cinco comunidades Quilombolas: Baixio, Morro Redondo, Camarinha, Vaca Morta e Retiro.

E, principalmente, aos “sujeitos” desta pesquisa, que se dispuseram a contribuir comigo, respondendo às minhas perguntas, contando suas angústias, revelando suas alegrias, falando de suas expectativas para uma educação diferenciada, revelando seus sonhos. Isso tudo foi um maravilhoso presente, uma dádiva que tento retribuir com este trabalho.

RESUMO

Nesta pesquisa tivemos a intenção de analisar, através da percepção dos participantes, como as Comunidades Quilombolas do Território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres/MT, percebem a atuação da E.E José Mariano Bento, no fortalecimento e preservação da Identidade Cultural Quilombola, e quais as mudanças ocorridas na comunidade com a criação de uma escola diferenciada. Buscamos identificar se a formação escolar e o currículo da EE José Mariano Bento atende às expectativas das Comunidades e como vêm às questões educacional, social e cultural. Com objetivo de encontrar respostas aos questionamentos, optamos por fazer um estudo de campo de caráter etnográfico e qualitativo, e para realizá-lo buscamos aporte teórico nos autores, Triviños (1997), Geertz (1926) e André (2004). Para uma melhor compreensão sobre as percepções das pessoas entrevistadas, recorreremos à Fenomenologia, buscando aporte em Triviños (2006) e Merleau Ponty(1991). Para a discussão sobre a história oficial e oral buscamos autores como Barros (2009), Saviani (2007), Silva (2003), Santos (2007), Villela (2007), Miranda (2010) e Le Goff (1992). Utilizamos, como instrumento de levantamento de dados a pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observações. A pesquisa bibliográfica foi fundamental como metodologia e para nos informar sobre o que tem sido discutido sobre a temática em questão. Já em campo, decidimos sobre a realização de análise documental e observação. Tanto a entrevista como a análise documental e a observação foram registradas no caderno campo, fotografias e gravações. Na análise de dados seguimos o processo, o caminho sugerido por Bardin (1979) que implica na construção de categorias analíticas a partir dos dados levantados. Buscamos cruzar os dados obtidos nos documentos analisados, nas entrevistas e observações. A escola estudada tornou-se realidade na região por conta dos inúmeros esforços e movimentos que a reivindicaram. É, portanto, uma conquista dos quilombolas. E eles expressaram seus anseios e expectativas no que diz respeito à ampliação da mesma e à melhoria qualitativa desta. As lutas em prol de uma escola que os atenda em suas necessidades e interesses, que possa ensinar, refletir e valorizar sua cultura foi e é um objetivo nas comunidades pesquisadas.

Palavras-chave: Percepção, cultura, Escola, Educação Quilombola.

ABSTRACT

In this research we intended to analyze, through the perception of the participants and the Quilombo Communities Planning to Go Big, Barra do Bugres / MT, perceive the role of EE José Mariano Bento, the strengthening and preservation of Quilombo Cultural Identity, and which the changes in the community with the creation of a differentiated school. We sought to identify whether the school and the training curriculum of EE José Mariano Bento meets expectations of Communities and how they see the educational, social and cultural issues. In order to find answers to questions, we chose to do a field study of ethnographic and qualitative, and to accomplish it we seek theoretical support in the authors Triviños (1997), Geertz (1926) and Andrew (2004). For a better understanding of the perceptions of the people interviewed, we resorted to the Phenomenology, seeking input on Triviños (2006) and Merleau Ponty (1991). For discussion about the official and oral history as authors seek Barros (2009), Saviani (2007), Silva (2003), Santos (2007), Villela (2007), Miranda (2010) and Le Goff (1992). Used as an instrument of data collection bibliographic research, semi-structured interviews and observations. The literature search was fundamental methodology and how to inform us about what has been discussed about the topic in question. Already in the field, we decided on conducting observation and documentary analysis. Both the interview and document analysis and observation were recorded in the field notebook, photographs and recordings. In the data analysis process followed the path suggested by Bardin (1979) which involves the construction of analytical categories from the data collected. We seek to cross the data obtained in the analyzed documents, interviews and observations. The studied school became a reality in the region due to the numerous efforts and movements that have claimed. It is therefore an achievement of the Maroons. And they expressed their desires and expectations with regard to the expansion of this Directive and the qualitative improvement. The struggle in favor of a school that meets their needs and interests, who can teach, reflect and appreciate their culture was and is a goal in these communities.

Keywords: Perception, Culture, School, Education Quilombo.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE-MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEFAPRO/TGA- Centro de Formação Continuada dos profissionais da educação/Pólo de Tangará da Serra

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEPIR – MT - Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial

CNE - Conselho Nacional de Educação

DPBQ - Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola-2012

EE – Escola estadual

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FCP – Fundação Cultural Palmares

FUFSE – Fundação Universidade Federal de Sergipe

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OC's EEQ/MT - Orientações Curriculares para a Educação Quilombola em Mato Grosso

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

SUPIR - Superintendência de Promoção da Igualdade Racial – Mato Grosso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFBG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS, MAPAS, IMAGENS E FOTOS

Quadros

Quadro I - Banco de teses e dissertações da CAPES -----	22
Quadro II - pesquisa - Google-----	23
Quadro III - Regulamentos da Instrução Pública das Províncias de MT, MG e da Corte Imperial, em 1854-----	39
Quadro IV: Alunos matriculados em escolas da Freguesia da Sé e Freguesia de São Gonçalo-----	40
Quadro V: Pessoas presentes, de 5 anos e mais, por sexos e grupos de idade segundo a instrução e cor -----	43
Quadro VI: Comunidades Quilombolas do município de Barra do Bugres -----	56
Quadro VII: Famílias por Comunidades Quilombolas -----	60
Quadro VIII: Renda familiar -----	71
Quadro IX: Alunos do 1º Ciclo -----	94
Quadro X: Alunos do 2º Ciclo-----	94
Quadro XI: Alunos do 3º Ciclo -----	95
Quadro XII: Alunos do Ensino Médio-----	95
Quadro XIII: Alunos da EJA – Ensino Fundamental - 2º Segmento – 1º Ano-----	95
Quadro XIV: Professores por localidade -----	96
Quadro XV: Professores por Formação-----	96
Quadro XVI: Equipe Gestora -----	96
Quadro XVII: Equipe Auxiliar-----	97

Mapas

Mapa 01: Distribuição da população de cor ou raça preta e parda - Brasil – 2010, conforme o Censo Demográfico 2010 -----	37
Mapa 02: Localização do antigo Quilombo do Piolho e Aldeia Carlota-----	51
Mapa 03: Distribuição das Certificações -----	54
Mapa 04: Total de famílias Quilombolas em territórios titulados -----	55
Mapa 05: Localização das Comunidades Quilombolas em MT-----	56
Mapa 06: Localização do município de Barra do Bugres-MT -----	57
Mapa 07: Localização das Comunidades Quilombolas -----	60

Imagens:

Imagem 01: Jornal: A Alvorada que circulou em Pelotas-RS, até 1936 -----	28
Imagem 02: Jornal A da Raça. (1933 -1937)-----	28
Imagem 03: Jornal: Hífen (1960)-----	28

Imagem 04: Esquema que ilustra as etnias que se referem a escravos africanos existentes no Brasil Colonial: -----	37
---	----

Fotos:

Foto 01: Entrada da Fazenda Vale Encantado, estrada que vai até a Comunidade Quilombola Camarinha -----	61
Foto 02: Altar da residência do Sr. Salustiano-----	63
Foto 03: Senhor Pedro Venâncio Maciel -----	64
Foto 04 e 05: Parte da Comunidade Quilombola Camarinha, que se localiza perto da serra. Porteira na estrada que vai para o outro lado da comunidade -----	65
Foto 06: Casa tradicional (Antiga casa do Sr. Maximiano Bispo Bento)-----	69
Foto 07: Produtos das roças das comunidades-----	70
Foto 08: Preparação da cana para fazer rapadura-----	70
Foto 09: Altar dos Santos -----	73
Fotos 10,11 e 12: Processos de descaroçar o algodão, fiar o fio e tecer a rede -----	75
Foto 13: Mostras de peneiras e apás:-----	75
Foto 14: Ganzá e a Viola de Coxo-----	75
Foto 15: Cururueiros-----	77
Foto 16: Grupo Flor da Serra. Nova geração dançando o Siriri -----	77
Fotos: 17, 18, 19, 20, 21, 21, 23, 24, 25, 26 e 27: Cultura material e imaterial -----	78
Foto 28: Escola Municipal, Comunidade Quilombola Vaca Morta.-----	86
Foto 29: Antiga Escola Municipal, desativada em 2009. Comunidade Quilombola Morro Redondo. Hoje é residência da Profª Lucimara e família-----	87
Foto 30: Escola Municipal, Comunidade Camarinha. Desativada em 2009 -----	88
Foto 31: Antiga Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda. Comunidade Q. de Baixio-----	90
Foto 32: 03 salas de madeira, 01 cozinha, 01 secretaria, 02 banheiros-----	93
Foto 33 e 34: 04 salas de aula cobertas de palha -----	93
Fotos: 35, 36, 37 e 38: Processo de tecer tapete no tear rústico -----	105
Foto 39: “Escola Nova” ou a nova estrutura física da E.E. José Mariano Bento -----	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
CAMINHOS PERCORRIDOS	15
1.1 Iniciando a Caminhar	15
1.2 Procedimentos Metodológicos	18
CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL ENQUANTO PROCESSO DE LUTA ----	25
2.1 A Educação do Negro no Brasil enquanto processo de Luta	25
2.2 A Educação em Quilombos e a Identidade Cultural	32
2.3 Educações para os Negros e Educação Étnico Racial no Contexto Mato-grossense --	39
CAPÍTULO III	
COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE	
VÃO GRANDE	50
3.1 Quilombos em Mato Grosso	50
3.2 Quilombos Contemporâneos	52
3.3 Município de Barra do Bugres	57
3.4 Origens das Comunidades Quilombolas do Território Quilombola de Vão Grande---	59
3.4.1 Comunidade Quilombola Camarinha	61
3.4.2 Comunidade Quilombola Morro Redondo	65
3.4.3 Comunidade Quilombola Retiro e Vaca Morta	67
3.4.4 Comunidade Quilombola Baixio	68
3.4.5 Economias das Cinco Comunidades Quilombolas	70
3.4.6 Culturas Materiais e Imaterial Quilombola Local	72
CAPÍTULO IV	
PERCEPÇÃO E SIGNIFICADOS SOBRE A E.E JOSÉ MARIANO BENTO -----	80
4.1 A Educação Formal	80
4.2 O Currículo Como Estratégia Mediadora	81
4.3 A Luta Por uma Escola	85
4.4 A Escola Estadual José Mariano Bento	91

4.5 Dimensão Organizacional -----	93
4.6 Dimensão Pedagógica -----	98
4.7 Dimensões Sociopolítica e Cultural -----	106
4.8 Expectativas sobre a E.E José Mariano Bento -----	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	114
REFERÊNCIAS -----	117

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa, tivemos a intenção de analisar, através da percepção dos sujeitos participantes, como as Comunidades Quilombolas do Território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres/MT, percebem a atuação da E.E José Mariano Bento, no fortalecimento e preservação da Identidade Cultural Quilombola, e quais as mudanças ocorridas na comunidade com a criação de uma escola diferenciada. Buscamos identificar se a formação escolar e o currículo da EE José Mariano Bento atendem às expectativas das Comunidades e como vêm as questões educacional, social e cultural.

Pesquisar sobre a educação quilombola, principalmente como quem a recebe e a percebe, não é uma tarefa fácil, pois na cultura escolar brasileira, a negação histórica da educação para/dos negros¹ ainda é pouco percebida ou avaliada no contexto educacional contemporâneo, embora já existam legislações que apontam para mudanças futuras. Mas perceber esta educação e perceber-se nela é recente, embora quem a recebe saiba, como no nosso caso aqui, os quilombolas das Comunidades Quilombola de Vão Grande, que sabem e têm gravado na memória as dificuldades e as lutas pelas quais passam para se ter uma como querem e principalmente como não querem mais.

Para compor este trabalho e saber sobre a percepção destes envolvidos na educação quilombola da E.E. José Mariano Bento, recorreremos a autores que pesquisaram fatos históricos da educação dos negros no contexto brasileiro. Utilizamos a metodologia da pesquisa oral, a entrevista semiestruturada e a observação participativa, assim procuramos apresentar uma análise de natureza qualitativa. Nesta análise tentamos “capturar a perspectiva do participante” (Bogdan e Biklen, 1982), isto é, a maneira como os sujeitos encaram as questões focalizadas. Tentamos nessa pesquisa dar visibilidade às percepções dos sujeitos da educação quilombola.

Com a intenção de responder aos questionamentos propostos na pesquisa, estruturamos a dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, fizemos um histórico da caminhada da pesquisadora até o seu objetivo que é o da pesquisa sobre a percepção e significação desta escola para as comunidades que dela se servem. Procuramos também traçar a metodologia utilizada para compor este trabalho.

¹ Negros: pretos, pardos, não brancos.

No segundo capítulo, tivemos como objetivo traçar, de forma sucinta, a história da escolarização dos negros, com o olhar direcionado aos mecanismos de inclusão e exclusão no contexto da educação oficial no Brasil, e as estratégias dos mesmos para se inserir e adquirir a educação formal. Pretendemos fazer um breve histórico para que possamos compreender os recuos e avanços da inclusão dos negros na educação no sistema oficial brasileiro.

No terceiro capítulo, fizemos um histórico sobre as origens, economia e cultura das comunidades, com base nas entrevistas com moradores mais antigos da região.

No quarto capítulo, apresentamos um histórico da luta para se ter escolas na região do Quilombo de Vão Grande, a EE José Mariano Bento e a relação das comunidades com a escola. Procuramos contextualizar o que dizem os entrevistados sobre a mesma, seu currículo e a percepção dos mesmos sobre a influência da escola na vida dos quilombolas das cinco comunidades.

Sabemos que, por mais enriquecedora que tenha sido realizar esta pesquisa ela por si só não dá conta de encerrar as discussões sobre a Educação Escolar Quilombola e nem tivemos esta pretensão. Procuramos, portanto, contribuir com os aspectos históricos da educação do e para os negros no Brasil, com o histórico das Comunidades Quilombolas da Região Quilombola de Vão Grande e como os membros das cinco comunidades, alunos e professores da EE José Mariano Bento percebem os aspectos culturais na proposta de um currículo específico para atender alunos de comunidades quilombolas. Contribuir sua ampliação de debates e reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos voltados para a educação escolar quilombola.

CAPÍTULO I

CAMINHOS PERCORRIDOS

*A chegada nem sempre é o fim...
Ela pode ser o momento do encontro
Do encontro com o outro
Do encontro consigo mesmo
Ela pode ser o momento do retorno
O retorno do caminhar, de olhar novamente por onde passou
Dos caminhos que trilhou, do que viu e do que não viu
Do que ainda tem para ver
Do momento de um novo caminhar...
(MENDES, 2013)²*

1.1 Iniciando a caminhar

Aos nove (9) anos de idade ainda não sabia que estava começando a trilhar por este caminho chamado de Diversidade. Não sabia que o percorreria, e que por uns momentos pararia e retornaria, pois foi nele que coloquei meus pés e não havia o que fazer a não ser seguir no caminho. Nessa época, eu morava em Rondonópolis. Aos finais de semana, via-se muitos índios nas ruas da cidade, hoje sei que eram da etnia Bororo; um dia andando perto de casa, encontrei um desses índios e ao primeiro olhar, nos simpatizamos. Eu só perguntei: Está com fome? Sim, respondeu. Assim o levei para comer em minha casa, descobri que este senhor gostava muito de pimenta e dei-lhe o apelido de Pimenta. Sempre que chegava o final de semana lá estava ele na porta de casa, comia e ia embora, eu ficava muito curiosa porque ele era “diferente” e esse “diferente” me atraía para querer saber de onde era e como vivia.

Não me lembro muito das respostas, mas a curiosidade me acompanhou na idade adulta. Desde criança passei a observar que o “diferente” não era somente o índio que eu havia conhecido, mas aqueles que não se enquadram nos padrões preestabelecidos pela sociedade dominante.

Estes questionamentos me direcionaram na pesquisa final do curso de história para a temática indígena. No período da graduação participei de Colóquios sobre as questões negras e Afro-brasileira. Fiz uma especialização em Educação Escolar Indígena e outra em Relações Raciais e Educação da Sociedade Brasileira. Minha trajetória profissional também seguiu este caminho, trabalhei com a Educação Escolar Indígena e como Professora Formadora em

² Escrito pela autora da Dissertação MENDES, Maristela da Silva.

Diversidade Quilombola no CEFAPRO/ TGA/SEDUC-MT. O trabalho voltado às diversidades etnicorraciais, me direcionaram a fazer a pesquisa de mestrado nessa temática.

A experiência como Professora Formadora no acompanhamento dos estudos de Formação Continuada dos professores da E.E José Mariano Bento, me levou a pensar em fazer uma pesquisa sobre esta educação diferenciada e específica em comunidades quilombolas – Educação Escolar Quilombola - e como esta tem se desenvolvido na prática escolar.

O encontro

Foi como Professora Formadora – CEFAPRO/TGA que, em 2009, conheci a Escola Estadual José Mariano Bento, localizada na Comunidade de Baixio, município de Barra do Bugres-MT. Conheci também os professores que trabalhavam na escola, comecei o trabalho de orientação na Sala do Educador, buscando construir formas de construir um currículo que pudesse ser uma referência em educação diferenciada, voltada para a valorização cultural das comunidades atendidas. E atuando na escola conheci moradores das Comunidades, uns como pais de alunos, outros como alunos, principalmente da EJA.

Em 2010, continuamos os trabalhos, mas já eram outros professores; por não haver professores concursados, todos trabalham com contratos temporários, sendo que duas professoras são moradoras da Comunidade Quilombola de Baixio e uma da Comunidade Quilombola de Morro Redondo. Através destas três professoras conheci outros membros tanto do Baixio como das outras 04 comunidades que a escola atende.

Atuei como Professora Formadora desta escola no período de agosto de 2009 a março de 2011, passando uma semana por mês nesta Comunidade, o que me proporcionou uma aproximação com alguns moradores, visitando os que moravam mais perto da escola, observando a moagem da cana e a preparação da rapadura por algumas famílias, participando do “rapa tacho”, costume de rapar a sobra da massa da rapadura que fica no tacho,

Outro momento foi a participação na sala da EJA, no período noturno com alunos mais velhos das comunidades. Aproveitava este momento para conversar e diminuir o estranhamento que minha presença causava ali. Trabalhei com professores desta escola até março de 2011, neste mesmo ano voltei não mais como Professora Formadora, mas como pesquisadora, para o trabalho final da Especialização em Relações Raciais e Educação da Sociedade Brasileira. Optei por fazer a pesquisa monográfica com a comunidade de Baixio sobre a E.E José Mariano Bento; a relação de amizade cultivada em anos anteriores facilitou a minha comunicação e alcance do objetivo da pesquisa.

O reencontro

Por ocasião da elaboração do Projeto para concorrer a uma vaga no Curso de Mestrado, no Programa de Pós Graduação em Educação na UNEMAT Campus de Cáceres, senti a necessidade de voltar a contatar as duas professoras moradoras da comunidade de Baixio, expus a ideia de trabalhar a pesquisa com as comunidades atendidas, alunos e professores da EE José Mariano Bento.

Ingressei no Curso Mestrado em 2012 e no final deste mesmo ano tive mais um encontro com a diretora e coordenadora da escola para falar sobre os critérios da escolha dos participantes da pesquisa. Um dos critérios que estabelecemos foi o de que o sujeito desta pesquisa fosse morador de comunidades diferentes, e as professoras serem as que estiveram desde o início da criação da EE José Mariano Bento, pois elas teriam participado do processo de produção do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Ressalto que, mesmo não trabalhando mais como Professora Formadora, não perdi o contato com os professores que permaneceram na escola e nem com as três professoras que moram nas Comunidades, sempre nos encontrávamos em eventos referentes à Educação Quilombola e/ou Etnicorracial, mantínhamos contato também pelas redes sociais, sendo que não fiquei ausente dos acontecimentos da escola.

O reencontro com as Comunidades se deu por ocasião de minha ida à Comunidade de Baixio onde se localiza a escola. As Gestoras haviam marcado uma reunião pedagógica com a comunidade, para tratar de assuntos relacionados ao ensino aprendizagem e também sobre outros assuntos, como bolsa alimentação, seminários que professores e membros das comunidades haviam participado. Portanto, nesta reunião se encontravam não só membros da comunidade escolar, mas também pessoas que não têm filhos ou estudam na escola. Nesta ocasião tive a oportunidade de explicar sobre a pesquisa e convidá-los para participar. A mediação das professoras foi de suma importância, pois me apresentaram não como uma estranha, mas como alguém que havia trabalhado e contribuído com a escola e que a maioria dos membros das comunidades já me conhecia. Foi gratificante receber sorrisos de pessoas que me reconheceram e se colocaram à disposição para a realização da pesquisa. Voltei outras vezes, para assinatura dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética. Nas duas primeiras visitas fiquei hospedada em Barra do Bugres, vindo e indo no ônibus com os professores. Na visita em que comecei as entrevistas resolvi ir de carro e ficar na escola, que tem uma sala destinada para professores que dão aula à noite dormirem. Não estranhei, pois em ocasião de meu trabalho como professora formadora também dormia na escola.

Ficar na escola fez com que estreitasse os laços de confiança com as professoras “antigas” e começasse um conhecimento com os novos professores, e também proporcionou a observação de forma livre de como os alunos e professores se socializavam fora da sala de aula. Momentos de observação do local, das pessoas que frequentam o espaço da escola, dos moradores de perto da escola, pois quase tudo ocorre ali naquele espaço, algumas festas, a moenda da cana, a missa, ou simplesmente moradores que vêm e ficam ali no pátio da escola, esperando alguém ou mesmo o momento de a missa começar.

A escola representa um lugar onde as comunidades podem se reunir, o tempo todo tem moradores por ali, passando, indo e vindo de uma comunidade para outra. A escola está centralizada entre as comunidades de Baixio, Vaca Morta e Retiro e os moradores de Morro Redondo e Camarinha quando vêm para estas comunidades passam pelo local, portanto é um espaço em que pessoas das comunidades estão sempre presentes.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Com o objetivo de buscar respostas aos questionamentos que orientam esta pesquisa, optamos por fazer um estudo de caráter etnográfico e qualitativo. Para o estudo etnográfico é necessário, além de estabelecer relações com o grupo, comunidades e sujeitos, é imprescindível compreender o significado, perspectivas e interpretação que o entrevistado tem do fenômeno pesquisado. A relação com estas comunidades foi estabelecida desde 2009 através da escola, seus professores, alunos e comunidades quilombolas da Região de Vão Grande.

Para Triviños (1997), Geertz (1926) e André (2004), o pesquisador etnógrafo vai estar em contato com variadas percepções sobre o mesmo fenômeno, sendo necessário que tenha claramente estabelecido o que deseja com a pesquisa, compreender os significados, pois sua função não é estudar as pessoas e sim captar a suas percepções sobre o fenômeno pesquisado e tentar capturar a perspectiva do participante, isto é, a maneira como os sujeitos encaram as questões focalizadas, as respostas e a essência da percepção do entrevistado, compreendendo que cada pessoa tem uma visão inédita sobre o fenômeno, em nosso caso o currículo e a atuação pedagógica da escola. Para Triviños (1997), o pesquisador precisa compreender os...

[...] pressupostos da etnografia para elaborar os significados e interpretações dos fenômenos sociais, o fenomenológico-qualitativo, ressalta a ideia de que o comportamento humano manifesta. [...] e a necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social (TRIVIÑOS, 1997, p.122).

Segundo André (2004) a pesquisa etnográfica se evidencia no final da década de 70 e início dos anos 80, vai ficando mais conhecida e utilizada por pesquisadores educacionais, pois a mesma permite que o pesquisador, baseando-se nas técnicas etnográficas, compreenda as relações existentes na escola, uma vez que as entrevistas muitas vezes não dão conta de revelar. O trabalho etnográfico nos possibilita perceber se a piscadela daquela comunidade é de cumplicidade ou apenas uma piscadela sem nenhum significado. Pois conforme Geertz,

[...] o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam. (GEERTZ, 1926, p11)

O método etnográfico proporcionará compreender o jeito de os entrevistados verem o mundo em que vivem e suas percepções sobre a escola. Ao escrever as interpretações de cada entrevistado do fenômeno escola, procuramos captar mais de perto possível a visão de cada sujeito participante, mas tendo sempre em mente que o etnógrafo inscreve “o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.” (GEERTZ, 1926, p.20).

Para uma melhor compreensão sobre as percepções das pessoas entrevistadas, recorreremos à Fenomenologia que, conforme Triviños,

[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua facticidade. [...] (TRIVIÑOS, 2006, p. 42 - 43)

As vivências de cada entrevistado poderão influir na sua percepção sobre o fenômeno aqui estudado, mas também poderá acontecer uma visão comum entre todos, principalmente no que tange à cultura local, à forma de ver a educação e suas lutas para se conseguir ter uma escola que atenda as comunidades e assim descrever sua percepção e torná-la significativa no contexto da pesquisa, pois “uma verdadeira descrição só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história”. (REZENDE, 1990, p.18)

Para o desenvolvimento deste trabalho recorreremos também à pesquisa bibliográfica, à pesquisa de campo, à análise documental e à observação, os dados obtidos foram registrados no caderno de campo, em fotografias e gravações.

Escolhemos para realizar as entrevistas a metodologia da entrevista semiestruturada por entendermos que traria mais contribuições para o levantamento de dados, além de possibilitar um diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. Desta forma os sujeitos da pesquisa ficam mais à vontade para discorrer sobre a temática proposta na entrevista e o pesquisador pode fazer intervenções dialógicas para atingir o objetivo do trabalho. Pois segundo Triviños (1997), “Numa linha teórica fenomenológica, o objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais” (1987p. 150).

Para a realização das entrevistas, os sujeitos foram divididos em três grupos, sendo: membros que representam das comunidades quilombolas de Baixio, Camarinha e Vaca Morta, Retiro e Baixio, alunos do Ensino Médio e Professoras da E.E José Mariano Bento. As entrevistas foram realizadas individualmente.

A partilha da memória histórica do entrevistado com o entrevistador é uma dádiva, um presente inigualável, mesmo que encontremos fragmentos desta em outras ela é única. Este bem imaterial é de suma importância para a preservação da história. A dádiva é uma forma de se relacionar formando aliança entre quem doa e quem recebe. Segundo Mauss (2003, p.191 e), “[...] essas prestações e contraprestações se estabelecem de uma forma, sobretudo voluntária, por meio de regalos, presentes [...]” A minha forma de retribuição a esta dádiva recebida será através deste trabalho e participação nas comunidades quando estas sentirem a necessidade de minhas contribuições, pois como frisa Mauss (2003, p.294) “A dádiva não retribuída ainda torna inferior quem a aceitou, sobretudo quando é recebida sem espírito de reciprocidade.”.

Nos propomos observar a escola em três dimensões: organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural, que conforme André (1995), essas inter-relacionam:

A dimensão organizacional envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar: forma de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

A dimensão pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor - aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e aprendizagem.

A dimensão sociopolítica/cultural se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presente na sociedade. (ANDRÉ, 2004, p.43-44)

A observação destas três dimensões permite que o pesquisador,

chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de sentir a realidade” (ANDRÉ,1995.p.41)

Neste sentido, buscando essa compreensão reunimos documentos que se constituíram como fonte de informações sobre a política educacional voltada para a educação quilombola, tais como:

- ❖ Projeto Político Pedagógico;
- ❖ Matriz curricular;
- ❖ A Legislação federal e estadual vigente;
- ❖ As Orientações Curriculares Educação Quilombola – MT;
- ❖ Plano estadual de educação -2008 a 2017;
- ❖ Parâmetros Curriculares Nacionais.

A análise de dados seguiu o processo indutivo, o que o configura como interpretativo. Para a análise dos dados seguimos o caminho sugerido por Bardin (1979) que implica na construção de categorias analíticas a partir dos dados levantados. Esta metodologia de pesquisa “[...] fornece ao investigador a possibilidade de reunir grande quantidade de informações”, Triviños (1987, p.111), o cruzamento de dados obtidos nos documentos analisados, nas entrevistas e observações, forneceram novas informações para a análise triangular que, para Triviños (1987, p.138) “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Geertz (1926, p.20) afirma que “o objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”.

Por compreender a necessidade de conhecer produções científicas relacionadas com o nosso tema, fizemos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Delimitamos um período de 10 anos para busca de produções científicas acerca de nossa temática de estudo. Para obtermos os resumos das produções científicas adotamos os seguintes descritores: educação quilombola, percepção sobre currículo diversificado, escola quilombola e educação quilombola em Mato Grosso. Como não conseguimos encontrar neste Banco de Teses e Dissertações um trabalho específico sobre escolas quilombolas em Mato

Grosso, fizemos uma pesquisa no Google. A partir destas pesquisas fizemos o levantamento das produções conforme os quadros a seguir:

Quadro I - Banco de teses e dissertações da CAPES³

Instituição	Título	Autor	Ano	Área	Documento
PUC-SP	Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu – Moju (PA).	Ana D’Arc Martins de Azevedo	2011	Educação	Mestrado
UEB	O Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola: Um Olhar Reflexivo Sobre a Auto-Estima.	Dinalva de Jesus Santana Macedo.	2008	Educação	Mestrado
PUC-SP	A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira	Elson Alves da Silva	2011	Educação	Mestrado
FUFSE	As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente.	Glézia Kelly Costa Santos	2011		Mestrado
UFBH	Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o “mundo”: (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape).	Ivan Faria	2006	Educação	Mestrado
UEPA	Educação Escolar e Construção Identitária na Comunidade Quilombola de Abacatal – Pa	Madalena Correa Pavão	2011	Educação	Mestrado
UEBA	Mate, Má, Tica! Um caso de resistência e violência na territorialidade.	Maria Célia Braz Santos	2010	Educação	Mestrado
UFES	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES; em suas práticas de devilibilidade da cultura popular negra.	Patrícia Gomes Rufino Andrade	2007	Educação	Mestrado
PUC-SP	CURRÍCULO, TEMPO E CULTURA.	Luiz Augusto Passos	2003	Educação	Doutorado
UFCE	Batuques, Folias e Ladainha: A Cultura do Quilombo do Cria-Ú em Macapá e sua Educação.	Piedade Lino Videira	2010	Educação	Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de resumos da CAPES

³. www.capes.gov.br/serviços/banco-de-tese - Acessado em 23/03/2013

Quadro II - pesquisa - Google⁴

Instituição	Título	Autor	Ano	Área	Documento
PUC-SP	Culturas, famílias e educação na comunidade negra rural de Mata Cavalo – MT	Suely Dulce Castilho	2008	Educação	Doutorado
UFMT- MT	Memória e Educação na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo	Maria dos Anjos Lina dos Santos	2007	Educação	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Google

Na pesquisa no Banco de dados da CAPES encontramos oito produções com objetivo de obter a titulação de Mestrado, duas para obter titulação de Doutorado. Na pesquisa no Google encontraram duas produções, uma com objetivo da titulação de Doutorado e outra com o objetivo da titulação de mestrado. A leitura dos resumos contribuiu para nossa pesquisa e na construção desta dissertação.

Dois resumos dos trabalhos encontrados se referem a uma Comunidade Quilombola do Estado de Mato Grosso o que demonstra a necessidade de realização de pesquisas sobre a educação quilombola.

Para realizar a pesquisa de campo, entramos em contato com membros das comunidades e expusemos o nosso projeto de pesquisa; as pessoas que quiseram colaborar através das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. NO TCLE, o entrevistado tomou conhecimento de como seria a entrevista e sua participação, bem como o objetivo da mesma.

Inicialmente pensamos realizar a pesquisa com 08 pessoas, mas no decorrer da mesma sentimos a necessidade de ampliar este número para 12 pessoas, pois quando entrevistávamos alguns, eles mesmos indicavam outras pessoas, “fulano” pode confirmar ou sabe mais do que o que estou falando e assim foi. Entrevistamos as gestoras da escola, os presidentes das associações das cinco comunidades e membros das comunidades.

Para organizar as entrevistas dividimos os entrevistados em grupos, os quais são: alunos, professores, membros das comunidades. Para realizar as entrevistas elaboramos um roteiro para cada grupo de entrevistado. Ao iniciar a conversa sobre o objetivo do trabalho, sempre perguntava se o entrevistado gostaria de gravar, ser filmado ou apenas que eu escrevesse, somente duas pessoas preferiram que a entrevista fosse gravada e filmada.

Os dados obtidos nas entrevistas foram utilizados para compor a história das comunidades, cultura e a luta pela criação de escola nas comunidades.

⁴ www.google.br. Acesso em 14/05/2013.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL E O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo iremos traçar de forma sucinta a história da escolarização dos negros com o olhar nos mecanismos de inclusão e exclusão dos negros no contexto da educação oficial no Brasil. Não pretendemos fazer uma análise crítica destes mecanismos, pois construir um texto que sintetize a história da escolarização do negro no contexto educacional brasileiro é como um jogo de montar onde as peças se encontram fragmentadas, escondidas e às vezes perdidas em meio a uma história hegemônica e ideologicamente elitizada.

2.1 A Educação do Negro no Brasil enquanto processo de luta

O conceito de cidadania não é novo, historicamente foi utilizado por uma classe que desejava defender seus interesses em detrimento do interesse de outra. No Brasil, falar em cidadania é falar nos direitos constituintes daquele que exerce seus direitos políticos. No período escravista o africano e o afro-brasileiro escravizados, invisibilizados, coisificados, destituídos de direitos políticos não existiam como cidadãos. Na Constituição Federal de 1824 a educação oficial era para os cidadãos brasileiros, os escravos não eram incluídos. As pessoas que tinham cidadania brasileira eram livres, sendo assim, a Carta Magna de 1824 excluiu os negros de todo e qualquer processo político, civil e educacional. Nessa medida “a definição de cidadão brasileiro, sinalizava uma perspectiva de exclusão social” (COSTA, 2009, p. 2).

Portanto,

[...] a necessidade de ser liberto ou de usufruir da cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentrava a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (CRUZ, 2005, p.25).

A respeito encontramos também em Santos (2008) a informação de que “Pesquisas recentes comprovam a presença de crianças negras no Sistema Oficial entre o final do séc.XIX e início do séc. XX” (p. 03). Mas o que podemos questionar, em que contexto estas crianças negras estavam inseridas nesse Sistema Oficial de Ensino? Quais eram as condições de ingresso e permanências destas crianças negras às escolas oficiais? As legislações e

reformas educacionais poderão nos responder e também afirmar que a educação brasileira estava baseada em concepções e ideologias discriminatórias.

A Lei de 15 de outubro de 1827 foi a primeira que procurou regulamentar a educação no Brasil e com essa vieram outras reformas. Para Saviani (2007) as ideias pedagógicas na reforma de Couto Ferraz e o Regulamento de 1854 eram mais exigentes em relação ao direito à educação, pois esse último, em seu artigo 6º, impunha multa aos pais de crianças de 7 anos que estivessem fora das escolas. No entanto essa exigência restringia-se apenas às crianças livres, “pois escravos estavam explicitamente excluídos, já que, no §3º do artigo 69, estavam entre aqueles que “não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas” (SAVIANI, 2007, p.132).

A preocupação com a instrução do negro se deu após a abolição, e é bom dizer que essa preocupação não se referia à educação que os levassem a uma mobilidade social, era simplesmente a instrução que se fazia necessária aos interesses dos fazendeiros. No período das Leis de 1850 que proibia o tráfico de escravos, a Lei de 1871 que libertava as crianças nascida após a mesma – Lei do Ventre Livre, a Lei de 1885 – Lei do sexagenário - até a Lei Áurea de 1888, foi um longo período de transição, período este que foram buscadas soluções para a substituição da mão de obra escrava, dentre essas a de instrução de adultos livres para servir de mão de obra necessária. Para Saviani

A ideia central que perpassa as discussões que travavam no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres de classes sulbarternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo ainda a expressão “colônias orfanológicas” (SAVIANI 2007, p.163).

Como vimos não havia escolas na criação de colônias agrícolas e ou fazendas; e nem a preocupação com a educação emancipatória dos negros livres; isso fica evidente quando há a Abolição em 1888 e a imigração em massa de europeus que passaram a trabalhar nas fazendas de café. Com isso, o governo passa a se preocupar em assumir gastos com a educação desses imigrantes para garantir mão de obra nas fazendas cafeeiras. Sendo assim, “à medida que os imigrantes se integravam às fazendas de café, garantindo a continuidade da produção, os apelos à criação de colônias agrícolas, fazendas – escolas e colônias orfanológicas deixaram de ecoar”. (SAVIANI, 2007, p. 164).

Podemos dizer que as crianças negras estavam sob o olhar estigmatizante da sociedade que via os negros e seus descendentes como indolentes, uma ameaça à estrutura

social que não os incluía no modo produtivo assalariado, nem tão pouco no processo educacional, exceto para torná-los braços úteis aos interesses da classe dominante, o que também cessa com a chegada do imigrante europeu.

As reformas educacionais que ocorreram no final do Século XIX e início do Século XX continuavam excludentes, “não criaram condições reais aos negros recém-egressos do cativeiro, pelo contrário, algumas delas por estarem baseadas em critérios econômicos, agravavam ainda mais a exclusão sócio educacional dessa população” (SANTOS, 2008 p. 4).

Apesar das restrições ao acesso à educação oficial havia certo número de negros que sabiam ler. Algumas mulheres negras que, por meio de observação silenciosa das aulas das sinhás-moças, da instrução religiosa dos padres e de outras situações improvisadas aprendiam a ler e escrever de forma autodidata. Uma das hipóteses levantadas na época era de que eram contratados professores particulares para instrução de negros, pois seus senhores esperavam lucrar com os escravos alfabetizados (SILVA e ARAUJO, 2005). Nas palavras dos autores:

Estes professores, apesar de seguir os traços de uma educação elementar de acordo com os desejos e interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros [...]. Outra possibilidade é a do encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que os tinham treinado numa profissão [...]. [...] a Reforma Couto Ferraz (1854), anteriormente analisada: como as escolas primárias estavam abertas para negros libertos, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso, uma pequena porcentagem de ex-escravos, social e economicamente ‘protegidos’ por ex-senhores, podem ter sido beneficiados com a educação escolar formal (SILVA e ARAUJO, 2005, p.69).

A resistência negra contra a exclusão do ensino oficial se materializou em diversas formas de acesso à escolarização seja como citado acima, por observação, por interesses comerciais dos senhores, os que aprendiam a ler e calcular repassavam esses aprendizados aos demais, onde estivessem, nas senzalas, nas residências, nos quilombos. Outras iniciativas foram tomadas para o acesso dos negros à escolarização com aulas públicas oferecidas pelas Irmandades e a criação de escolas para atender crianças negras. Dentre essas iniciativas se destacaram: Colégio Perseverança (1860), Colégio São Benedito (1909), ambos em Campinas, Escola Primária no Clube dos Negros de Maio (São Carlos-SP), Escola Ferroviária (Santa Maria-RS), entre tantas outras iniciativas de movimentos negros.

A busca dos negros pela educação formal não estava alienada, sabiam que o sistema educacional brasileiro estava impregnado de preconceitos e restrições ao acesso à educação formal, “os negros compreenderam que sem a educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização (SANTOS, 2005 p. 22).

Devemos considerar que o período do final do Século XIX ao início do Século XX foi de mudanças políticas, sociais e teorias científicas. Nesse contexto o Brasil passava pela transformação de uma sociedade escravista para uma sociedade de homens livres. Embora o processo dessa transformação social tenha se dado de forma lenta, a oficialização do término da escravidão ameaçava a sociedade elitizada da época.

Mesmo diante desses entraves, os negros não ficaram passíveis na busca de uma educação formal, através das irmandades negras, terreiros de candomblé e outras organizações negras criaram escolas que contribuiriam com a formação escolar e preservação de valores culturais. Nas palavras de Bispo (1997):

No espaço Terreiro, ensinar é bem mais que transmitir informações. A função educativa passa pela tradição e orientação, no geral, do mais velho para o mais moço, provocando a organização racional das informações recebidas e até mesmo a reconstrução de pré-concepções formadas pela reprodução de ideias estereotipadas e difundidas no dia a dia (BISPO, 1997 p. 135 *apud* BARROS, 2010 p. 27).

Enquanto organizações e indivíduos promoviam ações de enfrentamento à exclusão social dos negros, os jornais que integraram a chamada *imprensa negra*⁵ insistiam na importância da educação e denunciavam o descaso das escolas em relação às crianças negras. Um dos intelectuais que atuou contra o racismo e pela promoção da população negra à frente de um destes jornais foi **Manuel Querino (1851-1923)**, Querino acreditava que a falta de oportunidades, não a desigualdade natural, criava as assimetrias entre brancos e negros. Ele acreditava firmemente na educação como fator de promoção da igualdade. Além de arquiteto, era jornalista, e criou dois jornais para a defesa da Abolição e dos operários: *A Província* (1887-1888) e *O trabalho* (1892). Ele foi o primeiro intelectual brasileiro a reconhecer e divulgar a contribuição africana à civilização brasileira.

A Alvorada – O periódico defendia a igualdade humana e a emancipação da raça negra, que seriam possíveis pela educação. Publicava notícias sobre esportes, festas, bailes e ações da Frente Negra Pelotense. Vangloriava-se de ser o único jornal dos negros de Pelotas, e queixava-se da falta de apoio. (AMARAL, 2009, p.8).

⁵ A expressão "imprensa negra" é comum no meio acadêmico para designar títulos de jornais e revistas publicados no e após o processo abolicionista, no final do século XIX. Funcionando como instrumentos de integração deste grupo na sociedade brasileira no início do século XX. (<http://www.arquivoestado.sp.gov.br>) Acessado em, 31/07/2013.

Imagem 01: Jornal: A Alvorada que circulou em Pelotas-RS, até 1936



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Estes jornais também tinham como objetivo a divulgação de eventos cotidianos da população negra, tais como festas, bailes, concursos de poesia e beleza, os quais raramente apareciam em veículos da grande imprensa. É o caso, por exemplo, dos jornais **Getulino** (1916-1923) e **O Clarim d'Alvorada** (1929-1940) e da revista **Senzala** (196), entre outros como os jornais **A Voz da Raça** e o **Hifen**.

Imagem 02: Jornal A da Raça. (1933 -1937)



Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo (2013)⁶

Imagem 03: Jornal: Hifen (1960)



Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo (2013)

⁶ www.arquivoestado.sp.gov.br

Pesquisas, como a de Muller (2008) e de Villela (2007), mostraram que havia professores negros na educação formal entre o final do século XIX e começo do XX. A professora Muller traz o Professor Hermérito José dos Santos⁷ e a professora Villela traz o professor Felipe Alberto. Nas palavras de Muller (2008) sobre o Professor Hermérito:

Professor, Gramático, Filósofo nasceu aos 03 de março de 1858 em Codó, no Estado do Maranhão. [...] Em abril de 1890 foi nomeado professor adjunto do curso secundário do Colégio Militar do Rio de Janeiro [...]. Na época o único professor negro no Colégio Militar do Rio de Janeiro. [...] Foi também professor da Escola Normal do Distrito Federal (MULLER, 2008, p. 61-62).

Nas palavras de Villela (2007) sobre o professor Felipe Alberto:

Sabe-se que nasceu na Bahia, em 1824 e foi aluno destacado no curso da Escola Normal daquela província, destacando-se sobretudo no campo das ciências naturais. Já formado, assumiu uma escola pública e se notabilizou no magistério a ponto do governo baiano patrocinar sua viagem ao Rio de Janeiro para participar das conferências de Antônio Feliciano de Castilho sobre o seu método de leitura de base fononímica. Segundo conta a tradição, o Imperador, também presente àquelas palestras pedagógicas, surpreendeu-se com a erudição do jovem baiano e não teria permitido que retornasse a Salvador. Foi, então, recomendado para dar aulas no Mosteiro de São Bento.[...] Em 1862, a Escola Normal da Província fluminense, era reinaugurada, após mais de uma década de extinção. Felipe Alberto prestou concurso sendo aprovado com distinção. Logo em seguida foi indicado para ser o diretor da instituição [...] (VILLELA, 2007, p.12⁸).

Como vimos nas trajetórias dos dois professores negros mencionados acima, suas possibilidades de estudo e educação se distinguiam da larga maioria de outros negros que, subjugados e impedidos de estudar e de participarem do processo político de cidadania, ficaram à margem de participar do processo educacional formal.

No período escravista havia um sistema educacional que restringia o acesso dos negros à escolarização, hoje há um sistema educacional que sutilmente nega a existência dos negros no contexto da escolarização brasileira. Vejamos:

A partir de meados da década de 50 até a década de 70 do Século XX, os estudos sobre relações raciais e desigualdades sociais tiveram o mérito de mostrar, com fortes evidências empíricas, que, ao contrário do que se pregava, o país não era um paraíso racial [...] a literatura sobre as relações raciais, a partir da década de 80, tende a se concentrar sobre o papel desempenhado pela educação no processo de mobilidade social de brancos e não brancos. (MULLER, 2006, p.112).

Evidenciamos que o acesso dos negros e/ou afro-descendentes à educação ainda é restrito, não mais pela legislação e/ou aceitação em escolas públicas ou privadas, mas pelas condições socioeconômicas a que estão submetidos. Munanga (2002) mostra que:

⁷ Para saber mais ver Livro: A Cor da Escola – Imagens da Primeira República - MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Cuiabá- MT: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

⁸ Para saber mais, ver Intelectuais negros no campo da educação no século XIX: a inédita trajetória de Felipe José Alberto Júnior – de aluno da Escola Normal da Bahia a diretor da Escola Normal da província fluminense. (VILLELA, 2007) http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Projetos/ddse/projheloisavillela.pdf

Vozes eloquentes, estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes, realizados por instituições de pesquisa respeitadíssimas como o IBGE e o IPEA, não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, dos pretos e mestiços na sociedade brasileira. Fazendo um cruzamento sistemático entre o pertencimento racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, idade, situação familiar e região ao longo de mais de 70 anos desde 1929. Ricardo Henriques chega à conclusão de que “no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas”:

- do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% negros e 1% descendentes de orientais;
- sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros;
- sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (MUNANGA, 2002, p.33).

A partir da década de 1970, Movimentos Negros vêm trabalhando na questão não só da inclusão dos negros em uma educação de qualidade e seu acesso às universidades, mas também na inclusão de sua história no contexto da história nacional por meio do currículo escolar. Sabemos que a imagem e a história do negro no Brasil estão vinculadas a escravidão, a sua indolência, as fugas, enfim, suas contribuições e participações na construção histórica, social, econômica e política têm sido silenciada. Lima (2005) aponta que:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação da cor [...]. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica [...]. O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. (LIMA, 2005, p.103).

A articulação do Movimento Negro resultou em ações concretas como a realizações de encontros, como o de 1985, ocorrido em vários estados e municípios, estes encontros tinham entres seus objetivos, o de tratar da realidade do negro da educação. Em 1986 a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”; 1995 a Marcha de Zumbi dos Palmares. Essas manifestações surtiram efeitos já na LDBEN 9.9394/96 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional). A participação massiva dos movimentos negros no período de elaboração da Constituição Federal de 1988 também foi importante.

Uma das principais reivindicações apresentadas pelo movimento negro no âmbito da subcomissão de negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias foi com relação à educação, ou seja, a proposta de que o texto da Constituição Federal de 1988 deveria firmar o compromisso da educação com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil, como uma das condições para o resgate de uma

identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. Segundo Santos e Machado, as

propostas foram inicialmente aceitas na Assembleia Nacional Constituinte e inseridas no anteprojeto (BRASIL, 1987 b) elaborado e aprovado nessa Subcomissão: “Art. 5º O ensino de ‘História das Populações Negras do Brasil’ será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser”. Ao ser submetido à Comissão Temática da Ordem Social (BRASIL, 1987a), o referido anteprojeto sofre alteração. “Art. 85 O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.” Por fim, aprovado na Comissão de Sistematização (BRASIL, 1987 b), conforme art. 242 “O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e étnicas para a formação do povo brasileiro”.

A justificativa apresentada para a retirada dessa proposta do texto constitucional foi a de que, por se tratar de uma questão muito particular, deveria ser abordada em legislação complementar específica. (SANTOS; MACHADO 2007, p.07).

Vimos que, mesmo a Constituição de 1988, considerada como um marco na história da inclusão social, não contemplava em seus artigos as reivindicações dos movimentos, aqui nesse caso o movimento Negro. Somente quinze anos depois o movimento viu suas reivindicações se concretizarem, com a Lei 10.639/03, a qual alterou o Artigo 26 e o Artigo 79 da Lei 9.394/96 (LDBEN). O Artigo 26 foi novamente alterado em 2008 pela Lei 11.645/08. Ressaltamos que a Lei 10.639/03 não foi substituída pela Lei 11.645/08.

O Conselho Nacional através do parecer 003/2004/CNE/CP, regulamenta as alterações na Lei 9394/96 (LDBEN), pela Lei 10.939/03, conforme podemos ver a seguir:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL. PARECER 003/2004/CNE/CP, 2004 p.01).

Após a conquista de mudanças reais na legislação educacional brasileira, vêm os desafios, um deles é o de implementação de forma efetiva da Lei 10.639/2003 no âmbito das escolas.

2.2 A Educação em Quilombos e Identidade Cultural.

Segundo Munanga, na África,

a palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos (10). O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, imbangala, mbundu, kongo, wovimbundu, etc. Os ovimbundu contribuíram com a estrutura centralizada de seus campos de iniciação, campos esses que ainda se encontram hoje entre os mbundu e cokwe de Angola central e ocidental (MUNANGA,1995/96, p. 58).

Moura (2007), traz a definição que o Conselho Ultramarino fez em 02 de dezembro de 1740, “define-se como de Quilombo ou Mocambo toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MOURA, 2007, p. 7). Mas estas organizações se baseavam em organizações de origem militar africana onde pessoas sem distinção de linhagem se reuniam. Aqui no Brasil no período escravista os quilombos eram formados por aqueles que resistiam à condição sub-humanas a que era submetidos e fugiam, formando assim núcleos que reuniam africanos, índios, brancos pobres e também escravos libertos. Pires fala sobre o cotidiano nos quilombos, “homens e mulheres tentavam reconstituir nos quilombos as várias versões de uma vida comum: realizavam festas, plantavam, coletavam, pescavam, caçavam e praticavam transações econômicas possíveis. Tentavam estabelecer nos quilombos espaços políticos, econômicos, sociais e culturais. (PIRES, 2006 p.35). Portanto, os quilombos eram uma forma de luta contra a escravidão e tinham entre seus objetivos, além da restituição da liberdade, a constituição de “uma sociedade alternativa em moldes africanos tradicionais, livre e multi-étnica, predominantemente negra e que variavam quanto à forma, tamanho e organização [...]”⁹. (NASCIMENTO, 2010 p. 452).

Havia os Quilombos com objetivos que, iam além de servir como refúgio, também objetivavam a luta contra a escravidão, eram os Quilombos Abolicionistas. Estes se diferenciavam dos demais, procuravam não se esconder, mantinham relacionamento com movimentos políticos que eram a favor da abolição da escravidão, praticavam uma nova forma de liderança e estratégia de resistência. “O quilombo do Jabaquara – provavelmente a

⁹ Ver mais sobre organização de quilombos-NASCIMENTO, Flávio Antonio da Silva - O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro. Rondonópolis-MT: Editora Print, 2010.

maior colônia de fugitivos da história – é um bom exemplo do novo paradigma de resistência” (SILVA, 2003, p.12). Outro quilombo abolicionista foi o do Leblon no Rio de Janeiro, e

[...] seu idealizador ou chefe, era o português José de Seixas Magalhães. Os fugitivos do Leblon não demonstraram nenhum indício de preconceito racial. Para o momento abolicionista, o quilombo do Leblon¹⁰ como que resumia todos os quilombos, simbolizava o apoio de todos os quilombos ao movimento político que propunha abolição imediata e sem indenização de espécie alguma aos proprietários. (SILVA, 2003, p. 13 e 15).

Sendo quilombo de refúgio, esconderijo, ou um quilombo abolicionista o que vemos nestas formações de quilombos é a luta contra a escravidão e o desejo inerente do **Ser Humano** de ser livre.

Muitos quilombos foram formados após a abolição, uns por terras doadas por senhores, conquistadas por prestações de serviços, terras de Santos ou por antigas terras ocupadas por negros que fugiram da escravidão enfim, como a lei Áurea não previa distribuição de terras aos ex-escravos, a forma encontrada por muitos foi a de viver em comunidades. Estas comunidades aos poucos foram se tornando comunidades familiares e ficaram por muito tempo despercebidas ou vistas como comunidades rurais, mas conservaram as tradições culturais, os conhecimentos de ervas medicinais de seus antepassados africanos. Com a libertação dos negros escravizados, os Quilombos saem da cena política por muitos anos, só voltando à cena na Constituição de 1988, por força de reivindicações do Movimento Negro para o reconhecimento pelo governo brasileiro da existência destas pessoas remanescentes das que foram escravizadas.

Assim, cem anos depois da Lei Áurea, o Art. 216 da Constituição Federal Brasileira de 1988 reconhece que os Quilombos são patrimônios nacionais. Essas comunidades quilombolas têm por direito constitucional a manutenção de sua cultura, de sua forma social e econômica de viver. Moura conceitua estes quilombos como

[...] comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo. (MOURA, 2006, p. 3).

O reconhecimento de uma comunidade como quilombola tem o objetivo não só da certificação da terra, mas também de garantir a sua posse legal, passar de posseiros para proprietários com todos seus direitos à terra que ocupam. As comunidades quilombolas, ou os

¹⁰ Ver sobre o quilombo do Leblon – SILVA, Eduardo – As camélias do Leblon e a Abolição da Escravatura. S.P.ed. Companhia. das Letras, 2003

Quilombos Remanescentes também são reconhecidos por sua resistência em manter a cultura de seus antepassados e, ao mesmo tempo, resignificando as mesmas de acordo com sua localização geográfica e o contexto em que estão inseridos. O reconhecimento das comunidades quilombolas é regulamentado pelo Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seus 23 artigos, nos dois primeiros temos:

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, 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. (BRASIL, Decreto 4.887.20.11.2003. Presidência da República-Casa Civil).

A partir do Decreto 4.887, muitas comunidades estão sendo identificadas como comunidades quilombolas, possibilitando a visibilidade de quilombos que, por séculos invisibilizados, tornam-se visíveis através de sua identificação identitária cultural.

Se o contexto de Mato Grosso no período escravista não o diferenciava do restante das outras províncias, em relação aos quilombos contemporâneos não é diferente. Embora tivessem passado quase que invisível, há em Mato Grosso, comunidades descendentes de antigos quilombos, entre elas podemos citar as Comunidades do Quilombo de Vão Grande, localizado no Município de Barra do Bugres; a de Mata Cavallo, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento, o quilombo urbano Vila Bela da Santíssima Trindade, localizados no Município de Vila Bela e várias outras em diversos municípios de Mato Grosso.

O sentimento de pertencimento à comunidade está relacionado ao vínculo de parentesco, da cultura e da identidade coletiva, lembrando que ao longo do tempo, a identidade coletiva de um grupo se transforma, os elementos culturais vão incorporando outros elementos de outras culturas, mas as essências da cultura de seus antepassados são como marcas digitais que sempre identificam e diferenciam um grupo do outro.

A identidade coletiva perpassa pela identidade individual que também é dinâmica e está sempre em construção. Nascemos em um determinado grupo, levamos um nome que identifica a qual família pertencemos, mas a identidade individual não é dada ao nascermos, ela é construída de acordo com as relações que estabelecemos ao longo da existência.

Hall (2006) distingue no sujeito três concepções e em momentos históricos diferentes, o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito

do iluminismo tinha, na essência de sua identidade, o individualismo, o sujeito sociológico continua com a essência interior do eu real, mas dialoga com outras culturas; já o sujeito pós-moderno tem suas identidades em constante transformação.

Creemos que nas comunidades quilombolas os sujeitos históricos passem por estas concepções, principalmente quando há o reconhecimento oficial por parte do governo, pois eles passam por mudanças políticas que vão além de suas comunidades. As identidades coletivas e individuais internas passam a ser externalizadas. Há momentos de posicionamento externo. Quando começamos a trabalhar com professores da escola, uma das discussões apontava o fato de que os alunos “não se aceitavam como quilombolas”. Como estratégia, desenvolvemos aulas em que os alunos estudavam textos sobre quilombos da região de Mato Grosso, comunidades quilombolas que alguns deles conheciam, histórias e contos relatados pelos mais velhos. Os resultados das leituras eram apresentadas sob a orientação de um professor.

Foram proferidas palestras sobre diversidades e identidades culturais com o objetivo de dialogar com os alunos no sentido de eles se sentissem parte do processo escolar e compreendessem o momento que a comunidade e eles mesmos estavam vivendo. Três anos depois, em um evento fora do quilombo, na hora das apresentações, moradoras das comunidades quilombolas e alunas da escola quilombola se expressaram de forma definida: “Sou..., moro na Comunidade Quilombola de Baixio e sou quilombola, sou..., moro na Comunidade de Morro Grande, tenho orgulho de minha origem familiar e sou quilombola”. Como diz Hall (2006), as identidades não são automáticas é um processo, e as comunidades quilombolas reconhecidas recentemente estão nesse processo identitário.

A participação da criança, dos jovens nas festas, nas rezas, na feitura dos artesanatos ou simplesmente observando e recriando em suas brincadeiras o que veem os adultos fazer, são ações que vão compondo o processo identitário, conforme Gomes (2002),

é durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo, assim, um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Sem uma intenção explícita, este currículo invisível vai sendo desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras.

Currículo invisível é a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. A construção desse currículo invisível constitui, assim, um processo histórico, no qual a linguagem e, em especial, as linguagens musicais e corporais, desempenham um papel essencial. (GOMES, 2002, p. 24)

Conforme Debrun, (s/d, p.45) “A identidade nacional brasileira não é uma só. As suas dimensões política e cultural, em particular, não têm caminhado juntas. Nem remetem a um mesmo espírito”. Temos uma identidade nacional coletiva, pertencemos a um país, mas ao mesmo tempo pertencemos a um grupo, sendo assim as identidades não são homogêneas, são compostas por diversas identidades culturais, nossa identidade nacional é formada por vários povos, e três destes povos se destacam, o europeu – branco, o indígena e o africano. Sendo assim a identidade brasileira tem múltiplas origens.

Quando falamos da origem dos africanos que contribuíram para a formação identitária do povo brasileiro, temos a tendência de pensar nos africanos de uma forma homogênea, mas os africanos que vieram do Continente Africano eram de etnias, línguas e culturas diferentes. Aqui no Brasil utilizaram da estratégia de separação de africanos da mesma etnia com o objetivo de enfraquecer as identidades étnicas. Mas como forma de resistência, etnias diferentes se integraram formando novas “etnias” que Barros chama de

etnias da diáspora, estas “novas etnias” podiam aglutinar realidades tribais distintas” sem deixar suas identidades de origem, “estas etnias criadas na colônia como produtos tanto das necessidades dos próprios negros de reconstituírem uma identidade perdida como também das necessidades imperiosa de se unirem uns aos outros através de “culturas de mediação”,que pudessem abranger etnias menores¹¹ (BARROS 2009, p.86).

Havia também as “etnias do tráfico”, estas foram falsas etnias criadas pelos traficantes para facilitar a identificação de onde tinham embarcado os africanos. As etnias de origem são as que já existiam na África. Barros fez um esquema no qual procura

[...] ilustrar a complexidade que afeta o problemas da divisão da população africana escrava no Brasil colônia, em “nações”.Em sombreamento,as “etnias de origem” e as “etnias da diáspora” podem ser consideradas “etnias autenticas” no sentido antropológico,uma vez que correspondem as culturas surgidas espontaneamente dos sujeitos por elas envolvidos.[...] As “etnias do tráfico”,destinadas a estabelecer identidades artificiais meramente sustentadas na geografia da captura e da exportação de escravos”.(BARROS, 2009, p.89- 91).

¹¹ Segundo Barros (2009,p.86), “estas questões são extremamente complexas e envolvem pesquisas que ainda estão sendo ou por se realizar”.

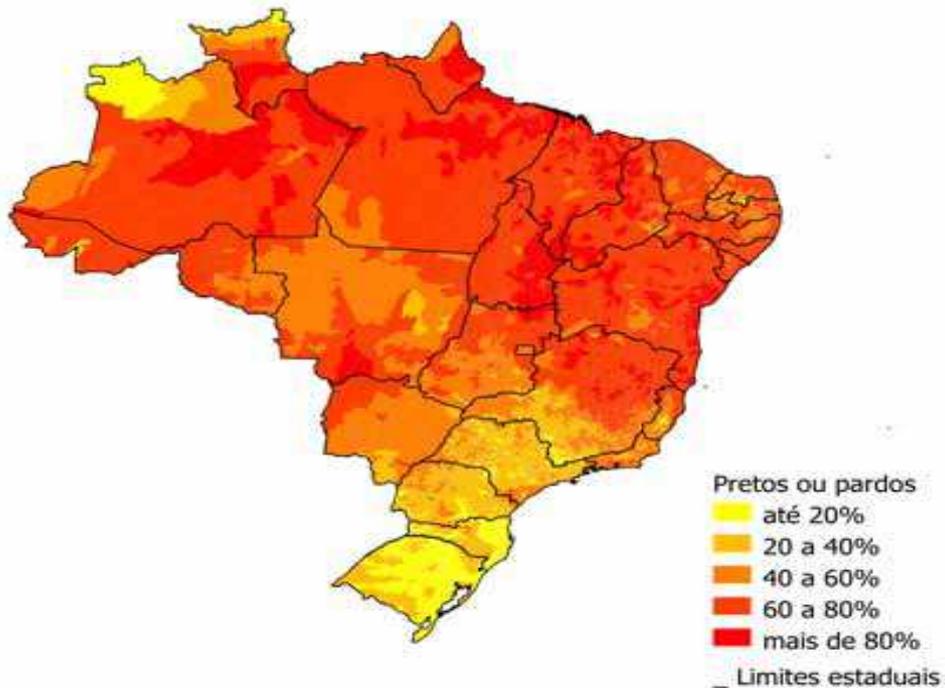
Imagem 04: Esquema que ilustra as etnias que se referem a escravos africanos existentes no Brasil Colonial



Fonte: Barros, (2009).

Portanto, a identidade nacional brasileira é formada por identidades multiétnicas, multilíngues e multiculturais. Embora não chamando a atenção para a realidade do negro, brasileiro os últimos censos mostram o crescimento da população preta e parda, seguido a este crescimento vem a visibilidade da etnicidade de matriz africana. Vejamos a distribuição de pretos e pardos nas regiões brasileiras pelo mapa a seguir.

Mapa 01: Distribuição da população de cor ou raça preta e parda - Brasil – 2010, conforme o Censo Demográfico 2010



FONTE: IBGE, 2010.

Observando o mapa percebemos que na região Sudeste e Sul há um menor percentual de pessoas pretas ou pardas.

Conforme análise do IBGE,

nos últimos dez anos, a população teve sua estrutura modificada em termos de cor ou raça. Destaca-se uma menor proporção de pessoas que se declaram brancas e uma maior proporção das pessoas que se declaram como pretas ou pardas. Esse conjunto passou de 44,7% da população; em 2000; para 50,7%, em 2010. Entre as hipóteses para explicar tal dinâmica, pode-se destacar uma valorização da identidade afrodescendente. [...] Dos nossos 190 milhões de habitantes, 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,14%), e 817 mil como indígenas (0,4%) no Censo de 2010. (IBGE, Censo 2010).

Mesmo o censo apontando o crescimento da população preta e parda, este fato não implica em uma diminuição das diferenças socioeconômicas e educacionais, os dados do próprio censo apontam para estas diferenças. O que se constata é que, de uma previsão do Brasil se tornar um país branco e culturalmente europeu não se concretizou e o que se percebe é que, o séc.XXI tem um retrato de um país miscigenado e consciente de sua identidade étnica racial.

2.3 Educação para os Negros e Educação Étnico Racial no Contexto Matogrossense

A Educação para os Negros em Mato Grosso no final do século XIX e início do século XX não está descontextualizada do sistema educacional brasileiro. Os mecanismos utilizados para excluir e/ou incluir são os mesmos utilizados no sistema educacional brasileiro do final do século XIX e início do século XX. Conforme podemos observar no quadro abaixo

Quadro III - Regulamentos da Instrução Pública das Províncias de MT, MG e da Corte Imperial, em 1854

Província de Mato Grosso	Província de Minas Gerais	Município Neutro da Corte Imperial
Art. 22º – Não serão admitidos à matrícula os que tiverem moléstia contagiosa e os escravos.	Art. 10.º Não serão matriculados, e nem frequentarão as aulas: § 1.º Os que padecerem moléstias contagiosas. § 2.º Os Escravos. § 3.º Os que forem expulsos antes de se passarem 2 anos depois da expulsão. § 4.º Os que não apresentarem aproveitamento nos exames em 2 anos consecutivos. § 5.º Os que deixarem de comparecer aos exames em 2 anos, nas mesmas matérias.	Art. 69. Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos.

Fonte: Quadro retirado de artigos dos regulamentos da instrução pública das províncias de MT, MG e da Corte Imperial, em 1854. (NEVES, 2011, p.5)

Segundo SÁ e CRUZ, após a abolição e no período republicano não foram encontrados documentos oficiais de impedimento do negro à educação, “a exemplo de outras localidades, o negro é citado apenas na condição de escravo, o que impedia seu acesso à instrução” (SÁ; CRUZ, 2008, p. 287). O que nos leva a pensar que os negros livres estavam inseridos no processo de escolarização na Província de Mato Grosso.

Além disso, Mato Grosso possuía uma população majoritariamente negra e parda, que dificultaria ou até mesmo impedia a implantação de um projeto educacional que visasse a inclusão de amplas parcelas da população e ao mesmo tempo restringisse o acesso desses grupos populacionais. (SÁ; CRUZ, 2008, p.292).

Diante do contexto educacional e as legislações vigentes no período do final do século XIX, e início do século XX, o que excluía os negros da escola era a discriminação cultural, o racismo que produziam a violência simbólica contra os negros, e confirmando a ideologia de que branco é superior aos negros. Pós-abolição não foi diferente, pois sabemos que os conflitos ideológicos, a necessidade de manter um sistema hierárquico vai fazer da

escola um instrumento destinado “a colocar em prática o projeto das elites de embranquecimento cultural, racial e comportamental, de higienização, cultural e social vigente na Europa e Estados Unidos” (SÁ; CRUZ, 2008 *apud* SIQUEIRA, 2002, p.71-88).

A inserção e permanência de alunos negros no sistema de escolarização em Mato Grosso não foram diferentes do contexto nacional. As escolas não registravam os alunos em relação a cor, mas percebia-se nas listas dos professores primeiramente os nomes de crianças brancas, pardas e no final os nomes de crianças negras, demonstrando uma hierarquização racista e eurocêntrica da educação pública. Para saber sobre alunos negros que frequentavam escolas ou não, foram feitos cruzamentos de dados do recenseamento de 1890 e as listas de matrículas das escolas pois estas continham a filiação dos alunos. Feito isso pôde-se saber a faixa etária, sexo e localização destes alunos, lembrando que, neste período Cuiabá estava dividido em duas Freguesias, a Freguesia da Sé, que correspondia a parte central e a freguesia de São Gonçalo, que correspondia à região do Porto. Vejamos este dados do quadro a seguir.

Quadro IV: Alunos matriculados em escolas da Freguesia da Sé e Freguesia de São Gonçalo

Freguesia da Sé					
Raça/cor	Faixa etária	Sexo	Instrução/Frequenta escola (%)		Total
			Sim	Não	
Branca	0 a 6 anos	Masculino	14	143	157
		Feminino	9	157	166
	7 a 14 anos	Masculino	172	38	210
		Feminino	126	82	298
Negra (Pretos e pardos)	0 a 6 anos	Masculino	12	362	374
		Feminino	10	351	361
	7 a 14 anos	Masculino	202	219	421
		Feminino	141	237	378
Freguesia de São Gonçalo					
Branca	0 a 6 anos	Masculino	5	54	59
		Feminino	4	36	40
	7 a 14 anos	Masculino	45	10	55
		Feminino	30	24	54
Negra (Pretos e pardos)	0 a 6 anos	Masculino	2	127	129
		Feminino	6	111	117
	7 a 14 anos	Masculino	73	60	133
		Feminino	31	113	144

Fonte: Recenseamento Populacional 1890 (MIRANDA, 2010).

Miranda (2010), também traz o número de escolas em Cuiabá, num período de 1870 a 1889; na região da Freguesia da Sé havia 21 escolas, sendo 15 para meninos e 6 para as meninas e na Freguesia de São Gonçalo havia 13, sendo 10 para meninos e 3 para meninas. Percebemos que, tanto no quadro acima como na relação de escolas, um número maior de alunos e escolas na Freguesia da Sé e também a frequência maior de meninos e meninas brancos. Percebe-se crianças negras nestas escolas,

“[...] através das listas de matrículas de duas escolas públicas, ambas fixadas na Freguesia da Sé: a 3ª Escola do sexo masculino e a 2ª Escola de Instrução Primária do sexo feminino. Quanto a professores negros,” percebemos que dois indivíduos pardos ocupavam uma função destinada majoritariamente a indivíduos brancos. [...] O professor Felix Benedito de Miranda da 2ª escola do sexo masculino, vitalício e a professora D. Antonia Augusta Gaudiley da 1ª escola do sexo feminino, efetiva. (MIRANDA, 2010, p.57).

Por estes dados levantados por Miranda (2010) percebemos a inserção de crianças negras na educação formal e também a participação de professores pardos. A invisibilidade da cor na educação nada mais é do que reflexo de uma população que sofreu a tentativa do branqueamento que, sob o Mito da Democracia Racial, as três raças conviviam em harmonia.

Entre os cientistas que fizeram a abordagem racista utilizando a pesquisa científica observemos como Oliveira Vianna (1956) descreve fisicamente, psicologicamente as contribuições **do branco**, **do índio** e **do negro** para a formação do povo brasileiro. Diferencia o branco como homens ibéricos em altos e loiros e conquistadores e os baixos e brunos¹² como sedentários e pacíficos. Quanto às características dos índios, diferencia-os quanto à cor da pele, estatura, fisionomia e suas qualidades intelectuais e morais. Quanto à diversidade dos tipos negros é desconcertante a fealdade repulsiva, a pigmentação vai desde o negro retinto e luzido, azeitonados aos bronzeados, alguns são atléticos e robustos outros baixos e franzinos. Sobre a moralidade, inteligência e obediência diferem em cada grupo. Assim as três raças eram distribuídas conforme suas aptidões, tendo o branco como orientador da distribuição das duas raças inferiores.

Considerando o negro inferior, Oliveira Vianna escreve sobre “O problema do valor mental do negro”

Em relação ao negro puro, minha opinião é de que, para certos tipos de inteligência superiores, ele revela, na sua generalidade, uma menor fecundidade do que as raças arianas ou semitas, com que ele tem estado em contato. Para os tipos da classe F de Galton, ou para os supernormais, como se diz na tecnologia psicométrica contemporânea o negro, com efeito, não me parece poder competir com as raças brancas ou amarelas. É o que a

¹² Os europeus que não eram totalmente brancos e loiros eram chamados de brunos

observação demonstra e os resultados das pesquisas de psicologia experimental parecem confirmar. [...] Entre os negros, estes tipos intelectualmente superiores são produzidos em pequena proporção, isto é, em proporção incomparavelmente menor do que, por exemplo, nas raças ariana ou semita. [...] As duas raças são desiguais — e esta desigualdade se reflete na desigualdade da riqueza eugenística [...] Esta desigualdade entre as duas raças só se revela, como já dissemos, quando os seus indivíduos se apresentam reunidos em grandes massas. Nesse caso, há quase certeza matemática nesta conclusão: de que um grupo de 10 mil negros há de se mostrar incomparavelmente mais rico em dunks do que um grupo de volume igual, formado exclusivamente por tipos arianos ou semitas, por exemplo. É esta a minha convicção. Estarei em erro? Penso que não. (OLIVEIRA VIANNA. 1938, p.271, 273,274)

Ao comentar o Censo de 1890, Oliveira Vianna (1956) diz que a pouca ascensão dos negros é justificada pela pequena quantidade de eugenia e não pelo preconceito social. Quanto às taxas de natalidade e mortalidade há uma baixa fecundidade dos pretos e mulatos e uma alta mortalidade entre os mesmos e o índice de crescimento do homem branco é maior devido a sua superioridade e fecundidade. Para Oliveira Viana, a causa dessas reduções dos elementos bárbaros se dá pelo estacionamento da população negra, pelo fluxo de arianos e pela seleção favorável que asseguram ao homem da raça branca e sua superioridade aos homens de outras raças e o refinamento das raças; o branco impõe aos mestiços seus caracteres somáticos e psicológicos. Diante do comentário de Oliveira Vianna, percebemos que não havia uma democracia racial e sim uma justificativa do porquê o negro não ascendia à sociedade brasileira e ainda enaltecia a superioridade do branco sobre o negro.

Análises como esta nortearam as relações entre negros e brancos, as ideias e métodos de cientistas, como Oliveira Vianna, serviram de base para outros cientistas, e ainda continuaram no imaginário social, fortalecendo o preconceito racial. A justificativa de uma pesquisa científica sobre a igualdade ou não das raças é a mesma da sutileza do preconceito de cor existente até hoje.

Pesquisando nos Censos de 1950 a 2010, observamos que a população negro-parda ou preta era invisibilizada e quando “mostrada” não está de uma forma em possamos ver sua condição real. Como nossa pesquisa tem como foco a educação dos negros, procuramos nos Censos pesquisados dados sobre a educação da população negra. O Censo realizado em 1950 publicado em 1956, traz em sua análise referências sobre os censos de 1872, 1890, 1900, 1920 e 1940, refere à dificuldade que se tem quanto à classificação das pessoa pelo quesito cor. Sobre a educação o censo de 1950 traz o quadro a seguir.

Quadro V: Pessoas presentes, de 5 anos e mais, por sexos e grupos de idade segundo a instrução e cor

RECENSEAMENTO GERAL DE 1950											
17. PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS, POR SEXO E GRUPOS DE IDADES, SEGUNDO A INSTRUÇÃO E A CÔR											
RECENSEAMENTO GERAL DE 1950											
17. PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS, POR SEXO E GRUPOS DE IDADES, SEGUNDO A INSTRUÇÃO E A CÔR											
Nº de ordem	INSTRUÇÃO E CÔR	PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS									
		Totais*		5 a 9 anos		10 a 14 anos		15 a 19 anos		20 a 24 anos	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1	TOTAIS	21 649 125	21 924 392	3 560 850	3 454 677	3 164 794	3 143 883	2 644 531	2 857 784	2 384 460	2 908 679
2	<i>Sabem ler e escrever</i>	9 986 382	8 622 340	448 631	434 687	1 383 937	1 404 788	1 382 342	1 508 092	1 368 967	1 333 154
3	Branco	7 515 478	6 632 398	300 039	373 333	1 026 099	1 054 394	1 030 459	1 106 079	1 011 852	998 575
4	Pretos	637 891	509 208	21 327	21 874	85 234	90 230	95 518	107 556	95 646	88 210
5	Amarelos	112 714	88 000	8 300	7 865	19 729	18 773	15 754	15 262	13 095	12 011
6	Pardos	1 081 987	1 374 890	67 579	60 633	220 552	238 699	247 832	275 978	246 489	231 366
7	Sem declaração de cor	18 411	17 844	786	862	2 333	2 702	2 729	3 217	2 885	2 892
8	<i>Não sabem ler e escrever</i>	11 645 673	13 282 023	3 108 589	2 986 589	1 805 979	1 734 298	1 248 788	1 345 928	1 010 995	1 259 783
9	Branco	5 831 238	6 819 354	1 753 937	1 704 495	837 717	831 523	573 850	633 300	473 820	616 961
10	Pretos	1 761 549	1 960 840	360 675	336 689	264 731	253 596	204 716	221 099	167 892	204 387
11	Amarelos	31 546	41 084	17 462	16 408	2 096	2 185	982	1 222	766	1 456
12	Pardos	3 999 703	4 413 249	970 774	923 419	677 482	643 308	486 607	487 250	366 203	444 187
13	Sem declaração de cor	21 542	27 496	5 720	5 577	3 563	3 416	2 541	3 051	2 199	2 922
14	<i>Sem declaração de instrução</i>	37 178	40 629	3 631	3 501	5 188	4 887	3 403	3 764	3 498	3 742
15	Branco	20 077	21 904	2 483	2 386	2 901	2 690	1 777	1 988	1 924	2 043
16	Pretos	4 844	5 930	351	339	665	661	515	648	501	593
17	Amarelos	293	283	26	18	24	16	16	11	17	24
18	Pardos	8 251	9 160	754	734	1 544	1 447	1 042	1 089	968	1 049
19	Sem declaração de cor	3 705	2 812	38	24	54	53	53	48	88	33

Fonte: IBGE, Censo 1950. Acesso em 15/08/2013.

Os quesitos que se referem à cor são branca, parda, preta, amarela e sem definição de cor. Observamos que, mesmo juntando os pretos, pardos e sem definição de cor o nº total de quem sabe ler e escrever é bem menor do que o dos brancos. Sendo que 14.137.877 homens e mulheres brancos e 4.240.161 homens e mulheres pretos, pardos e sem definição de cor sabiam ler. Estes dados são gerais, não tem definição por Estados.

A partir do censo de 1960, fizemos um recorte, pegando somente o Estado de Mato Grosso; quanto à cor encontramos somente um quadro que se refere à cor por sexo segundo a idade. Não encontramos nenhuma referência correlacionada a instrução. Como nos censos de 1900 e 1920 o censo de 1970 não teve a cor como quesito de pesquisa. No censo de 1980, encontramos sobre instrução/estudos que se referia à cor, nos dados gerais tabela 1.5. No censo de 1991, encontramos a tabela 2.1 que se refere a pessoas de 5 anos ou mais de idade por raça ou cor, segundo a alfabetização. No censo de 2000, na região do Centro Oeste, a

taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor e raça foi de: Branca 92.2, Preta 80.4, Amarela 94,9, Parda 88.1, Indígena 72.4¹³. A Taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 anos de idade por cor e raça, foi de Branca 96.86, Preta 91.9, Amarela 97.1 Parda, 95.0, Indígena 81.6.

O censo de 2000 também traz dados sobre o analfabetismo, sem instrução e com menos de um ano de estudo, segundo cor e raça, percebe-se nos dados que o índice de analfabetismo, sem instrução com menos tempo na escola é maior na população parda e preta do que o da branca ou amarela, só ficando acima da população indígena.

No censo de 2010, observamos sobre a educação, cor e raça de uma forma geral, segundo os dados apresentados no item Cor e Raça e tabelas 1.3.3 e 1.3.4, o percentual de pessoas alfabetizadas tanto na zona urbana como na rural ainda é menor para a população preta e parda em relação à branca e de analfabetismo é maior¹⁴. Estes dados estatísticos são algumas referências que alimentam a desigualdade econômica e social brasileira. O censo de 2010 também traz dados que informam o crescimento educacional na população preta e parda, na “Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira 2010” (SIS_2010. IBGE p.225 a 244)¹⁵, no gráfico 8, destaca-se um aumento de pessoas pretas e pardas com 25 anos ou mais idades que concluíram o ensino superior, o ano para a comparação percentual é o ano de 1999 com

2,3% tanto para pretos quanto para pardos. Isso posto, observa-se que a quantidade de pessoas que têm curso superior completo é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja: 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos têm curso superior concluído nessa faixa etária. (SIS_2010. IBGE p.228)

Mesmo assim, ainda há uma grande diferença entre os anos de estudo da população branca para a preta ou parda, o analfabetismo pode ter diminuído, o acesso à escola aumentado, mas as diferenças segundo a própria análise do IBGE Censo 2010, apontam que,

apesar de avanços, tanto a população de cor preta quanto a de cor parda ainda têm o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13,3% dos pretos e 13,4% dos pardos, contra 5,9% dos brancos, são analfabetos [...]. O analfabetismo funcional concerne mais fortemente aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%) [...] A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação em 2009 inferior para os pretos e para os pardos. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para

¹³ Tabela: 2 e Tabela 3. Gráficos 10 e 11 <http://www.ibge.gov.br> acessado em 15.08.2013

¹⁴ Tabela 1.3.3 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por cor ou raça e sexo, segundo a condição de alfabetização e os grupos de idade - Brasil - 2010. Tabela 1.3.4 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, total e alfabetizadas, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil - 2010 (zona rural e urbana)

¹⁵ IBGE - Estudos e Pesquisas Informações Demográficas e Socioeconômicas nº27

os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. (SIS_2010. IBGE p.228)

Estes dados também apontam para outra análise, a do rendimento financeiro, pois “considerando os anos de estudo, vê-se que as disparidades concernem a todos os níveis. Faixa a faixa, os rendimentos-hora de pretos e de pardos são, pelo menos, 20% inferiores aos de brancos e, no total, cerca de 40% menores.” (SIS_2010. IBGE. p.229).

Observamos que os avanços ocorridos na educação se deu após as políticas públicas voltadas à população preta e parda; estas políticas foram conquistas dos movimentos negros. Em Mato Grosso não foi diferente.

Até 2003 não havia na SEDUC-MT, uma equipe ou mesmo pessoa que atendesse de forma específica sobre a educação e a diversidade etnicorracial Afro brasileira. Com o advento da Lei 10.639/03, o Movimento Negro e o CEDN – Conselho Estadual dos Direitos do Negro¹⁶ passaram a reivindicar que na SEDUC estivesse uma Equipe para tratar da Lei 10.639/03, para tal o Movimento Negro moveu uma Ação no Ministério Público para saber quais eram as ações que estavam sendo desenvolvidas.

Somente em 2006 é que a SEDUC atendeu à solicitação do Movimento Negro e CEDN, e assim abriu uma vaga para que uma pessoa fosse para a Secretaria atender às questões sobre a educação Afro-brasileira conforme a Lei 10.639/03. A professora Ângela Maria dos Santos, estava terminando o Mestrado com a pesquisa voltada para as questões sobre a referida Lei, ocupou esta vaga com aprovação do Movimento Negro, a professora é concursada da Rede Pública Estadual. As primeiras ações foram específicas sobre a lei 10.639/03, como formações nos CEFAPROS; ainda não havia a área de Diversidades nos Centros de Formação.

É neste período que começam a ser elaborados os primeiros “rascunhos” das Orientações Curriculares, - é importante frisar que não foi constituída uma equipe, para os estudos e produções - a Professora Ângela contava com mais dois professores o Professor João Bosco da Silva, formado em História e Mestre com a pesquisa sobre as questões afro-brasileira e a Professora Ema Maria Silveira, especialista em Antropologia, cada um destes professores estava lotado em equipes diferentes, atendendo às demandas das equipes e discutindo, juntos às primeiras, ações referente a educação Afro brasileira. Com a necessidade de atender a legislação e responder ao Ministério Público, o CEE-MT, convidou a Prof^a.

¹⁶ O CEDN-Conselho Estadual dos Direitos dos Negros de Mato Grosso foi criado pelo o Decreto nº 827, de 30 de junho de 1988 e em 2002 passa a reger Projeto LEI Nº 7.816, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2002 - D.O. 09.12.02. E através da Lei 8674 de 06.07.2007 passou a denominar CEP- Conselho da Promoção da Igualdade Racial. Fonte CEP- MT.

Ângela para participar da elaboração da Resolução 204/06 e do Parecer 234/2006 que se referem a ações da Lei 10.639/03 nas escolas de Mato Grosso.

A resolução 204/06 e o Parecer 234/06 foram as primeiras ações de legislação para a regulamentação da Lei 10.639/03 em Mato Grosso. Foi importante para que a SEDUC e as escolas tivessem um norte sobre a implementação referida Lei em Mato Grosso pois o Parecer 234/06 tem

[...] como objetivo orientar o Sistema de Ensino, bem como, os Órgãos e Instituições que os integram, para o cumprimento da Lei Nº. 10.639/03, que altera a Lei Nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica, regulamentada pelo Parecer CNE/CP Nº. 03/04, de 10/03/04, cumprindo ao estabelecido na Constituição Federal Artigos: 5, Inciso I, 206, Inciso I, 210, 215, 216 e §1º do Art.242, a Lei Estadual Nº. 7.775 de 26 de novembro de 2002, que dispõe sobre o Programa de Resgate Histórico e Valorização das Comunidades Remanescentes de Quilombos de Mato Grosso, Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente e Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. (Parecer n. 234/2006/CEE/MT).

Neste mesmo ano, em Mato Grosso, ocorre a Conferência Estadual de Educação, e não havia nenhum grupo de trabalho para discutir sobre as Relações Raciais. A secretaria adjunta da SEDUC solicitou à Professora Ângela que construísse um texto para ser discutido na Conferência, este texto foi enviado para as escolas e na Conferência teve um GT que discutiu as questões sobre a educação e as Relações Raciais, o texto discutido pelo GT foi incorporado ao Documento da Conferência Estadual. Em 2007, através do projeto elaborado pelos três professores, foi estabelecido um Convênio com o FNDE e uma das ações foi o primeiro encontro para discutir sobre as questões Raciais e Quilombola, este seminário ocorreu no município de Poconé. Em 2008 é criada uma Gerência de Diversidade e de Meio Ambiente, com cinco pessoas, três para atender à diversidade racial e duas para atender as questões sobre o meio ambiente.

A partir da criação da Gerência esta passou a ter PTA – Plano de Trabalho Anual - próprio, assim pode prever recursos para material didático e paradidáticos para alunos e professores, com a aquisição destes foram enviados kits para às escolas. As ações foram mais implementadas, alcançando tanto professores do CEFAPRO quanto outros professores. Até o período de março de 2008 as ações foram sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, foi também neste período que começaram às produções específicas como o livro didático para escolas quilombolas.

Ainda em 2008, o Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Racial foi constituído pela Portaria 206/08. A criação do Fórum foi importante para as discussões,

análise e proposição das ações que estavam sendo desenvolvidas na área de educação em Mato Grosso em nível federal, estadual e municipal. Este Fórum conta com representantes das entidades do Movimento Negro, das Secretarias de educação estadual e municipal, das universidades Federal, Estadual e Particulares, do SINTEP e outros órgãos.

Em 2009, a Gerência de Diversidade é desmembrada da do Meio Ambiente, passando a ter o nome de Gerência de Educação de Relações Étnicas Raciais. Com a criação da Superintendência de Diversidades Educacionais em 2010, a Gerência foi integrada a esta, passando para a nomenclatura de Gerência de Diversidades, incluindo a esta a Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação e Gênero e Diversidade Sexual. A partir de 2010, as ações passaram a ser mais específicas com cursos de formação continuada, Seminários e produções de livros para formação de professores.

Com ação de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em 2009, a SEDUC cria nos CEFAPROS a cadeira de Professores Formadores na Área da Diversidade, nas temáticas: Educação Escolar indígena, Educação Quilombola. Estes professores formadores têm a responsabilidade orientar as escolas Urbanas, do Campo, as escolas Indígenas e Quilombolas e fazer a formação continuada dos professores na temática da Diversidade Étnicorracial, acompanhar a formação continuada nas Salas do Educador.

Coube às escolas fazer a implementação curricular das ações preconizadas pela Lei 10.639/03. Em 2010, a SEDUC publica as Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais, com objetivo de orientar as escolas na construção do Currículo Escolar na Temática da Educação para as Relações Etnicorraciais e tem como proposta e meta se constituir

em orientações para um planejamento de ensino com conteúdos referenciais sobre a cultura negra e história do/a negro/a brasileiro/, devendo portanto servir de parâmetros para avaliação da implementação da Lei 10.639/03 no currículo dos estabelecimentos escolares[...]. A meta maior deste documento é promover uma educação que leve o respeito à diversidade cultural [...] Visa ainda garantir o reconhecimento das contribuições dos/as negros/as da formação da sociedade brasileira. [...] 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. OC's 2010, p.76)

Por meio das legislações vigentes a escola começa a pôr em prática a inclusão em seus currículos, assim como as orientações legais sobre as diversidades etnicorraciais. Não podemos esquecer que esta mesma escola que hoje tem como obrigação/objetivo a inclusão das diversas diversidades é a mesma que culturalmente e historicamente a excluiu, pois tinha como um de seus diversos papéis o nivelamento da “igualdade” sem reconhecer a diversidade. Mas também precisamos reconhecer que a mesma escola mesmo timidamente já trabalhava

com estas questões. Profissionais que militam em diversos movimentos sociais abordavam em suas aulas conteúdos sobre as diversidades etnicorraciais.

E principalmente não podemos desconsiderar que, por séculos, esta mesma escola tem trabalhado com material didático, aqui ressaltando os livros didáticos que sempre trouxeram o negro para dentro da sala de aula como um ser desvalorizado, escravizado, brigão, fujão, onde capatazes os caçavam como animais. Textos e figuras lidos e mostrados sem nenhuma crítica em relação ao escravismo. Omitindo e/ou apresentando de forma simplificada e falsificada o cotidiano dos escravos. A sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura. Os livros continuam contemplando a questão africana como menor. Eles contemplam personalidades como os jogadores de futebol, cantores de pagodes e desportistas, as personalidades negras não se restringem somente a jogadores, há também ministros, escritores e outras que não são colocadas em destaque.

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação da cor [...]. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica [...]. O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. (LIMA, 2005, p. 103).

Escola que reproduz a sociedade, sociedade que tem no seu imaginário o Mito da Democracia Racial que, impregnada desse imaginário nacional, prega a igualdade racial sem respeitar as diversidades existentes neste contexto nacional. E é esta mesma escola que precisa reverter esta educação e a visão social destes alunos que a frequentam. Neste contexto está o professor que, através de ações muitas vezes pontuais, procura cumprir as modificações propostas nos currículos escolares.

Mas encontramos também depoimentos de que não conseguem fazer o melhor por não haver material didático específico, que mesmo os livros didáticos atuais não ajudam, pois não trazem a inclusão da temática de forma interdisciplinar, ainda não encontramos, por exemplo, textos sobre a história de lutas dos negros no contexto da história da escravidão. Saem de um Curso de Graduação sem ter trabalhado mais a fundo sobre a temática da Diversidade Etnicorracial.

Não podemos simplesmente fazer um questionamento de qual é a atitude da escola quanto à inclusão da História Afro-Brasileira no Currículo Escolar. Precisamos questionar qual é o conhecimento destes educadores para aprofundar as discussões e o ensino da História Afro-Brasileira e África e ainda trabalhar na desconstrução do preconceito racial. Quais as dúvidas e equívocos que há quando essa temática é tratada?

Embora faça 11 anos da Lei 10.639/03, a discussão nas escolas e em cursos para professores se faz urgente. A formação continuada é basilar para que possamos conseguir que essa temática seja incluída de fato nos currículos escolares e deixem de ser tratada de forma pontual.

Em encontros realizados com professores com o objetivo de orientar sobre a inclusão da temática no Currículo, percebemos e ouvimos depoimentos de professores sobre as dificuldades encontradas em trabalhar a temática. Há outros professores que tem projetos muitos bons, mas são trabalhados de forma pontual.

Em uma pesquisa, por ocasião do curso¹⁷, com 94 professores de 16 escolas, foi solicitado aos professores que observassem em suas respectivas escolas sobre as relações preconceituosas. Ao apresentarem o resultado das observações a maioria destes professores se referiu a uma escola sem preconceito. Notamos a invisibilidade das relações etnicorraciais e diversidade nos relatos apresentados por algumas escolas. Isso nos leva a crer que as instituições estaduais, municipais e as universidades necessitam promover cursos e discussões específicas sobre relações etnicorraciais que alcancem o professor em sala de aula, com objetivo de tornar visíveis as estas relações existentes dentro da escola da educação básica. Pois como diz Gomes, “o mais sério é que, dada a invisibilidade da questão racial na escola, muitas vezes educadores [...] e educadoras, ao adotarem tais práticas, sequer percebem que essas salas são formadas por uma grande parcela de alunos negros e pobres.” (GOMES, 2002, p.15).

Ainda é um desafio sensibilizar educadores sobre a importância de incluir no currículo escolar temas e discussões sobre as relações etnicorraciais e sociais, e tornou-se evidente, que as relações de desigualdade, preconceito e racismo não estão restritas às relações sociais fora da escola. Sendo a escola um espaço importante para se trabalhar na perspectiva das relações etnicorraciais, faz-se necessário incorporar no currículo estratégias para a desconstrução do preconceito etnicorracial sem negar as diferenças, mas respeitando o diferente em seus direitos.

A luta dos negros para se inserirem no sistema educacional brasileiro foi e é uma luta constante desde o período escravista até os dias atuais, as formas de exclusão foram e ainda são muito sutis.

¹⁷ Curso: Educação, Identidade e Diversidade- CEFAPRO Pólo de Tangará da Serra -2009.

CAPÍTULO III

COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE VÃO GRANDE

A memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e futuro. (LE GOFF, 1992, p. 477).

Neste capítulo trabalharemos com a construção da história das origens das cinco comunidades e para tal recorreremos às memórias dos sujeitos desta pesquisa, pois entendemos que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva e que esta memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder”. (LE GOFF, 1992 p. 476).

A história guardada em suas memórias também se constitui como identidade coletiva desta região, por mais que pesquisemos, que recorramos a documentações, somente os que viveram ou reviveram através das histórias ouvidas de seus pais e avós poderão retratar sua história. Aqui não pretendemos analisar verdades ou inverdades, quando muito faremos cruzamentos de histórias relatadas através de suas memórias com poucos documentos existentes.

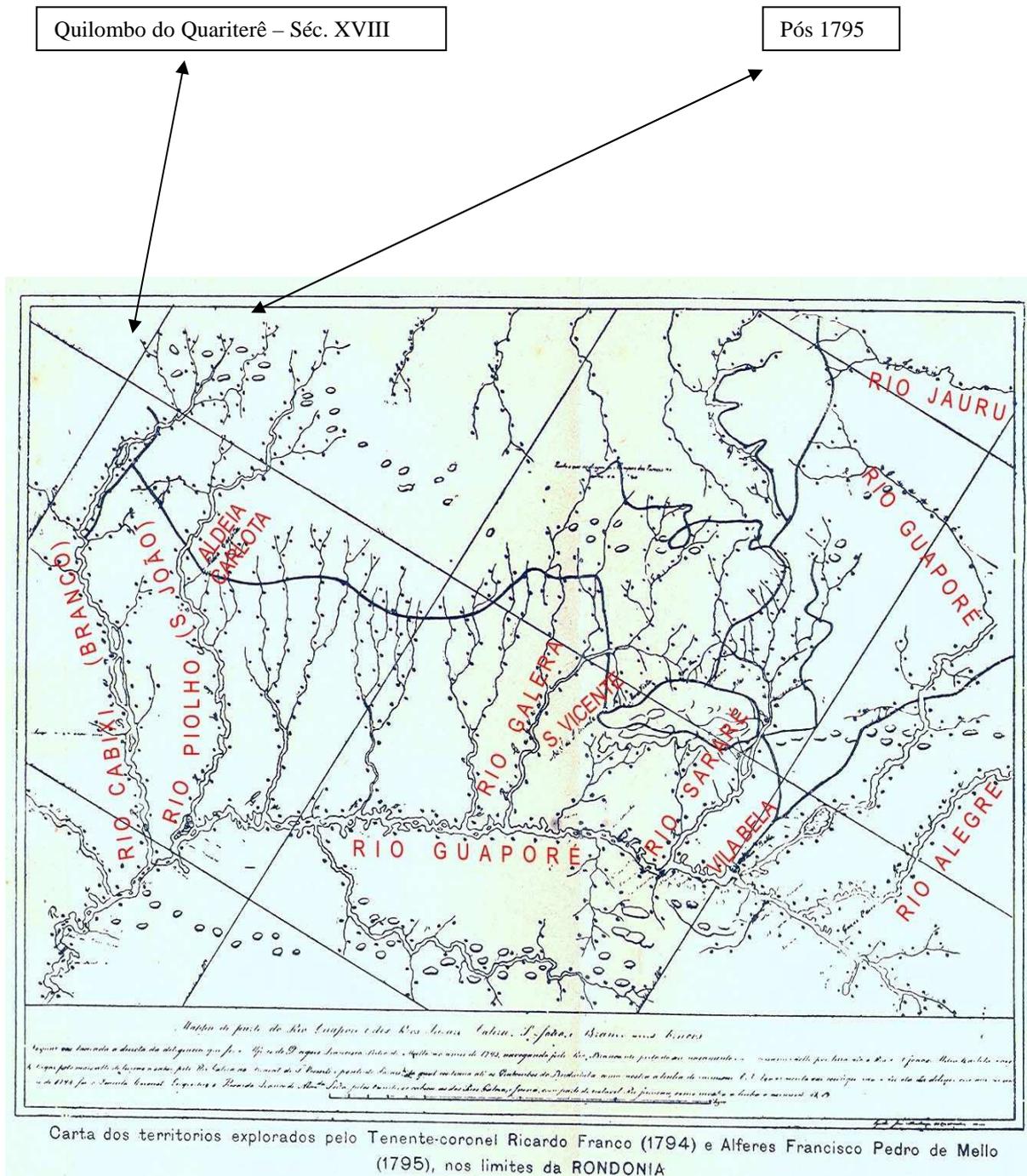
3.1 Quilombos em Mato Grosso

Até 1888, Mato Grosso era escravista como o restante do país, principalmente por ter sua economia baseada na mineração, a população negra chegava a ser superior a dos brancos.

Em 1752, pelos dados do governador Rolim de Moura, logo no início da administração da Capitania – desmembrada da Capitania de São Paulo – havia uma população total de 1.175 escravos. Já 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 [...]. Em 1800, segundo dados de Virgílio Correia Filho (1969), havia em Vila Bela 3.980 escravos, de uma população total de 7.105 “almas”, onde apenas 504 eram brancas. (MACHADO, 2008, p.54).

Como no restante da Colônia, uma das formas de resistir à escravidão, foi a organização em quilombos. Existiram quilombos em várias regiões de Mato Grosso. Dentre estes o Quilombo de Quariterê foi o mais famoso da época.

Mapa 02: Localização do antigo Quilombo do Piolho e Aldeia Carlota



Fonte: "Rondonia" – E. Roquette-Pinto. Biblioteca Pedagógica Brasileira Série V - Brasiliense - Vol. XXXIX. , 3ª Edição, S.P, Companhia Editora Nacional, 1935 (MACHADO, 2006).

Segundo Machado (2008, p.57), e conforme o mapa, o quilombo de Quariterê situava-se às margens do rio Quariterê ou Piolho, afluente da margem direita do Guaporé e após a morte de José Piolho passou a ser governado por sua mulher Tereza de Benguela, era composto por negros e índios. Tereza de Benguela suicidou-se para não se entregar nas mãos de seus algozes. Os quilombolas que conseguiram fugir reconstituíram o quilombo e o denominaram de quilombo do Piolho. Mas em 1795 o quilombo foi abatido e os quilombolas

levados cativos, conforme “Relação dos pretos, Índios e Caburés de que se compunha o Quilombo do Piolho em que se deu no dia 19 de Junho de 1795: Negros 6 , Índios 8, Índias 19, Caborés10, Caburés fêmeas 11, TOTAL 54” (MACHADO 2006, p.04).Após serem batizados os capturados foram levados de volta e fundaram a vila Carlota. Neste período outros quilombos menores também foram abatidos e os quilombolas capturados. Mas a resistência pela liberdade continuou, é o que a história recente comprova.

Há indícios da existência de outros quilombos neste mesmo período, na Região de Vila Maria, hoje Cáceres, do Manso e Jangada. “Na segunda metade do século XIX existiam em Mato Grosso vários quilombos do conhecimento das autoridades regionais: Sepotuba, Roncador, Jangada, Serra Dourada e Rio Manso.” (VOLPATO, 1993, p.186)¹⁸.

3.2 Quilombos Contemporâneos

Conforme os Artigos 215 e 216 da Constituição Federal Brasileira de 1988 estas comunidades quilombolas têm por direito constitucional a manutenção de sua cultura e forma social e econômica de viver.

E o Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu,

Artigo 2º considera os remanescentes das comunidades dos quilombos, 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. (Fundação Cultural Palmares).

O reconhecimento de uma comunidade como quilombola, também tem o objetivo não só a certificação da terra, mas também garantir a posse legal da terra, passar de posseiros para proprietários com todos seus direitos à terra que ocupam. As comunidades quilombolas, ou os Quilombos Remanescentes, também são reconhecidos por sua resistência em manter a cultura de seus antepassados e ao mesmo tempo ressignificando as mesmas de acordo com a sua localização geográfica e o contexto em que estão inseridos. Diante da diversidade histórica de origem, os remanescentes quilombolas têm garantido o direito à autodeterminação de Povos e Comunidades Tradicionais pela Convenção 169 da OIT (Dec. 5051/2004). A Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26 de novembro de 2007, que Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, entre outras denominações congêneres.

¹⁸ - Para saber mais, ver Cativos do Sertão: Vida cotidiana e escravidão em Cuiabá:1850/1888. (VOLPATO, Luiza Rios Ricci. 1993).

O reconhecimento e regularização de terras quilombolas estão garantidos nas legislações: Artigo 68 do ADCT que trata do direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos; o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 que trata da regularização fundiária de terras de quilombos e definem as responsabilidades dos órgãos governamentais e a Instrução Normativa INCRA nº 57, de 20 de outubro de 2009 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

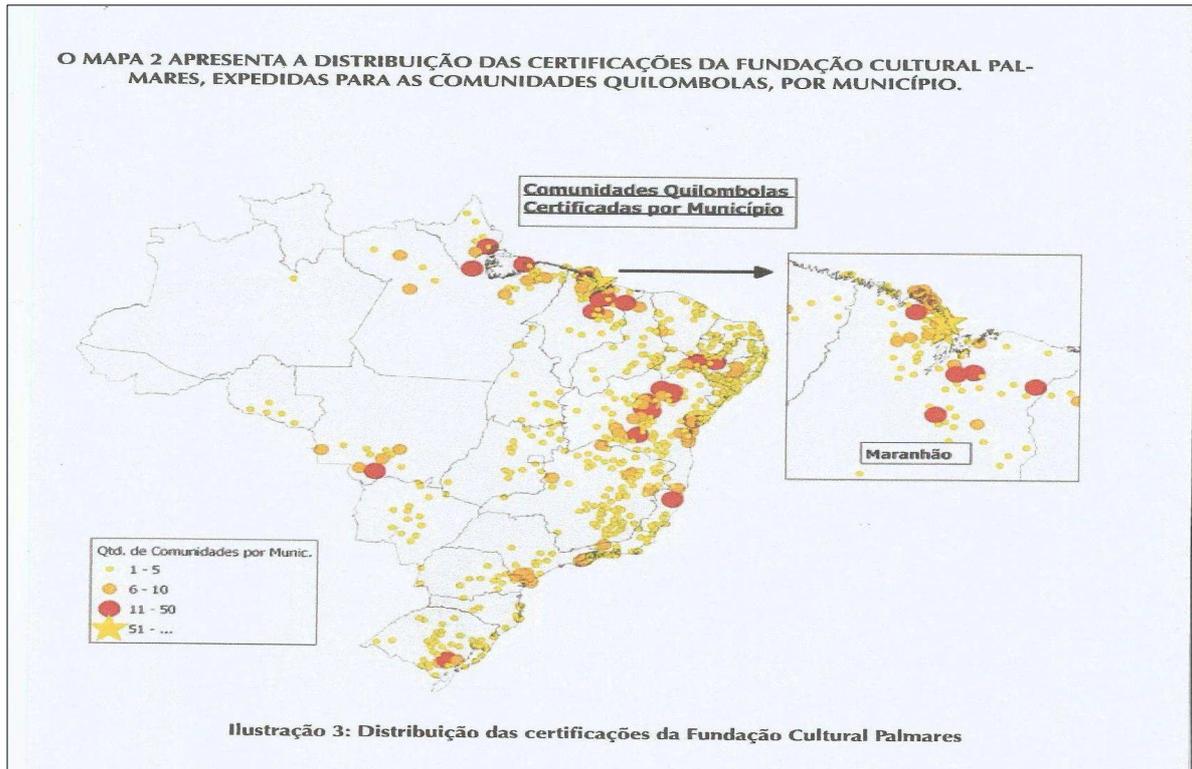
Segundo a Fundação Cultural Palmares,

1.948 comunidades reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro, 1.834 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), sendo 63% delas no Nordeste, 1.167 processos abertos para titulação de terras no INCRA, 193 comunidades tituladas com área total de 988,6 mil hectares, beneficiando 11.991 famílias¹⁹. (Fundação Cultural Palmares, 2012)

Conforme o DPBQ, “as comunidades quilombolas localizam-se em 24 estados da federação, sendo a maior parte nos estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Os únicos estados que não registram ocorrências dessas comunidades são o Acre e Roraima, além do Distrito Federal”. (INCRA/DPBQ, 2012, p.20).

¹⁹ <http://www.palmares.gov.br> . Processos de reconhecimento de comunidades quilombolas
Fonte: Dados da FCP e INCRA. Gráfico de elaboração da SEPP/PR, julho de 2012. Acessado em 12 novembro de 2013

Mapa 03: Distribuição das Certificações

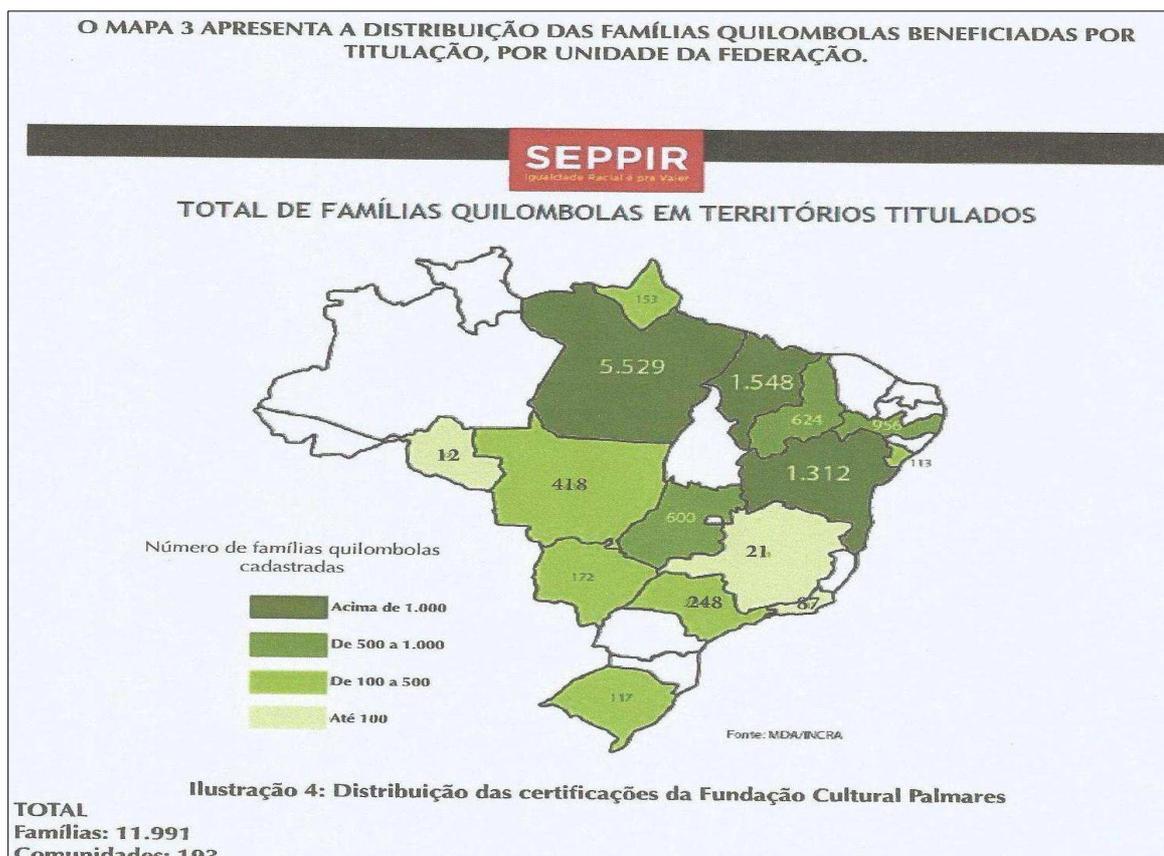


Fonte: Maristela Memdes da Silva, 2013.

O mapa 03 apresenta as comunidades quilombolas que já foram certificadas em todo território brasileiro e o mapa 04 apresenta o numero de famílias por estado regiões que tiveram suas terras tituladas. Conforme é apresentado no mapa 03, 418 famílias estão no Estado de Mato Grosso. Segundo informação obtida no site do INCRA, no quadro de **Títulos Expedidos a Comunidades Quilombolas**, estas famílias são do Território Quilombola Mata Cavalo, comunidade com o mesmo nome, município de Nossa Senhora do Livramento, cujo Título foi expedido em 14.07.de 2000²⁰.

²⁰ <http://www.incra.gov.br/index.php/estrutura-fundiária/quilombolas> . Acessado em 12.12.13.

Mapa 04: Total de famílias Quilombolas em territórios titulados



Fonte: Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola-julho de 2012.p.19

Mato Grosso conta com 141 municípios distribuídos em 05 mesorregiões, 04 possuem comunidades quilombolas: Nordeste, Sudeste, Centro Sul e Sudoeste. Conforme o mapa 05, 11 municípios possuem comunidades quilombolas. Segundo a Fundação Cultural Palmares há 66 Comunidades Quilombolas certificadas no Estado de Mato Grosso.

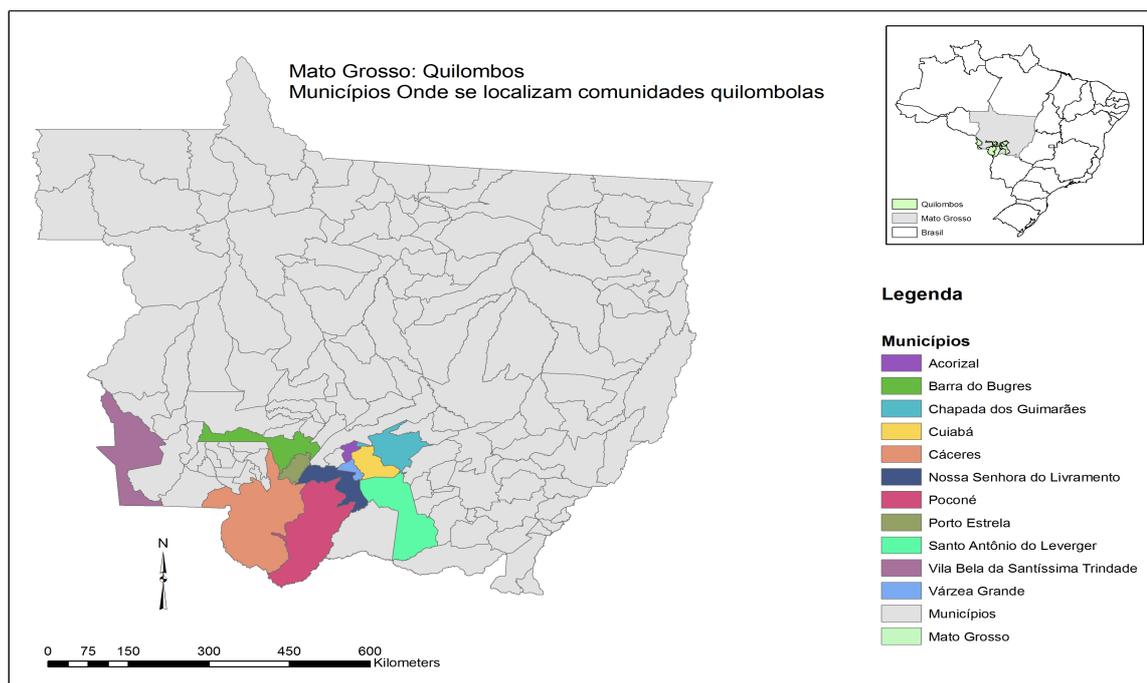
Há ainda 22 comunidades identificadas pela Fundação Palmares,²¹ mas sem processos para a emissão de certificação, estas estão localizadas nos municípios de Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Santo Antonio do Leverger e Vila Bela da Santíssima Trindade e Chapada dos Guimarães.

Em Barra do Bugres há 04 comunidades com processos abertos para emissão de certificação²².

²¹ <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/3-crqs-identificadas-ate-25-10-2013.pdf>

²² Fonte dados atualizados em 25.10.2013 <http://www.palmares.gov.br/quilombola/estado=MT>

Mapa 05: Localização das Comunidades Quilombolas em MT



Fonte: Mapa elaborado pela autora e pelo geógrafo Carlos André. Fonte: Fundação Cultural Palmares

As Comunidades Quilombolas que fazem parte desta pesquisa fica no Município de Barra do Bugres, representado no mapa 05 pela cor verde, são elas:

Quadro VI: Comunidades Quilombolas do município de Barra do Bugres

Comunidade	Situação	Data
Baixius	Certificada	12.04.2005
Vaca Morta e Retiro	Certificada	30.09.2005
Morro Redondo	Certificada	24.04.2010
Vermelhino	Certificada	12.09.2012
	Em Processo para emissão de Certidão	N. do Processo
	Código do IBGE	
Buriti Fundo	5101704	01420.001176/2007-85
Camarinha	5101704	01420.001178/2007-74
Queimado	5101704	01420.001180/2007-43
Tinga	5101704	01420.001179/2007 -19

Fonte: INCRA/Fundação Cultural Palmares²³

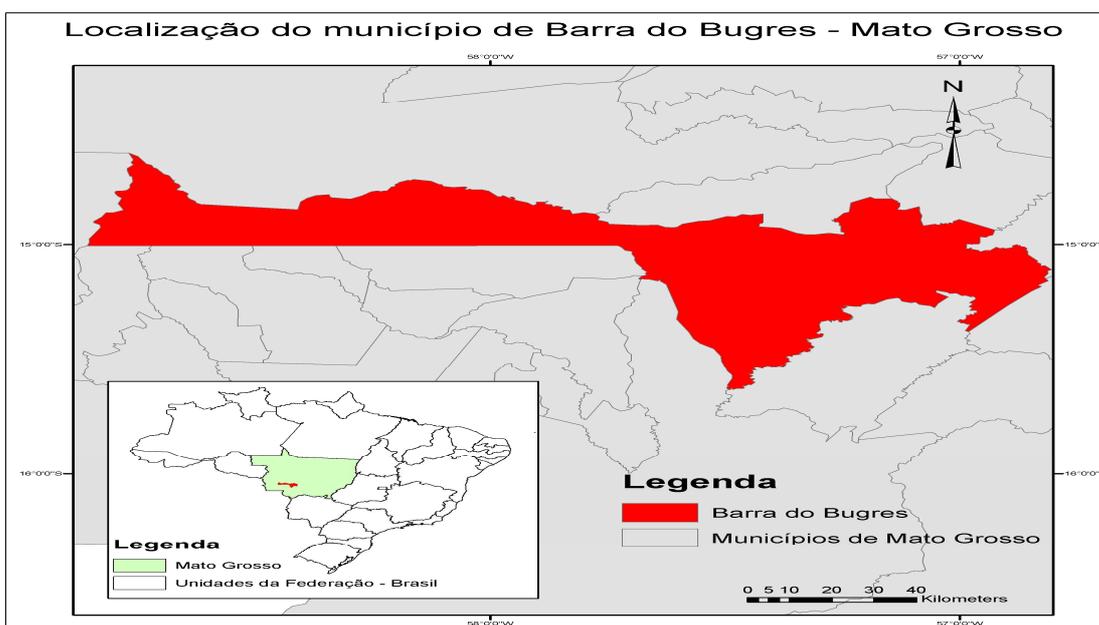
²³ Fonte dados atualizados em 25.10.2013 <http://www.palmares.gov.br/quilombola/estado=MT>

No quadro 06, apresentamos a situação de cada comunidade localizada no Município de Barra do Bugres, conforme informações obtidas no site do INCRA todos os dados foram atualizados em 2013, sendo que a última atualização ocorreu em outubro.

A origem destas comunidades estão ligadas à história do município de Barra do Bugres a qual iremos ver no próximo item deste capítulo.

3.3 Município de Barra do Bugres

Mapa 06: Localização do município de Barra do Bugres-MT



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Barra do Bugres está localizado na bacia do Alto Paraguai, na mesorregião Centro Sul de Mato Grosso, é banhado pelo Rio Bugres e Rio Paraguai, e esta a 150 km da capital do Estado. A origem do município se deu com a exploração de garimpos e se desenvolveu com o ciclo econômico da poaia, conhecida cientificamente como ipecacuanha (*Cephaelis ipecacuanha*), no período do final do séc. XIX e início do séc. XX. A poaia era escoada pelo Rio Paraguai até o porto da Cidade de Cáceres.

Conta-se que

José Marcelino da Silva Prado, explorando garimpos de diamantes nas imediações do Rio Paraguai observou que seus garimpeiros usavam, quando doentes, um chá preparado com raiz de arbusto facilmente encontrado à sombra da quase impenetrável floresta da região. Tratava-se da “poaia”, que era antiga conhecida dos povos indígenas, que tinham repassado seu conhecimento aos colonizadores. Curioso e interessado, o garimpeiro enviou amostras da planta para análise na Europa, via porto de Cáceres e Corumbá.

Desta raiz é extraída a Emetina, substância vegetal largamente utilizada na indústria farmacêutica, principalmente como fixador de corantes. Constatado oficialmente seu valor medicinal, iniciou-se, então, o ciclo econômico da poaia, de longa duração e grandes benefícios para os cofres do Tesouro do Estado. Esta planta é extremamente sensível, abundando em solos de alta fertilidade sob árvores de copas bem formadas. Seus principais redutos eram áreas dos municípios de Barra do Bugres e Cáceres. A princípio, os carregamentos seguiam para a metrópole via Goiás, depois passou a ser levada por via fluvial, com saída ao estuário do Prata. (<http://www.mtseusmunicipios.com.br/NG/indexint.php?sid=107>)

Nesse período o nome do povoado era Barra do Rio Bugres por ficar às margens do Rio Bugres. A sua população é formada por Mato-grossenses, indígenas, remanescentes de quilombolas, imigrantes de vários estados como paulistas, mineiros, baianos, alagoanos. Segundo Silva (p.32), as primeiras famílias que chegaram à região foram Pedro Torquato Leite da Rocha- 1878, e no ano seguinte, Paschoal de Oliveira Pombal; Nicolau Gomes da Cruz, o Major José Cassiano Correa, o Capitão Tibúrcio Valeriano de Figueiredo e Manoel de Campos Borges, todos com suas respectivas famílias, escravos, instalando-se em sítios e/ou fazendas e garimpos. Somente em 1927, pelo Decreto nº 771, é que foi determinada uma área para o povoamento que em 1896, passa a ser distrito e em 1943 através do Decreto nº 545 é criado o Município de Barra do Bugres.

O segundo tenente Luiz Moreira de Paula, por ocasião do estudo para o Relatório de 1941 e 1942, solicitado por Marechal Rondon, fala da poaia e Barra do Bugres.

Barra do Bugres, a pequena vila à margem direita do rio Paraguai, está em plena zona das matas poaieiras. Passa grande parte do ano como que em repouso. Mas quando chega a época da extração da ipeca, o seu movimento é enorme. Por ali tramitam diariamente dezenas de poaieiros, para fazerem sortimentos e seguirem para as matas. Ali residem muitos fornecedores e compradores de poaia, sendo quase todos comerciantes. (MISTÉRIO DA AGRICULTURA- CNPI, Relatório, 1941 a 1942 p. 89).

Com o fim do ciclo da poaia, o município passa a viver do comércio e da produção das fazendas de gado e pequenos sítios. Voltou a crescer na década de 1960, recebendo migrantes das regiões da Bahia, Alagoas, mas foi com a construção da rodovia MT 246, ligando Barra do Bugres com Cuiabá e outras regiões é que o desenvolvimento retornou. Hoje Barra do Bugres é uma das maiores produtoras de álcool de Mato Grosso, lá está instalada a Barralcool; em função desta surge a plantação de cana em grandes extensões de terras formando a grandes fazendas de monocultura. O município também possui uma grande criação de gado, mas tem uma produção agrícola reduzida.

Existe no município a Terra Indígena UMUTINA, composta por indígenas de várias etnias²⁴. Há também cerca de seis assentamentos do INCRA. E é também no município de Barra do Bugres que estão localizadas as Comunidades Quilombolas da Região de Vão Grande. A história destes da terra indígena, dos assentamentos e das comunidades quilombolas é parecida, mesmo que tenham se dado em momentos diferentes. A região que foi tomada por garimpeiros, fazendeiros, sitiante e poaieiros era habitada por indígenas que, com a chegada dos não índios, foram atingidos por doenças, escravizados e quase extintos. Com a criação do Serviço de Proteção aos índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPI, os índios da região foram contatados e muitos foram transformados em trabalhadores e/ou reunidos em colônias agrícolas. E em 1989 foi homologada uma área de 28.120 hectares com a denominação de Terra Indígena Umutina, que hoje abriga cerca de 450 pessoas. Já os assentamentos foram surgindo por necessidade de instalar ou reinstalar agricultores que venderam seus pequenos sítios, posseiros expulsos das terras e trabalhadores que não suportaram o trabalho explorador dos usineiros. Estes assentamentos estão rodeados de fazendas canavieiras e em terras na maioria inférteis. Quanto às comunidades quilombolas a sua formação se deu com a fuga de escravos trazidos pelos primeiros moradores. Estes foram para lugares de difícil acesso como, Voltinha, em Porto Estrela e Vão Grande em Barra do Bugres, formando pequenos quilombos familiares, povoando a região que hoje é conhecida como Vão Grande. As Comunidades que ali se estabeleceram, desde o século XIX, estão cercadas por fazendas, pois muitos dos antigos moradores tradicionais foram perdendo suas posses, ou vendendo suas terras.

3.4 Origem das Comunidades Quilombolas do Território de Vão Grande

A memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita que melhor permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1992, p. 476).

As cinco comunidades quilombolas tem como característica a relação de parentesco, sendo que 90% das famílias são compostas por filhos, filhas, netos e bisnetos dos primeiros moradores que, segundo consta, chegaram nesta região por volta do final do séc. XIX. Na tabela abaixo temos o número de famílias que compõem as comunidades.

²⁴ Saber mais <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/umutina/2022>

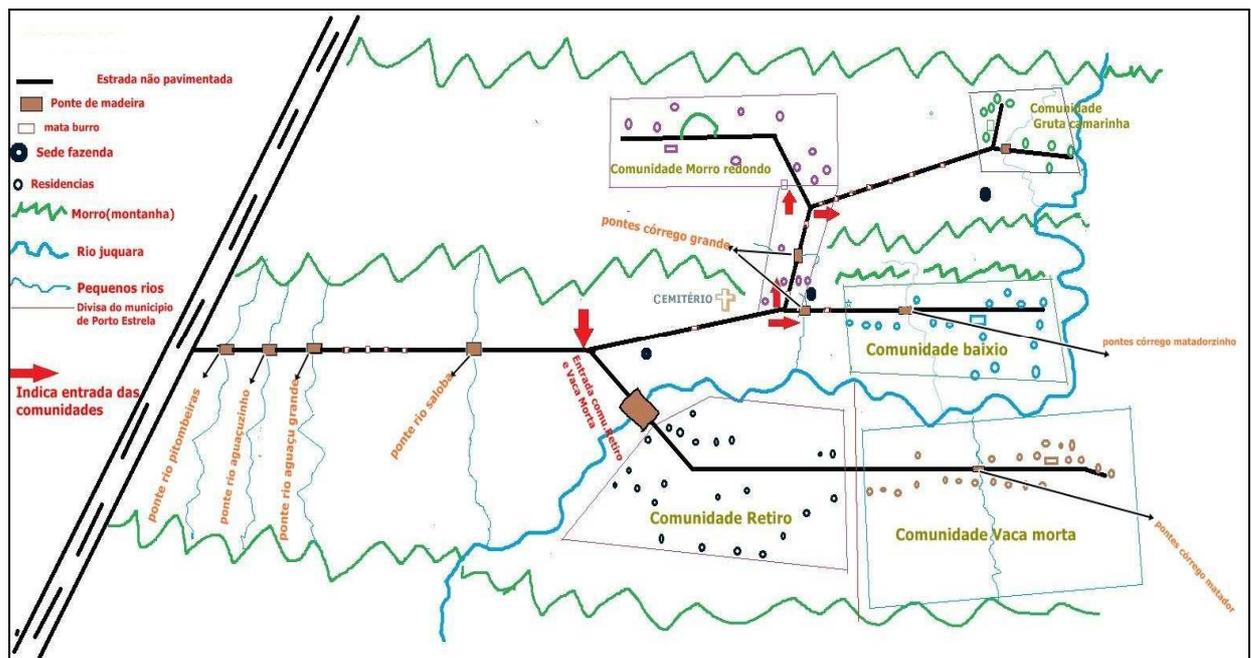
Quadro VII: Famílias por Comunidades Quilombolas

Comunidade Quilombola São José de Baixio	Comunidade Quilombola Morro Redondo	Comunidade Quilombola Gruta Camarinha	Comunidade Quilombola Retiro	Comunidade Quilombola Vaca Morta	Total
19	29	11	20	15	79

Fonte: Pesquisa realizada pelas EEJ. Mariano Bento. Tabulação feita pela autora.²⁵

Estas comunidades foram reconhecidas como Comunidades Quilombolas entre os anos de 2005 e 2010, pela Fundação Palmares. Se localizam na região denominada Vão Grande, a 75 km da cidade de Barra do Bugres.

Mapa 07: Localização das Comunidades Quilombolas



Fonte: Autor, Miguel Bento. Morador da Comunidade Quilombola Baixio e ex-aluno da EE J. Mariano Bento.

O mapa 07 mostra a localização das cinco comunidades quilombolas. Estas estão cercadas por serras do complexo da Serra das Araras, o rio Jauquara passa por todas as comunidades e é importante para o abastecimento de água, pesca. Há também nas serras minas d'água de cujo declive os moradores aproveitam e a utilizam para beber. Vamos procurar descrever de forma sucinta as cinco comunidades, elas tem em comum o parentesco e a interdependência umas das outras, seja por questão familiar, seja por questão de plantio de

²⁵ Pesquisa realizada como trabalho final do Curso de Formação Continuada, realizado em 2010/11, pela Profª Formadora Maristela Mendes – CEFAPRO –TANGARÁ DA SERRA-MT.

pequenas roças, por convivências rotineiras, pelas festas e principalmente pela questão da educação formal.

3.4.1 Comunidade Quilombola Camarinha

Como podemos observar no mapa 06, a comunidade se divide em um ípsilon; o motivo é a fazenda que fica entre as famílias, sendo assim as terras da comunidade não é contínua. Ali residem 11 famílias, sendo formadas por filhos de duas famílias. Na ponta que fica às margens do rio moram algumas famílias e na outra ponta outras, para se comunicarem precisam passar por dentro das terras da fazenda e por algumas porteiras. A foto 01 nos mostra a estrada que vai para a Comunidade Quilombola Camarinha, para chegar à comunidade entramos pela fazenda Vale Encantado, que tem a maioria das terras e fica entre as casas perto da serra e as da margem do rio.

Foto 01: Entrada da Fazenda Vale Encantado, estrada que vai até a Comunidade Quilombola Camarinha



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Esta comunidade está cercada por fazendas, as famílias quilombolas que ali residem precisam passar por porteiras das fazendas, muitas vezes os fazendeiros as trancam ou deixam o gado solto. Quando fomos fazer as entrevistas, constatamos que havia muito gado solto na estrada que dá acesso à Comunidade. No dia anterior a nossa chegada à comunidade, uma vaca parida derrubou dois quilombolas da moto e atacou um deles. Segundo os moradores isso é constante.

A região é muito bonita, as casas são feitas de barro cobertas de palhas e ficam à beira da serra ou a beira do rio Jauquara. Na serra há uma gruta chamada Camarinha que dá o nome à comunidade.

O 2º Tenente Luiz Moreira de Paula, a mando do General Cândido Mariano da Silva Rondon realiza em 1941 a 1942, um levantamento do rio Jauquara. No relatório deste levantamento faz um relato detalhado da região e da gruta ou caverna que ele denomina de Vale da Camarinha. Pelo relato ele deve ter chegado à Camarinha pela Serra do Currupira, pois ele começa a descrição das serras como um,

[...] cordão de serra que acabamos de atravessar, vê-se outro cordão mais alto no qual se destaca imponente platô, bem na frente do primeiro boqueirão, obrigando o rio a desviar-se para a direita. Esse cordão tem o nome de SERRA DA CAMARINHA. [...] A estreita faixa de terreno [...] é coberto de farta vegetação onde abundam madeiras de lei e o babaçu impera senhor absoluto. [...] Nesse vale existem muitos mármore branco. O Grande platô a que já me referi é a cúpola de uma grande caverna calcária de tais dimensões que não tenho receio de afirmar seja uma das maiores do Brasil. É a casa de pedra, [...] a pequena parte da caverna, que percorri a luz de lanterna elétrica e candeia de sebo, tem três pavimentos e podem abrigar umas três mil pessoas. A escuridão, o frio e o silêncio predominam naquele misterioso palácio subterrâneo (RELATÓRIO – PAULA. 1941 a 1942 p.87).

Pelo que vimos no relato, o tenente ficou impressionado tanto com o vale quanto com a caverna, chegando a levar consigo amostras de pedras e estalagmites e estalactites que perdeu no decorrer de sua viagem, devido às dificuldades do caminho.

Conhecemos a comunidade em 2009, voltamos por duas vezes em 2010 e depois em 2013, por ocasião da entrevista. Quando estivemos anteriormente, conversamos com moradores das margens do rio, eles sempre falaram da caverna, mas poucos a conheciam, principalmente os mais novos. Por ocasião da pesquisa optamos por não falar do conhecimento do Relatório que descrevia o lugar, para não influenciar nas respostas e deixar os dois entrevistados à vontade para contar suas lembranças e sentir o quão é importante guardar e contar a história de sua gente. Na Comunidade Quilombola Camarinha, entrevistamos dois moradores o Sr. Salustiano de Lima e o Sr. Pedro Venâncio Maciel, a escolha dos dois foi pela idade, por serem os moradores mais antigos do local e saberem da história da localidade e por gostarem de contar esta história.

O Sr. Salustiano tem 59 anos, mora com a família em uma pequena faixa de terra entre a estrada da fazenda e a serra, os filhos vão casando e construindo casas; ali tem cerca de cinco casas, sendo a do Sr Salustiano e sua esposa a casa principal. Ele planta a roça bem perto dos morros onde, segundo ele, as terras são boas. No dia que fomos conversar com ele, estava acontecendo uma festa de aniversário em uma casa que fica do lado da margem do rio. Fomos à noite, pois a professora que me acompanhava fora convidada e assim também teríamos a oportunidade de voltar àquela casa que tínhamos ido em 2010. Reencontramos com o senhor e a senhora da casa, ele estava se recuperando de mordida de cobra e uma das

crenças é que nem todos podem ver a pessoa mordida de cobra, mas abriram uma exceção e fomos cumprimentá-lo e conversar um pouco com o casal. A casa é de alvenaria, grande e, como a maioria das casas da comunidade, a sala é quase sem móveis e com um altar de santos como peça principal da sala. No terreno ficam as casas dos filhos que casaram e ficaram ali mesmo, não diferenciando da casa do Sr. Salustiano.

No dia seguinte pela manhã voltamos a Camarinha e continuei a entrevista, esta não foi solitária, a esposa, amigos e filhos que estavam ali participaram da conversa. Começamos a “conversa” sobre as primeiras pessoas que foram para esta região e segundo seu Salustiano seu avô já nasceu ali na beira do Jauquarinha.

Meu avô Manoel Veríssimo de Lima, conhecido como papai Lima nasceu no Jauquarinha e veio para Camarinha e aqui casou. Quem mandou meu avô vir pra cá foi Davi Correa da Costa Capitão, mandou ele vir fazer roça. Antes do meu avô vir pra cá ele era do outro lado da Serra, para vir ele teve que cavucá com saraquá (foice) e por o pé até passar.(Sr Salustiano de Lima).

Segundo Sr. Salustiano Camarinha tem este nome por causa da gruta e do vão da serra. Perguntei se ele sabia o porquê de Camarinha ser considerada uma comunidade quilombola. Ele começou a contar sobre o que os país falavam dos negros que ficavam do outro lado do rio. Observei que ele sempre falava “eles” como se os mesmos não fossem seus ascendentes.

Meu pai contava sobre negros do outro lado do rio - bem aí-, tem um fogão de negro em um buraco, meu pai quem falou e o pai dele falou pra ele, tem também pedaços de painéis.

Sr. Salustiano e esposa são preservadores da cultura das festas de santos, em sua casa há o altar dos santos e só saem dali no período de festas. São Bento é o Padroeiro, mas no altar há vários santos aos quais os moradores reverenciam e no dia da procissão saem com todos cantando e rezando em homenagem a cada um.

Foto 02: Altar da residência do Sr. Salustiano



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Outro entrevistado foi o Sr. Pedro Venâncio Maciel, ele tem cerca de 85 anos, mora sozinho é viúvo, não se casou novamente, e com seus 85 anos é ainda muito lúcido. Conta com a ajuda de um filho que mora ao lado e de parentes que moram ali perto no mesmo “sítio”. Foi ele que cedeu lugar para os parentes construírem suas casas, quando estes perderam suas terras para os fazendeiros. Sua casa fica bem na entrada do “sítio” que, embora tenha recebido o nome de “Sítio São Pedro”, preserva o nome da localidade – Camarinha -. Começamos a conversar e ele pergunta quem eu era, explicamos sobre meu trabalho e a entrevista. Ele diz “*mas não igual uma pessoa que veio aqui pegou assinatura pra arrumar dinheiro e foi embora*”.

Explicamos que a assinatura era para ele nos autorizar a escrever o que ele me contasse e que nós não tínhamos como pagar a entrevista e não era para arrecadar dinheiro para nenhum projeto. Assim ele sorriu e disse: *minhas mãos estão tremendo , mas assino*, pediu para o filho buscar a identidade para que pudesse assinar igual estava nela. Foi uma das entrevistas que mais nos emocionou, pela idade, lucidez e desprendimento de falar de suas memórias.

Quando pergunto sobre o lugar ele aponta para a serra e diz:

Foi o fazendeiro do lado de lá que mandou vir pra cá plantar roça, aqui era tudo mato, difícil de chegar, eles teve que vir pela serra, demorou dias. Ali no rio do outro lado tinha os negros, ainda tem sinal deles lá. O mucambo ficava perto do barrero. Aqui era difícil, mas ficaram aqui e tudo aqui ia até o rio e hoje só tem fazendas. Com o tempo foram casando com as bugras e continuaram morar aqui. Meu bisavô e avô que desbravou aqui. Eu nasci e criei lá do lado de Vão Grande. Antes a gente ia não tinha fazendeiros. Aqui era tudo mata ia da serra até no rio. Eu casei aqui, tive e criei meus filhos. Aqui não tinha escola, só bem depois que veio escola pra cá, era tudo difícil e hoje ainda é.

Foto 03: Senhor Pedro Venâncio Maciel



Seu Pedro fala olhando os morros, apontando para os lugares como se tivesse vendo o passado, quando ele fala que tudo ali era deles, e hoje estão cercados por fazendas, sua fala sai como um lamento e percebemos sua tristeza. Na foto 04 podemos ver o “pedaço” de terra que sobrou para os descendentes quilombolas.

Foto 04 e 05: Parte da Comunidade Quilombola Camarinha, que se localiza perto da serra. Porteira na estrada que vai para o outro lado da comunidade



Fonte: Maristela Mendes Silva, 2013

Estes estão cercados e divididos por cercas da fazenda, o lugar que as família ocupam tem o nome de “Sítio São Pedro”. Para irem para o outro lado da Comunidade Camarinha eles precisam atravessar porteiras como esta da foto 05 e se as mesmas estiverem com cadeados, ficam impedidos de ir e vir. Essa é uma das tristezas de seu Pedro, conhecido como tio Pedro de que *“hoje tudo é cercado, não podemos mais andar livres como antigamente”*.

3.4.2 Comunidade Quilombola Morro Redondo

A Comunidade Morro Redondo fica no mesmo vale da Comunidade Camarinha, chegando à entrada da Fazenda, vira-se à esquerda. Há cerca de 29 famílias, ali também tem uma capela onde os moradores realizam as rezas. O nome Morro Redondo é alusivo a um morro que existe no local. Os primeiros moradores foram Manoel Veríssimo de Lima e Sabina Bento Maciel. Esta comunidade também está cercada de pastos das fazendas.

Entrevistamos Maria da Glória Lima, ela é casada com um dos filhos de Manoel Veríssimo e Sabina Bento, tem 43 anos e é estudante do 3º ano do Ensino Médio da E.E José Mariano Bento. Sobre a comunidade ela conta que o avô contava sobre Silva Velho e da Serafina Maria da Cruz e também sobre negros na região.

Pergunto sobre os costumes rotineiros da comunidade e sobre a cultura, ela começa falando um pouco dela mesma,

Eu não nasci aqui, mas nasci na região. Nasci na Comunidade Saloba e fui registrada em Alto Paraguai. Aqui na comunidade mora só parente, vim morar aqui porque casei. Temos o costume de reunir todos os dias na capelinha, pois tem o terço (reza). Os rapazes e as meninas jogam bola. O nosso padroeiro é o Senhor Menino, Nossa Senhora Aparecida e São Benedito. Quando tem festa, convidamos outras comunidades, fazemos comida, matamos boi. A família festeira e os festeiros/empregados²⁶, falamos empregados porque ele tem o emprego de ajudar no dia da festa, como os jogos, bebidas, o boi.

Pergunto sobre os festeiros e como é a festa. Ela explica que cada um tem um motivo e que já é tradição passar a responsabilidade da festa de determinado santo.

Eu virei festeira porque a festa era do meu avô – a festa do Senhor Menino, e aí continuei. Uns meses antes do dia da festa, uns festeiros saem com o Santo dentro de uma caixinha pendurada no pescoço para pedir esmola para fazer a festa. Na primeira noite da festa, levanta o mastro do santo, nessa hora canta o cururu e na segunda noite desce o mastro, cada Santo tem sua cantoria. Também coloca embaixo do Altar do santo as bebidas preferidas. Quando vamos suspender o mastro tem a procissão e as crianças também participam, os jovens também. Para sair nós vamos até o altar e pegamos os santos que tiver e saímos com eles na procissão. Antigamente vinha gente daqui e do outro lado, eu lembro que era uns cinco dias de festa, se uma vaca não dava, matava outra. Hoje em dia vem muita gente da cidade, porque pessoas da comunidade mudaram para a cidade e vem nas festas, vem ver os parentes e festar.

Muitos moradores da Comunidade Quilombola Morro Redondo têm saído da comunidade, principalmente jovens, devido à falta de trabalho. Alguns vivem da roça de subsistência ou vão trabalhar nas fazendas que os ilharam. Algumas famílias plantam bananas de fritar e uma vez por ano as vendem, mas o ganho com a venda das bananas é insuficiente para manter a família durante todo o ano.

²⁶ Empregado é um termo usado pelos moradores das comunidades, para pessoas que são contratadas para ajudar nas festas e são pagas pelos festeiros.

3.4.3 Comunidade Quilombola Retiro e Vaca Morta

Estas Comunidades são vizinhas e estão no município de Barra do Bugres e Porto Estrela, mas na mesma região de Vão Grande. As comunidades surgiram com famílias que já habitavam a região e foram para este local fazer roça, ali fica perto da serra que tem uma fenda onde passam para o outro lado que eles denominaram de Vãozinho. Em 2010 e 2011, estive na localidade de Vãozinho que fica no município de Porto Estrela, meu objetivo foi de conhecer a escola e fazer formação continuada com dois professores que atendem na escola municipal. Lá conversei com alguns moradores sobre o local e a história que eles contam são as mesmas que os moradores de Retiro e Vaca Morta contam. O Sr. Francisco Sales da Silva, morador da Comunidade Quilombola Vaca morta conta,

Quem chegou primeiro aqui foram meus avós por parte de mãe Marcelino e Noberta Leite da Gama, por parte de pai Bento Bernardino e Francisca Leite da Gama. Eu nasci aqui mesmo nesse lugar e quando vieram dividir os lotes, deu coincidência de tirar no mesmo lugar que nasci. Meu pai chamava Bonifácio ele e meus tios contavam sobre os escravos negros e índios. Também teve casamentos com eles.

Sr Quintino outro morador da Comunidade Vaca Morta também conta sobre a origem das pessoas das comunidades

A divisa da serra e tudo aqui eram do Silva, pai de papai, era tudo sertão, não existia outras gentes, era só bugre brabo. Meu pai foi Sabino Maciel e Serafina Maria da Cruz e meu avô José Canavarros e a vó Celidônia. Meu bisavô era Silva Velho e minha bisavó era bugre e foi pega no mato. O mucambo onde os negros ficavam era perto do barrero, lugar perto do rio perto da serra. Eu nasci e me criei aqui na região do Vão Grande.

Encontramos como documento oficial que confirma o nome dos pais de seu Quintino, o registro de nascimento de dona Serafina Maria da Cruz. Este registro de nascimento foi feito por ordem judicial em Bauxi, no ano de 1974, neste consta que dona Serafina nasceu no dia 03 e maio de 1868 em Camarinha, Bauxi Rosário Oeste²⁷. A data coincide com a história do povoamento de Barra do Bugres por não índios, que levaram para a região suas famílias e escravos e que muitos escravos fugiram para locais distantes e de difícil acesso.

Mesmo pertencendo ao município de Porto Estrela, Vaca Morta tem maior ligação com o município de Barra do Bugres e com as outras comunidades de Vão Grande, mas também tem uma forte ligação familiar com as comunidades de Vãozinho que está localizada no município de Porto Estrela. Ali tem uma Capela onde são realizados as missas e festas das duas comunidades. Tem também uma escola municipal que atende alunos até o 4º ano do Ensino Fundamental, esta é mantida pela prefeitura de Porto Estrela.

²⁷ Conforme o registro de Nascimento “COMARCA DE ROSÁRIO OESTE DISTRITO DE BAUXI”.

3.4.4 Comunidade Quilombola Baixio²⁸

A Comunidade de Baixio faz parte de 05 comunidades localizadas na Região denominada de Vão Grande, é composta por 19 famílias, tem como característica a relação de parentesco, sendo que 90% das famílias são compostas por filhos, filhas, netos e bisnetos de José Mariano Bento e Maria Eulália. Conhecemos Dona Eulália em 2009 e sempre que íamos à escola a visitávamos e conversávamos sobre a história do local.

Apesar da idade tinha uma lucidez impressionante, gostava de conversar, contar sobre as pessoas do passado. Ela contava que ali havia muita gente, *“era gente, muita gente, quando era hora da Ave Maria, escutava tropel de gado e de gente, essa gente antiga acabou, uns foram embora, outros morreram”*. Segundo ela contava, no passado eles mudavam de acordo o plantio das roças ou casavam e iam para lugares ali da região, como ela que não nasceu ali, mas sim para o lado de Camarinha. Ela era a pessoa mais velha da comunidade, faleceu no final de 2011.

Antes do reconhecimento da comunidade como quilombola, ela e o marido moravam em uma casinha que passou a ser sala de aula e hoje é a capelinha da comunidade. Portanto, ela e seu esposo foram os primeiros moradores da Comunidade de Baixio. Tiveram filhos e a maioria deles ainda reside na comunidade, casaram e seus filhos continuam morando ali.

Dona Eulália também falava que antigamente não tinha energia elétrica e nem como ficar saindo dali e assim eles se reuniam para contar “causos”, histórias do passado e isso acontecia desde antigamente, desde o tempo dos pais de seus dos pais e assim os mais novos ficavam sabendo das “coisas”. Em 2011, fizemos uma noite assim na casa de Dona Eulália. Convidamos algumas pessoas dali mesmo, quando nos reunimos foram chegando mais e mais pessoas e começou a “contação” dos “causos”, das histórias dos antigos, as crianças e jovens também foram chegando e faziam perguntas para os mais velhos, foi uma noite gratificante e muitos saíram dizendo o quanto foi bom se reunir como antigamente.

Um dos nossos entrevistados é o Sr Maximiano Bispo Bento, um dos filhos de Dona Eulália e José Mariano Bento. Casado com Dona Benedita da Silva Bento, nascida em Rosário Oeste, se conheceram nas festas da comunidade, casaram, tiveram filhos e criaram todos 11 na comunidade de Baixio, são 07 homens e 04 mulheres.

²⁸ Na Certidão de Reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares o nome da Comunidade saiu como Comunidade de Baixio, no nosso trabalho referimos a ela como: Comunidade Quilombola de Baixio.

Antes do reconhecimento da comunidade como quilombola e divisão dos lotes, eles moravam na casa que hoje faz parte da área comum da comunidade. É uma casa típica, construída com material da região, barro, madeira e palha.

Foto 06: Casa tradicional (Antiga casa do Sr. Maximiano Bispo Bento)



Fonte: Maristela Mendes Silva, 2013

A casa é mantida como a original e é referência da comunidade, Sr. Maximiano tem vontade de mantê-la assim, mas se diz preocupado, pois segundo ele, dá trabalho fazer a sua conservação, apesar da importância que a casa representa para a história da comunidade.

Sobre a origem do local Sr. Maximiano - como percebi na fala de outros entrevistados - não fala somente da sua comunidade, mas da origem de toda região das cinco comunidades e a de Vãozinho no município localizada no município Porto Estrela. Sr. maximiano conta que ouvia seu pai falar que

Um homem chamado Silva veio pra cá no tempo da escravidão e daí criou essa descendência. As gentes mais velhas daquela época – que era menino-falavam de escravos negros. Meu pai falava muito de negro escravo. Um dia eu falei pra ele – eu já era rapaz jovem - tem um lugar chamado mucambo ali na serra, ai ele me falou que era dos negros e que eles faziam suas moradias ali. Aqui tinha também índios, minha mãe era descendente de índio, pois a mãe de minha avó era índia daqui. Da parte dos Silva também tinha gente do Paraguai.

Outro entrevistado foi Alcides Bispo Bento, ele fala que não sabe muito da história, mas lembra das histórias que o avô contava, “*meu avô contava que no Vãozinho os negros faziam cerca com valetas*”. O que Alcides mais lembra e que participava desde criança e ainda participa, são as festas culturais, como as de Santos, o Cururu e o Siriri.

Na nossa cultura reza a ladainha nas festas de santos como São José, São Benedito e Nossa Senhora da Guia, dança o Siriri e canta o Cururu, estas festas acontecem desde meus avós, meus pais. Antigamente quando estava chegando o mês da festa, as pessoas vinham faziam farinha, doces e no dia

da festa matavam boi. Minha avó criava frango capão para matar para as festas. Não tinha energia elétrica e fazia a festa com a luz de velas, lamparinas. As festas eram só para as pessoas daqui, não via nenhuma pessoa estranha, as músicas eram tocadas por toca disco a pilha. Na festa de meu avô não tinha baile, só as rezas, o cururu, o siriri e duravam uns três dias. Ainda hoje os mais antigos não fazem baile. Hoje as festas estão diferentes se reúnem só uma semana antes, se a luz vai embora parece que a vela não ilumina mais. Nas festas tem gente que nunca vimos, acho que as pessoas vêm porque acham diferente as festas daqui. As festas tem rezas, siriri, cururu e o baile.

É na Comunidade Quilombola de Baixio que está inserida a EE José Mariano Bento, que atende a todos os alunos das cinco comunidades. É ali também que acontecem algumas reuniões, moradores vêm de outras comunidades para pegar o ônibus que vai uma vez por semana até Barra do Bugres.

3.4.5 Economia das Cinco Comunidades Quilombolas

A base econômica das cinco comunidades é a agricultura de subsistência, plantam roças diversificadas e banana da terra a qual comercializam em Barra do Bugres. Muitos rapazes e moças, quando chegam à idade de “trabalhar”, vão trabalhar nas fazendas vizinhas ou em Barra do Bugres.

Foto 07: Produtos das roças das comunidades



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Foto 08: Preparação da cana para fazer rapadura



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Quadro VIII: Renda Familiar

Fonte de Renda Familiar	Comunidades				
	C.São José de Baixo.	C.Morro Redondo	C. Gruta Camarinha	C. Retiro	C.Vaca Morta
Roça de subsistência e criação de animais	15	1	05	06	12
Plantação de bananas para venda	04	10	03	01	11
Plantação de cana para produção de rapadura	02	01	-	-	-
Empregados	03	22	04	03	06
Aposentados	05	03	06	05	10
Bolsa Família	06	16	07	15	16

Fonte: Pesquisa realizada pelas E.E. J. Mariano Bento. Tabulação feita pela autora²⁹

A fonte de renda varia em cada comunidade, mas observando que em cada família há em média cerca de cinco pessoas, muitos adolescentes e jovens, o número de empregos é muito pouco, a aposentadoria e a bolsa família muitas vezes são as únicas fontes de renda fora a roça de subsistência.

Observamos ainda que nem todas as famílias plantam roças, principalmente as famílias compostas por casais mais novos, alguns destes casais ainda estudam e têm a perspectiva de encontrar emprego ou outra forma de renda que não seja a roça.

Um fator que implica na produção e venda de produtos nas comunidades é a saída destes para a cidade. Os fretes cobrados são muito caros, o que inviabiliza aos produtores a utilizarem deste recurso. O ônibus escolar uma vez por semana, normalmente às quartas feiras leva moradores para a cidade, sai de manhã depois que levam os alunos para a escola e depois vai buscá-los, à tardezinha depois que levam os alunos para casa. Isso significa que os moradores saem de suas comunidades no período da manhã e só voltam à noite. Há também a impossibilidade de levarem as produções, pois o ônibus já vai cheio de pessoas. Sendo assim a venda dos produtos é feita com muita dificuldade e com pouco lucro. O lucro só é um pouco maior quando alguém vai *in loco* comprar, mas isso também é raro.

Não há nenhum programa federal, estadual ou municipal de incentivo ao escoamento da produção das comunidades.

²⁹ Pesquisa realizada como trabalho final do Curso de Formação Continuada, realizado em 2010/11, pela Profª Formadora Maristela Mendes – CEFAPRO –TANGARÁ DA SERRA-MT.

3.4.6 Cultura Material e Imaterial Quilombola Local

A resistência foi e é o espaço social, político, cultural e educativo no qual os afro-brasileiros ressignificaram a cultura africana e criaram novos modos de ser e viver (LARCHERT, 2013, p. 03).

Definir cultura no Brasil de hoje seria dizer: o Brasil é o recorte de muitas culturas, as indígenas, a europeia e a africana e dentre elas as suas diversidades e a resignificação de todas elas. Sendo assim, se usássemos a imaginação, veríamos uma colcha de retalhos colorida onde os fios que os ligam se entrelaçam formando a cultura brasileira. Como Geertz (1926, p. 212) escreveu “a cultura de um povo é um conjunto de textos”, vendo assim nossa cultura é única e ao mesmo tempo é multi, pois “ a cultura está localizada na mente e no coração dos homens”(Geertz,1926, p. 213).

Os africanos trouxeram em seus corações e mentes a cultura de sua terra África, procuraram preservar aspectos destas, que sofreram influências de outras que aqui estavam ou chegaram. A ressignificação de alguns aspectos ficou denominada de Cultura Afro-brasileira. Mas como diz Geertz (1921, p.33) “a cultura [...] não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela”, os africanos procuraram preservar sua cultura trazida da África, e os quilombos foram os lugares em que vários aspectos culturais africanos foram preservados. Uma das características cultural dos quilombos brasileiros é a religiosidade, alguns têm como religião as de matriz africana como o Candomblé, a Umbanda. Há também o sincretismo religioso que é demonstrado nas festas religiosas.

Quando perguntamos sobre sua cultura, os entrevistados de qualquer uma das cinco comunidades começam falando das festas de santos. Por isso, falar de cultura com as cinco comunidades do Território Quilombola de Vão Grande é falar do que move estas comunidades além da rotina cotidiana. A devoção aos santos faz parte do SER HUMANO das comunidades, como di Geertz (1926, p.31), “a noção de que a essência do que significa ser humano é revelada mais claramente nesses aspectos da cultura”. No caso das cinco comunidades, a essência de sua cultura é a religiosidade devotada aos santos

Foto 09: Altar dos Santos



Fonte: Maristela Mendes da Silva

Entrevistamos Lindalva Domingas da Silva, nascida na comunidade de Retiro e segundo ela os pais e avós nasceram e se criaram ali mesmo. Lindalva é aluna da EJA da EE. José Mariano Bento. É festeira e na sua comunidade fazem festa para três santos: São Sebastião, em 19 e 20 de janeiro, Nossa Senhora da Guia em 15 e 16 de agosto e Santa Luzia em 12 e 13 de dezembro. Para a realização destas festas há toda uma preparação que, segundo Lindalva, chama a atenção de algumas crianças que ficam curiosas para saber sobre as festas e as danças e querem participar. Lindalva explica sobre a organização das festas:

Fazemos os barracos de palha, depois a farinha de mandioca, doce de mamão, biscoitos de milho, matamos as reiz³⁰. As pessoas da comunidade ajudam a fazer a comida e também pagamos cozinheiras. No barracão da festa ficam os santos, fazemos a bandeira do santo, tem o alferes da bandeira, o capitão do mastro. O mastro tem que ser novo, por isso vão no mato pega o pau e fazem o mastro. Ai começa a cantoria dos corurueiros até levantar o mastro com a bandeira. Para fazer o levantamento do mastro, fazemos uma procissão levando o santo, ai voltamos para o barracão e começa a festa.

Para esta organização há toda uma preparação anterior, como em outras comunidades a escolha do festeiro é quase que hereditária, o pai ou a mãe realizavam as festas, ou foi uma promessa de realizar a festa para o santo ou santa e, quando estes falecem, um filho ou filha ou mesmo os filhos assumem a responsabilidade .

Em Baixio, o Sr. Maximiano diz que fazem a festa para São José que, *quando meu pai morreu, nós assumimos, um ano é na casa de um, outro ano na casa de outro irmão, e os irmãos que ajudam na festa*. O alferes da bandeira e o capitão do mastro são escolhidos no final da festa para o próximo ano. Quem se encarrega da confecção da bandeira é o alferes e

³⁰ Reiz, na linguagem local significa vaca ou boi.

da madeira para o mastro é o capitão. A bandeira e o pau (madeira) até o momento que são unidos têm significados e valores diferentes; a bandeira por si só tem seu próprio significado ela representa o santo ou a santa homenageado/a na festa e o pau não tem nenhum significado ou valor religioso até ser unido à bandeira. Portanto são duas partes que se tornam um e nesse “todo nas partes encontra-se toda história da cultura” (MERLEAU PONTY, 1991, p. 41).

A cultura religiosa torna o mastro bento/sagrado e consagrado ao santo ou à santa. O mastro é um signo importante na festa, tornando visível o invisível, que é o poder da santificação. É o mastro da bandeira que conduz o símbolo sagrado, que vai à frente da procissão e do andor que carrega o santo ou santa da festa. Há toda uma reverência no levantar do mastro. Chegando ao local escolhido, geralmente o pátio do lugar onde está se realizando a festa, param a procissão, começam a reza, a ladainha e cururu. Os homens que tocam a viola de coxo cantam as músicas próprias para a ocasião; são letras voltadas a homenagear o/a santo/a. Depois da reza, é levantado o mastro e este fica até o final da festa.

Para descer o mastro há uma nova procissão, novas cantoria com os cururueiros, rezas e só depois descem o mastro, este não perde seu significado, sua essência benta continua, ele é colocado em uma árvore escolhida para tal. *Ele fica nessa árvore especial até acabar* (Lindalva). O santo ou a santa, a bandeira, o mastro, o cururu e a reza se entrelaçam formando uma teia de significados tecidas pelos antepassados e passadas para o presente destas comunidades.

Além das festas de santos, as comunidades tem o costume de produzir redes, este “fazer rede” é passado de mãe para filha, desde os primeiros preparativos com o algodão, descaroçam, formam a pluma e depois passa pelo fuso manual até formar o fio e depois tecer no tear rústico.



Fonte: Maristela Mendes da Silva

Tradicionalmente também trabalham com a fibra de coqueiros, trançando as peneiras ou apás para o uso doméstico. Para tocar o cururu constroem ou esculpem a viola de coxo e o ganzá.

Foto 13: Mostras de peneiras e apás



Foto 14: Ganzá e a Viola de Coxo



Fonte: Maristela Mendes, 2013.

Percebemos que as comunidades não têm o costume de produzir artesanato para a venda, tudo o que produzem é para uso próprio. Algumas peças produzidas podem até ser vendidas, mas não como artesanato mas como produto para utilizá-lo no cotidiano. A produção destes artigos pode ser por mulheres, homens ou ambos. Exemplo, tecer uma rede, geralmente é a mulher que tece, mas o homem participa na construção do descaroador e do tear. A peneira ou apá geralmente são ambos e na construção do ganzá e viola de coxo são os homens, os mais jovens participam aprendendo ou por obrigação de ajudar os pais.

Sendo assim, o fazer das roças, da rapadura, o tecer as redes, a organização das festas de santos, as danças do siriri e cururu, o fazer e tocar a viola de coxo são formas singulares de educar. Assim a cultura é preservada e repassada aos mais jovens através da tradição de realização das festas de Santos como a de São Benedito, São José e São Gonçalo e outras.

Preservam o costume de dançar o Siriri e o Cururu ao toque da viola de coxo e do ganzá. Na festa de São Gonçalo há o momento da homenagem, reza ao Santo com a Dança do São Gonçalo. O processo de organização das festas envolve pessoas de todas as comunidades, seja nas despesas, nas danças, na cantoria das ladainhas e no tocar das violas de coxo. As festas também figuram como a manutenção da cultura passada de pais aos filhos. Observa-se também algumas mudanças “modernas” nas festas, a realização do baile com instrumentos mecânicos e músicas diferentes das tocadas pelos Cururueiros.

Segundo Moura,

nos quilombos contemporâneos, a cultura da festa, que perpassa o seu modo de vida [...] por meio do qual se dá a transmissão das tradições do grupo, constantemente recriadas, reinventadas, ressemantizadas. Aprender a importância do período de preparação e realização das festas permite desvendar a lógica desse modo de vida quilombola e perceber, na indiferenciação lúdico-sagrada do tempo da festa, as teias de significados que compõem um tecido cultural tramado sobre essa urdidura bem firme. Desse modo, as festas permitem adequar o passado ao presente, ao reelaborar a herança cultural dos ancestrais... (MOURA, 2005, p. 73)

Por isso, “o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior afirmação étnica”. (NASCIMENTO, 2008, p.34 *apud*, OC’s EEQ, 2010, p.2). Representa também a força da preservação da tradição local, que em certos momentos o passado e o presente se encontram vislumbrando um futuro de uma geração que se orgulha de suas tradições culturais.

Foto 15: Cururueiros



Fonte: Maristela Mendes Silva, 2013.

Foto 16: Grupo Flor da Serra. Nova geração dançando o Siriri



Se ontem, alguns jovens achavam que os costumes eram para os mais velhos, hoje vários jovens fazem parte do grupo de siriri e se apresentam onde são convidados, orgulhosos de sua cultura. A educação informal e formal são instrumentos que propiciam a continuidade e valorização cultural.

Fotos: 17. 18. 19. 20. 21. 21. 23. 24. 25. 26 e 27: Cultura material e imaterial.



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

A preservação da cultura material e imaterial das comunidades quilombolas é uma forma de resistência cultural, mesmo ressignificada, ela se mantém única, pois a forma de FAZER e SER é que dá o aspecto identitário cultural dos quilombolas destas cinco comunidades.

CAPÍTULO IV

PERCEPÇÃO E SIGNIFICADOS SOBRE A ESCOLA JOSÉ MARIANO BENTO

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. (GOMES, 2012, p.107)

4.1 A Educação Formal

Antes da Lei 10.639/03, a educação escolar em terras quilombolas vinha acontecendo sem nenhuma especificidade, os alunos quilombolas eram atendidos por “escolas rurais”, até a 4ª série do Ensino Fundamental, (3º ano e/ou 1º e 2º ciclo) da 5ª série em diante, aqueles que queriam continuar seus estudos tinham que ir para a cidade mais próxima. Vale ressaltar que poucas comunidades eram reconhecidas como quilombolas e somente a partir do Decreto Lei nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o Art. 68 da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 2º, estas comunidades compostas de grupos étnicos de ancestralidade negra e estando em território considerado remanescente de quilombo, foram reconhecidas como Comunidades Quilombolas.

Nesse contexto histórico, podemos dizer que a educação específica para as comunidades quilombolas é muito recente e o anseio dessas comunidades é que esta educação aconteça de forma que venha a considerar a diversidade étnica e cultural existente.

Após a constituição de 1988, a discussão sobre a educação quilombola vem sendo institucionalizada e oficializada através de legislações federal e estadual como a Lei 10.639/2003 e os Planos de Educação Federal e Estadual. No Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020, na Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: tem como estratégia,

7.17- Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural. (Plano Nacional de Educação).

Foram estabelecidas nove principais ações para a Educação Quilombola em Áreas de Remanescente de Quilombos, as quais propõem apoiar a capacitação de gestores, mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas, garantir o direito a Educação Básica e da EJA, ampliar e melhorar a rede física escolar, promover formação continuada dos professores,

editar e distribuir materiais didáticos, produzir materiais didáticos, incentivar a relação escola/comunidade e aumentar a oferta do Ensino médio das comunidades quilombolas³¹.

A partir do atendimento às reivindicações das comunidades quilombolas e do movimento negro ao cumprimento da legislação, estão sendo criadas escolas específicas nas comunidades para o atendimento da demanda de alunos quilombolas, com o currículo e metodologias voltadas ao respeito étnico cultural das respectivas Comunidades.

No Plano Estadual de Educação 2008 a 2017, do Estado de Mato Grosso dentre os objetivos e metas estabelecidas para a educação das Relações Raciais no Objetivo 6 temos:

Atender às especificidades da educação nas áreas de Quilombos e as metas estabelecidas foram as 04 metas que tratam da estrutura física de acordo a realidade local, a formação continuada dos professores em serviço, a garantia de materiais didáticos específicos, num prazo de cinco anos, e atendimento em 100% do transporte escolar. (PEE 2008 a 2017, p.63).

De acordo com estas metas propostas foram criadas escolas estaduais em comunidades quilombolas, dentre estas a E.E José Mariano Bento, criada em 2010, na Comunidade Quilombola de Baixio, a qual é objeto de nossa pesquisa.

Em 2008/2009/2010, foram pensadas/elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Quilombola em Mato Grosso. Seu lançamento ocorreu em 2010.

E segundo estas orientações,

[...] o papel da Educação Quilombola 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 quilombola nacional. (OC's E.E.Q/MT, 2010, p. 144).

Sendo assim, o currículo escolar é a base dessa mediação e também uma estratégia significativa. Para compreendermos um pouco mais sobre o currículo como estratégia para esta mediação recorreremos a Aguiar, (2006), Gomes. (2002), Leontiev, (1978), Moraes. (2009), Tébar, (2010), as OC's EEQ/MT, (2010) e as D.C.N. Quilombolas – (MEC/2012).

4.2 O Currículo Como Estratégia Mediadora

Com o reconhecimento de direitos e necessidade de escolas específicas para uma educação diferenciada em Quilombos, fez-se necessário pensar em um currículo específico que valorize a cultura, que atenda à legislação vigente, tanto em relação aos conteúdos da base

³¹ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ed. Das Relações Etnicorraciais para o Ensino de Hist. E Cultura Afra brasileira e Africana. (2009, p. 60) .

comum a qualquer escola brasileira, quanto aos específicos das escolas diferenciadas Para trabalhar esta especificidade necessita-se de professores que estejam capacitados para fazer esta mediação, pois mediar,

não tem a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação, possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. Assim, como já colocamos acima, subjetividade e objetividade, externo e interno, nessa perspectiva, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando um a existência do outro numa relação de mediação.(AGUIAR,2006, p.225)

Porém se o papel da escola é o da mediação dos saberes culturais, naturalmente os mediadores serão os professores e o próprio conhecimento selecionado pela escola. O que ainda não foi estruturado é como os professores farão esta mediação, como desenvolverão atividades para que aja esta mediação. Temos a Orientação Curricular para Orientação da Educação Quilombola, mas de forma teórica, sabemos que, uma mediação entre professores, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e alunos precisa ocorrer de forma prática. Sendo assim, faz-se necessária uma formação específica aos professores a fim de que possam mediar estes saberes com os alunos, com a comunidade e possam perceber que

A transformação cultural, provocada pela interação entre um emissor e um receptor, que mobiliza nossa forma de entender, interpretar e conceber o mundo envolve conteúdos da cultura que são transmitidos intencionalmente por um indivíduo nela inserido, buscando mobilizar naquele que os recebe uma significação e um sentido, de forma tal que o mediado futuramente se transformará em um mediador das próximas gerações. (GOMES. 2002, p.78)

O currículo escolar deverá conter estratégias e conteúdos para que atinja o objetivo da mediação do aprendizado escolar e a preservação/revitalização cultural. O “costume” comunitário das festas, das danças são formas desta preservação e transmissão de conhecimentos tradicionais e é desde o brincar e o observar da criança que ela vai adquirindo sua identidade cultural, Leontiev diz que

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num

processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversa. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas de formação superior e até a formação autodidata. (LEONTIEV, 1978, p. 261e 284, grifos do autor).

A cultura é preservada e repassada aos mais jovens através da tradição de realização das festas de Santos, do costume de dançar o Siriri e o Cururu ao toque da viola de coxo e do ganzá. O processo de organização das festas que envolvem pessoas de todas as comunidades figura-se como a manutenção da cultura, onde quem faz a mediação são os pais ou os mais antigos e assim

o aprendizado é visto como um processo profundamente social que enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Vigotsky argumenta, no entanto, que a escola não é o único espaço onde o desenvolvimento pode acontecer, “a aprendizagem das crianças inicia muito antes de sua entrada na escola”, pois aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados. Do mesmo modo, Freitas (2006:101) explica que “a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes do seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências”. (MORAIS, 2009, p. 27).

As estratégias da mediação destes saberes em sala de aula precisam ter objetivos que possam construir cognitivamente conhecimentos, promovendo um aprendizado escolar com o aprendizado cultural, que vai além de conteúdos didáticos, criando assim uma relação de aprendizagem compreendendo que o *locus* de aprendizagem ultrapassa a sala de aula. As estratégias pré-estabelecidas devem ser flexíveis e principalmente ter significados e buscar significados, pois conforme Gomes,

“a mediação de significados é a ponte entre o plano cognitivo e o plano afetivo-emocional. Quando o mediador transmite significados ao mediado, não só dá uma visão de mundo, mas também prepara o outro para ele igualmente ter sua própria visão de mundo, sua própria interpretação”. (GOMES, 2002, p. 91).

O desenvolvimento de potencialidades dos alunos dá-se a partir dos desafios, saberes que serão mediados pela escola que, proporcionando aulas dialógicas, objetivando a interrelação entre o saber didático científico e o saber empírico cultural observarão que,

o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve *sempre* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico. (LEONTIEV, 1978, p.261e 284, grifo do autor).

Tébar aponta para a necessidade de a escola e o próprio professor estarem atentos à sua escolha de atuar em uma escola diferenciada. Tébar também destaca as competências e o estilo deste professor, pois para o autor este professor é

sociável em suas relações interpessoais, desperta confiança por sua maturidade e autocontrole. Cria empatia, é acolhedor, próximo e compreensivo. É responsável: manifesta coerência entre suas palavras e os fatos, entre o que exige e o que é capaz de dar. Sabe organizar-se e planejar suas tarefas. Destaca por sua empatia e liderança ao mesmo tempo; é capaz de orientar e guiar com segurança. É cooperador: está sempre disposto ao trabalho em equipe. É criativo: inovador, aberto à mudança, flexível às novidades. (TÉBAR, 2010. P.131).

Enfim, precisa estar preparado para fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno. Nas escolas quilombolas segundo as OC's EEQ, o professor recebe orientações de como mediar os conhecimentos através de um currículo que,

deve remeter a procedimentos metodológicos que rompam com a estrutura funcionalista e eurocêntrica, pois quando a prática pedagógica nega a contribuição africana ou a minimiza [...] colabora para a continuidade do preconceito em relação à cultura afro-brasileira, [...] Outro aspecto é o cumprimento integral através do currículo que à Lei Federal 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura da Africana e afro-brasileira[...]. (OC's EEQ/MT, p.144 e145).

As diretrizes sobre a Educação Escolar Quilombola veio através da Resolução nº 8 de novembro de 2012, e o Título VII no capítulo I, Artigos. 34, 35, 36, 37 e 38 explicar como deve ser o currículo da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, e de acordo os parágrafos,

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos políticos-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas e, seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (RESOLUÇÃO Nº 8 de 11/2012, p.13).

Este currículo precisa atender às especificidades e às áreas do conhecimento comum para a educação formal. Sendo assim, o currículo precisa ser específico e diferenciado que assegure saberes culturais e científicos. E para trabalhar este currículo faz-se necessário um professor que esteja ciente não só de suas responsabilidades e habilidades, mas que esteja preparado, orientado e que tenha formação continuada para exercer com segurança e conhecimento o seu papel de professor mediador.

4.3 A Luta por uma Escola

A reivindicação por escola é antiga nas comunidades quilombolas do Quilombo de Vão Grande. Os moradores com quem conversamos contam que preparavam o terreno e entrava ano e saía ano e não construíam a escola. As aulas ocorriam em algumas casas das comunidades e muitas vezes os alunos tinham que andar a pé mais de 6 km, levando a merenda em latas, não era raro estragar. Foram tempos difíceis!

Garantir a educação nesses territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais, é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista. A implementação da Lei 10639/03 não se restringe ao espaço escolar das comunidades quilombolas, todavia, os esforços para a garantia de uma educação que contemple as particularidades étnicas, culturais e políticas dessas comunidades é uma das formas de cumprimento da lei, uma vez que a sua trajetória histórica constitui o exemplo da resistência/persistência da cultura afro-brasileira na região. Portanto, a estruturação e o acompanhamento da educação quilombola e a implementação da Lei 10.639/ 03 em todo o sistema público de ensino devem ser entendidas como ações interdependentes. (MELO, 2009, p.03).

Sr. Maximiano Bispo Bento, um dos moradores mais antigos da Comunidade quilombola de Baixo, conta:

Desde que eu me entendi por gente aqui não tinha aula, todos eram analfabetos. As crianças foi criando, aí fomos vendo sobre a escola, veio professora e foi embora, minha irmã mais velha estudou, demorou um tempo veio outra professora, mas foi embora também. As aulas eram uma vez na casa de um, outra vez na casa de outro. Passou mais tempo e veio o seu Leopoldino, meu pai ajudou abria caminho na serra para trazer material, fez olaria (tijolo), serrou madeira e fez a sala, o Leopoldino passou a dar aula, ele adoeceu e morreu, acabou as aulas. Depois veio o professor Elpidio, meu pai cedeu a casa, mas foi pouco tempo, ele também adoeceu e morreu e acabaram de novo as aulas, eu ainda era criança e eu cresci sentindo falta de estudar e não achava aula para estudar.

Visitando a Comunidade Quilombola Vaca Morta, moradores nos mostraram o local onde o “seu Leopoldino” construiu a escola que o Sr. Maximiano fala. No local tem restos de alicerces de uma pequena construção que outrora fora a primeira escola daquela comunidade.

O Sr. Francisco Sales da Silva morador da Comunidade Quilombola de Vaca Morta, também relata sobre a escola e o seu Leopoldino segundo ele suas primeiras lições foram com este professor,

Comecei a estudar com o seu Leopoldino José da Silva, em 1942, ele era papa banana, a gente falava assim porque ele era de Livramento, ele era branco, quando ele veio minha gente já morava aqui, aí fez a escola eu era bem criança. Eu não conheci as outras professoras que era antes dele.

Após a morte do “seu Leopoldino”, segundo moradores e entrevistados, vieram outros professores e professoras que lecionavam em casas de moradores. O Sr Maximiano relata que seu pai emprestava a casa para o Professor Elpidio dar aulas, o que dá a entender

que não havia mais aulas na antiga escola do “seu Leopoldino”, pois a casa do pai do Sr Mariano se localizava do outro lado do rio, na comunidade de Baixio. O que também devemos levar em consideração é que anteriormente não havia divisão de comunidades, os moradores transitavam pelo território desde o pé da serra até o rio Jauquara e Jauquarinha.

Segundo Sr. Maximiano, a reivindicação de escola para as comunidades eram constantes, nesta época, ele não data o ano, mas ele diz que era quando as comunidades pertenciam ao município de Alto Paraguai.

Nós arrumávamos professoras, dava a casinha de pau a pique para darem as aulas, eles pagavam um mês, não pagava mais, aí a professora ia embora. E assim as crianças iam criando analfabetas e fomos cansando, fizemos um abaixo-assinado e mudamos de município, aí melhorou e o prefeito fez escolas.

Não pudemos deixar de observar, tanto em visitas às comunidades no período que trabalhamos como professora formadora, quanto no período da pesquisa para este trabalho, que havia pequenas escolas em cada comunidade. Os únicos históricos que obtive foram o da escola da Comunidade Quilombola de Vaca Morta e da Comunidade Quilombola de Baixio.

Quando conhecemos as comunidades em 2009, ainda funcionavam três escolas em três comunidades: uma na Comunidade Quilombola de Vaca Morta que ainda funciona até hoje, atende alunos do 1º Ciclo. Esta escola é municipal, mantida pelo Município de Porto Estrela, pois esta comunidade pertence a este município. O município mantém um professor e um carro, Kombi para o transporte dos alunos, ali também funcionou a EJA até o ano de 2010.

Foto 28: Escola Municipal, Comunidade Quilombola Vaca Morta.



Outra na Comunidade Quilombola Morro Redondo. A professora Lucimara lecionava nesta escola e conta que chegou para trabalhar no ano de 1995. Foi juntamente com outra professora, mas esta não conseguiu se adaptar, deixando-a sozinha; nesta ocasião a escola era composta por duas salas de aula, uma cozinha, banheiro e um quarto pequeno para as professoras. A água que abastecia a escola era de poço, não havia energia elétrica. Ela relata:

Fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação e vim para esta comunidade juntamente com uma colega que se formou comigo, precisavam de duas professoras, pois o número de alunos era bastante alto. Ao chegarmos na escola deparamos com uma realidade que nos assustou devido a escola ser isolada, não tinha moradores por perto, não tinha energia elétrica e a água era limitada. Aos poucos fui me adaptando e me tornando parte desse lugar e das pessoas que ali viviam.

Foto 29: Antiga Escola Municipal, desativada em 2009. Comunidade Quilombola Morro Redondo. Hoje é residência da Profª Lucimara e família



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

A professora Lucimara permaneceu na comunidade, se casou com um morador dali e ainda mora na casa que fora a escola. A escola foi desativada em 2010, sendo seus alunos atendidos pela escola da Comunidade Quilombola de Baixio.

Na comunidade de Camarinha também havia uma escola municipal, esta foi desativada em 2009. Esta escola fica localizada no sítio São Pedro na parte da comunidade que fica no pé da serra.

Foto 30: Escola Municipal, Comunidade Camarinha. Desativada em 2009



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Não tenho o histórico das professoras desta escola, mas segundo relatos dos moradores, não parava professora na escola devido às dificuldades. Em 2005 a Prof^ª Maria Helena foi lecionar nesta escola, recém-chegada de Cuiabá. Em 2003 havia lecionado na escola de Baixio e a prefeitura precisando de uma professora para a escola de Camarinha a chamou, ela relata sua trajetória,

Logo que cheguei, em 2003, levei um Currículo na Secretária de Educação de Barra do Bugres e tive a sorte de ser chamada começo do ano letivo de 2004 pela Secretária do Município, para lecionar para o primário na Comunidade Baixius, distante da minha casa 6 km, aceitei imediatamente e nem me preocupei como faria para chegar ao trabalho todos os dias. No ano seguinte fui para a Comunidade de Camarinha. Nessa época tínhamos uma só bicicleta na qual eu ia levando a minhas duas filhas uma na garupa e outra no quadro, saía bem cedo de casa e só retornávamos a uma da tarde.

A Prof^ª Maria Helena é casada com um morador quilombola e desde 1993 conhecia a região. A família dele mudou-se para Cuiabá, mas ele sempre teve vontade de voltar morar no lugar que nascera. Em 2003 surgiu a oportunidade de trabalhar em uma fazenda, a mais próxima da Comunidade de Baixio e assim, mudou-se com a família. A Prof^ª Maria Helena passou a atuar nas escolas destas duas comunidades. Hoje ela é a coordenadora da escola José Mariano Bento.

As escolas foram sendo desativadas, as causas foram variadas ou pela dificuldade de os professores permanecerem no local, ou pelos alunos que terminavam o ensino 4º ano do antigo Ensino Fundamental e precisavam estudar as séries seguintes e não havia professores ou porque foram nucleadas.

A terceira escola se localiza na Comunidade Quilombola de Baixio, a qual é objeto de nossa pesquisa. Esta escola continuou ativa até 2010 e na mesma estrutura física foi criada a EE José Mariano Bento. A história desta escola está ligada à luta por uma escola nas comunidades, o Sr Maximiano relata que,

Quando aqui era do Alto Paraguai não arrumavam escola, fomos apertando eles e aí disseram pra nós “arruma um professor”, nós arrumamos, o professor dava aula nas casinhas de pau a pique, eles pagavam um mês e não pagavam mais, professor ia embora.

Um dia o Afonso – morador da Comunidade Retiro, faleceu ano passado – falou para nós conversar com o único deputado da região, o Renê, fomos lá e conversamos sobre os problemas e que queríamos passar para Barra do Bugres, porque nós pra nós era mais fácil. Depois fizemos o plebiscito e votamos para passar para Barra do Bugres.

Aí quando o Agostinho Sansão veio aqui e falou se ganhasse mandaria fazer a casa da escola e aí passamos os títulos para Barra. Ele ganhou e cumpriu, ele arrumou professor e fez a escola, aí foi melhorando, fez a estrada, não tinha energia, nós vínhamos estudar aqui com luz de lampião, aí colocou energia só na escola.

Vimos pelo relato do Sr. Maximiano que a luta para se ter uma escola fez com que as comunidades rompessem com o município de origem, optando por pertencer a outro que tinha a sede mais perto das comunidades e poderiam estar mais perto do município para reivindicar seus direitos.

Mesmo com uma escola construída, havia a dificuldade da permanência de professores, pois não havia estradas. Para ir à cidade de Barra do Bugres e ao povoado de Currupira, tinham que ir a pé ou a cavalo, demorando dias para chegar ao destino. Não havia energia elétrica e a água era do rio ou da mina. Estas dificuldades não atraíam professores para a região.

Em 2000, chegou uma professora para lecionar na escola, era a professora Dinalva Araujo de Campos. Ela estava mudando de Cuiabá para Barra do Bugres e foi contratada para lecionar em uma escola rural, a ida para a comunidade foi uma odisséia e ela conta:

Vim pra cá com minha filha ainda criança. Morei em uma peça que hoje é a secretaria da escola. Não havia estradas, só chegava de caminhão basculante e demorava um dia, tínhamos que dormir na estrada por causa do caminho muito estreito, buracos e atoleiros. Quando cheguei vi a estrutura da escola, tinha três peças de madeira, não tinha energia, água encanada, usava lampião, tinha que pegar água na mina ou no rio Jauquara. Lecionava de 1ª a 4ª série multisseriada, fazia a merenda e limpava a escola. Eu ia na cidade de 30 em 30 dias para receber o salário, o carro vinha me buscar, era para eu ficar só um ano, mas antes de terminar as aulas conheci meu esposo, morador daqui, casei e fiquei até hoje.

Foto 31: Antiga Escola Municipal Guiomar de Campos Miranda. Comunidade Q. de Baixio



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

A demanda de alunos foi aumentando e por volta de 2008, a comunidade resolveu construir cinco salas de aulas com cobertura de palhas e sem paredes para abrigar alunos do 2º ciclo. Passou a atender alunos nas outras quatro comunidades e, em 2009, implantou o Ensino Médio. Dinalva conta das dificuldades e lutas que tiveram para ampliar o atendimento escolar pelo Município e Estado.

Para a escola estar como está hoje tivemos muitas dificuldades e lutas, reuniões com a comunidade, com o objetivo de ampliar o atendimento, pois o município só atendia até a 4ª série. A comunidade pediu alguém para explicar, fizemos reunião na casa do Sr Maximiano, veio o Assessor Pedagógico da SEDUC, ele levou nosso anseio, em seguida veio a resposta de a escola passar a ser estadual. Reunimos novamente com a comunidade e fizemos os documentos. Em 2010 ela tornou-se estadual, quando veio o dinheiro do PDE em 2011, fizemos uma cozinha e área para refeitório, compramos armários para a cozinha, equipamentos e material pedagógico.

A ampliação também se deu no quadro de professores e funcionários, abrindo vagas e proporcionando trabalho para moradores das comunidades. *Antes era apenas eu, agora tem secretária, coordenadora, pessoas para limpeza, nutrição, vigia.* (Dinalva A. de Campo).

Estas três professoras chegaram à região em momentos diferentes, enfrentaram as dificuldades e participaram juntamente com as pessoas das comunidades para ampliar o atendimento aos alunos, ampliar o espaço físico da escola e melhorar a qualidade de ensino. Chegaram para lecionar em escolas sem energia elétrica, água distante e, às vezes isoladas,

mas viram na região um lugar que poderiam ter um futuro, vislumbraram a melhoria da educação e lutaram por ela. As três tinham apenas o magistério, vendo a necessidade de ampliar seus conhecimentos acadêmicos, para melhor servir a educação local foram fazer faculdade, cursaram licenciatura em pedagogia na cidade de Barra do Bugres. Como relata Maria Helena Tavares, foram estas dificuldades e necessidades que as fizeram sair em busca de mais qualificação:

Consegui me ingressar em um curso superior, ofertado pela Prefeitura por meio de convênios a todas as pessoas que estavam em sala de aula e não tinham nível superior. Fiz a prova e fui aprovada em nono lugar no curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Aberta e a Distancia (NEAD) da UFMT. E em 2005 dei início a minha trajetória acadêmica. Se para as pessoas que moram em cidades já é difícil estudar nessa idade, imaginem para alguém que mora a 80 km distante da cidade, sem transporte, meio de comunicação e lugar para ficar, quando precisamos dormir na cidade para trabalhar em projetos, para apresentar em seminários, para realizar as avaliações, estudos em grupo e individual, entrevistas e entrega de atividades. Felizmente fiz muitos amigos que me ajudaram a percorrer esses cinco anos de faculdade, serem menos sofrido.

Hoje estas três professoras são referenciadas nas comunidades, além da Graduação em Pedagogia, fizeram especialização. São casadas com quilombolas e fincaram suas raízes ali e como diz Lucimara Martins Evangelista,

Casei com meu marido que é do lugar, tivemos três filhos e hoje eu me considero uma quilombola, por morar tanto tempo aqui e fazer parte dessa cultura que permeia minha vida.

4.4 A Escola Estadual José Mariano Bento

O nome José Mariano Bento é uma homenagem ao patriarca da Comunidade Quilombola de Baixio, ele é pai, avô, tio dos moradores da comunidade. Foi um lutador pela criação de uma escola da região, cedia sua pequena casa para os professores lecionar. Ia atrás de autoridades para reenvindicar escola e professores, como conta o Sr Maximiano Bento, *meu pai ajudou, abria caminho na serra para trazer material, fez olaria (tijolo), serrou madeira e fez sala de aula.*

E este sonho e luta se concretiza com a criação da E.E José Mariano Bento que tem, como filosofia,

a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes da sua origem e identidade quilombola, capazes de atuar na sociedade sem discriminação e preconceitos, valorizando a cultura das comunidades quilombolas, reconhecendo que existem diferentes culturas e múltiplas identidades e é no desafio do ensinar e aprender em uma escola diferenciada que ousamos proporcionar meios e saberes para uma educação formal e igualitária a fim de diminuir a exclusão e desigualdade diante da sociedade brasileira. (REGIMENTO E.E JOSÉ MARIANO BENTO, Art. 3º, p. 01).

Até 2009, as cinco comunidades quilombolas do Quilombola de Vão Grande eram atendidas pela escola Municipal Guiomar de Campos Miranda e por escolas estaduais urbanas que mantinham salas anexas na Comunidade Quilombola de Baixio. A Educação Infantil, o 1º e 2º ciclo eram mantidos pelo município, o 3º ciclo, Ensino Médio e a EJA eram mantidos pelo Estado e funcionavam como salas anexas das escolas: E.E Sabino Ferreira Maia - 3º Ciclo e Ensino Médio e o CEJA 15 de Outubro – a EJA noturno. Não havia direção e nem coordenação na escola da comunidade.

Os professores eram levados pela manhã e ao meio dia retornavam para Barra do Bugres ou Currupira, o transporte era feito pela prefeitura. As dificuldades eram muitas, tanto na questão da estrutura física, transporte de professores e alunos, como na pedagógica. Como não havia uma estrutura de gestão, a escola era atendida pela Assessoria Pedagógica do Estado e por uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação que, por mais que se esforçassem, não conseguiam dar uma qualidade ao pedagógico, e os professores tinham que se organizar como podiam para atender aos alunos. A professora Dinalva, mesmo não sendo diretora ou coordenadora, é a que recebia as pessoas das secretarias quando as mesmas iam dar algumas orientações. Foi nesse contexto que conhecemos esta escola em 2009.

Quando assumimos a cadeira de Diversidade Educação Quilombola no CEFAPRO de Tangará da Serra, passamos a atender na formação continuada dos professores. Passávamos de três a cinco dias na escola. Foi neste período entre 2009 a 2010 que começou a formatar a documentação para a criação de uma escola estadual.

Além dos estudos na Sala do Educador, que era uma vez por semana, fizemos um curso de 40 horas, neste dia os professores ficavam até às 16 horas. Além dos conteúdos de estudos teóricos o curso tinha como estratégia a pesquisa, o objetivo era que os professores conhecessem sobre a educação diferenciada e sobre as comunidades que a escola atendia, pois os professores não tinham o conhecimento sobre uma escola diferenciada e nem conheciam as comunidades dos alunos que atendiam. Constatamos o que dizemos nos depoimentos das professoras:

Profª. Lucia H. de J Souza: Não conhecia uma escola quilombola, nunca tinha ouvido falar em escola quilombola.

Profª. Dinalva A. de Campo: Em 2009 com a orientação da Professora do CEFAPRO de Tangará da Serra é que começamos a estudar sobre as leis, buscar a história das comunidades, fizemos projetos como o “Conhecendo as Comunidades”.

Profª. Maria Helena Tavares: Meu trabalho em sala de aula teve início no Vão Grande, não conhecia uma escola quilombola.

O contexto em que se encontrava a educação na região do Quilombo de Vão Grande foi mudando e, em fevereiro de 2010, toda a demanda educacional passou para a Rede Pública Estadual de Ensino, através da Escola Estadual José Mariano Bento, criada pelo Decreto de Criação nº 2378 de 22/02/ 2010, publicado no Diário Oficial em 22/02/2010.

4.5 Dimensão Organizacional

A estrutura física da escola ainda é de madeira e pequena, contendo 03 salas de aulas de madeira e 06 salas de aulas coberta por palhas de coqueiro, uma cozinha, uma secretaria e 02 banheiros. Atende 200 alunos divididos em 10 turmas nos três turnos assim distribuídos: 1ª e 2ª Fases do II Ciclo e 1ª, 2ª e 3ª Fases do I Ciclo no Turno Matutino, Ensino Fundamental: 3ª Fase do II Ciclo, 1ª, 2ª e 3ª Fases do III Ciclo e Ensino Médio no Turno Vespertino, e I e II Segmento da EJA no Turno Noturno.

Foto 32: 03 salas de madeira, 01 cozinha, 01 secretaria, 02 banheiros

Foto 33 e 34: 04 salas de aula cobertas de palha



Fonte: Maristela Mendes da Silva

Número de alunos do ensino fundamental por comunidades

Quadro IX : Alunos do 1º ciclo

C. São José de Baixo	C. Morro Redondo	C. Gruta Camarinha	C. Retiro	C. Vaca Morta	Total por Fase
1ª Fase					
03	04	01	01	-	09
2ª Fase					
01	01	-	02	-	04
3ª Fase					
03	02	02	01	-	08
Total por Comunidade					Total Geral
07	07	03	04	-	21

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Observamos que a Comunidade Quilombola Vaca Morta não tem alunos matriculados da E.E José Mariano Bento, a comunidade pertence ao Município de Porto Estrela e este mantém uma escola de 1º ciclo dentro da comunidade.

Quadro X: Alunos do 2º Ciclo

C. São José de Baixo.	C. Morro Redondo	C. Gruta Camarinha	C. Retiro	C. Vaca Morta	Total por Fase
1ª Fase					
01	02	-	03	-	06
2ª Fase					
03	02	-	03	-	08
3ª Fase					
02	02	-	03	01	08
Total por Comunidade					Total Geral
06	06	-	09	01	22

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Quadro XI : Alunos do 3º Ciclo

C. São José de Baixo	C. Morro Redondo	C. Gruta Camarinha	C. Retiro	C. Vaca Morta	Cidade de B. do Bugres	Total por Fase
1ª Fase						
02	02	02	02	01	01	10
2ª Fase						
02	04	03	05	03	01	18
3ª Fase						
02	02	04	05	01	-	14
Total por Comunidade						Total Geral
06	08	09	12	05	02	42

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Quadro XII: Alunos do Ensino Médio

C. São José de Baixo	C. Morro Redondo	C. Gruta Camarinha	C. Retiro	C. Vaca Morta	Total por Fase
04	-	01	-	01	06
04	07	02	08	06	27
02	01	-	01	03	07
Total por Comunidade					Total Geral
10	08	03	09	10	40

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Quadro XIII: Alunos da EJA - Ensino Fundamental 2º Segmento – 1º Ano

C. São José de Baixo	C. Morro Redondo	C. Gruta Camarinha	C. Retiro	C. Vaca Morta	Total por Fase
1º Ano					
02	02	-	02	-	06
2º Ano					
14	05	04	08	03	34
Total por Comunidade					Total Geral
16	07	04	10	03	40

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

Tanto a equipe de gestão e auxiliares, como a docente é composta por professores contratados, sendo assim 100% dos profissionais da escola são interinos, com contratos até o final do ano. Destes profissionais apenas três tem uma ligação familiar com a comunidade, os demais vem todos os dias da cidade de Barra do Bugres e do Distrito de Currupira. Esta realidade torna-se uma fragilidade, os professores não conhecem a comunidades e sua cultura e estão temporariamente contratados³², alguns permanecem outros não voltam para o ano letivo.

Fatos positivos são o de ter no corpo docente três professoras das comunidades e a participação da comunidade, os professores que atuam são todos graduados em sua área de atuação. De acordo com dados obtidos na secretaria da escola, fizemos os quadros de profissionais da escola conforme sua localidade e formação.

Quadro XIV: Professores por localidade

Comunidades Quilombolas	Barra do Bugres	Distrito de Bauxi	Distrito de Currupira	Total
03	10	01	01	15

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013

Quadro XV: Professores por formação

Pedagogia	Letras/Espanhol/Inglês	Matemática	Biologia	História	Ens. Médio	Química	Ed. Física
07	02	01	01	01	01	01	01

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013

Quadro XVI: Equipe Gestora

Direção	Secretaria
01	01
Coordenação	
01 Pedagógica	01 – Programa Mais Educação

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013

³² - Os professores são contratados temporariamente, um ano podem estar na escola, outro não, assim não há como ter uma continuidade de trabalho. Quanto a falta de conhecimento da cultura da comunidade fica um pouco difícil trabalhar com a realidade local de acordo as propostas da Orientações Curriculares de MT.

Quadro XVII: Equipe Auxiliar

Nutrição	Limpeza	Guardas noturnos
03	03	03

Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013

Os profissionais do quadro de auxiliares da escola são moradores das comunidades, seis mulheres são estudantes da escola e estão cursando o Ensino Médio, três homens que já terminaram o Ensino Médio.

Após reunião com a comunidade em 04/03/2010, foi criado o CDCE Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar. O referido conselho se apoia na Lei 9394/96, em seu Artigo 14, inciso II que respalda a criação do CDCE como um colegiado constituído por segmentos que representam toda a comunidade escolar.

A escola segue as orientações e legislações federal e estadual, o calendário letivo segue o mesmo de outras escolas estaduais. Tanto no período em que trabalhamos e no período da pesquisa percebemos a necessidade de um calendário específico, pois no período das chuvas há a problemática das estradas que alagam, o ônibus atola, pontes caem, ou devido as constantes chuvas os alunos e professores não conseguem chegar até as escolas.

Este período chuvoso vai de janeiro a final de março, e como sabemos o calendário do Ano Letivo estadual se inicia em fevereiro. Ter um calendário específico é garantido na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. O Título IV que trata da Organização da Educação Escolar Quilombola traz entre seus artigos o Artigo 11,

O Calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas na LDB. (MEC/CNE - RESOLUÇÃO Nº 8 de 11/2012, p.13).

Esta orientação não é seguida, como já dissemos anteriormente, pelo motivo de o sistema de contratação da SEDUC/MT ser anual, isto é, contrata-se os profissionais da educação no início do ano letivo que é único para todas as escolas do Estado. Sendo assim não há um ano letivo diferenciado para escolas diferenciadas, digo escolas localizadas em regiões do campo e que sofrem com os problemas climáticos ou outras características diferenciadas de escolas urbanas. Assim, observamos que, mesmo com legislações específicas para a educação escolar quilombola, a organização de gestão da E.E José Mariano Bento não se diferencia de uma escola urbana.

4.6 Dimensão Pedagógica

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola,

A proposta curricular da EE. José Mariano Bento está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em suas etapas e modalidades, na Lei Federal 10.639/03, nas Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas dos territórios quilombolas e na Orientação Curriculares para Educação Quilombola de Mato Grosso. (PPP da EE José M. Bento 2013, p.07).

A escola segue as orientações da proposta pedagógica do Estado de Mato Grosso e nacionais para a Educação Básica e Educação Escolar Quilombola. Estas estão expressas em seu Projeto Político Pedagógico. A Matriz Curricular segue a base Nacional Comum e a parte Diversificada. Na Matriz específica para escolas quilombolas há a Área de Conhecimento de Ciências Saberes Quilombolas que é composta de três disciplinas específicas, estas possibilitam a participação conjunta de professores, alunos e membros das comunidades. São elas:

Disciplina: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola. Introdução às práticas e vivências das comunidades quilombolas referente às suas culturas e produção artesanal, como elemento identitário de conhecimentos.

Disciplina: Prática em Técnica Agrícola Quilombola. Introdução às práticas em técnicas sustentáveis e culturais na produção agrícola utilizada pelas famílias quilombolas.

Disciplina: Prática em Tecnologia Social. Introdução a práticas de (re) elaboração de tecnologias sustentáveis a partir das necessidades e potenciais das comunidades quilombolas, tendo como foco auxiliar na solução de problemas existentes na realidade dos quilombos. (PPP da EE José M. Bento 2013).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Quilombola, as disciplinas desta Área “visam à potencialização da aprendizagem, a partir dos conhecimentos manipulados nas comunidades, somando as abordagens a outras três Áreas do conhecimento, para contribuir com ações significativas”. (OC’s EEQ/MT, p.159). Estão também respaldadas na Resolução 08 de 20 de 11 de 2012/MEC-CNE, no capítulo I, que trata do Currículo da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, nos artigos 34, 35,36 e 37. Sendo assim, estas disciplinas vêm atender ao que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013, p.442), “A proposta curricular da Educação Básica Quilombola incorporará, portanto conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas”.

A inclusão destas disciplinas atende aos anseios das comunidades. Em visitas entre 2010 e 2011, por motivo da pesquisa da formação continuada que realizávamos com os professores, conversamos com várias pessoas sobre a escola, perguntávamos o que gostariam

que os professores ensinassem. A fala de um senhor de 63 anos, segundo ele, nascido na beira do Jauquara³³, mostra que se preocupa com o que a escola ensina e ainda mais sugere que os professores venham aprender com eles sobre a cultura local.

se fosse possível seria bom se os mais velhos ensinassem a fazer o artesanato, pois quem sabe ensina. Se o professor aprender e quer ensinar, vamos ver se aprendeu. Tem professor que aprende no livro e nós aprende fazendo.

Estas disciplinas vieram para que se trabalhasse a história local contextualizando-a com as da Base Nacional Comum. As nossas observações e entrevistas com professores deixaram evidente outra questão, a questão sobre os livros didáticos. Embora sejam aprovados pelo Plano nacional do Livro Didático (PNLD) e escolhidos pelos professores através de um formulário do MEC, muitas vezes os que são enviados não são os escolhidos pelos professores.

Analisando alguns livros de história e geografia, percebemos que há pequenas mudanças conforme orientações das legislações vigentes, mas ainda percebem-se imagens preconceituosas, textos descontextualizados ou mesmo omissões históricas e geográficas não atendendo as propostas da 10.639/2003. A professora Lucia Helena de Jesus que leciona na escola desde 2010, fala da dificuldade de trabalhar com os livros didáticos inadequados para uma educação diferenciada,

Os livros didáticos não nos ajudam a trabalhar, a fazer a integração com a cultura local, trabalhar dessa forma é muito novo, precisamos de orientação, temos muito que estudar e aprender, a prática é que está nos ensinando. Quando eu trabalhei com o 2º ano solicitei materiais dos ancestrais, dos mais velhos, exemplo: o que eles utilizavam antigamente fazíamos apresentação e o aluno falava o significado.

Eu acho que os livros didáticos deveriam ser específicos de uma escola quilombola. Mas eu acho que o estudo deve ser igual em qualidade com as escolas da cidade. Penso que precisamos de capacitação como palestras, oficinas de como trabalhar com os livros didáticos, a cultura local e a etnicorracial, principalmente para os novos professores que não têm experiência ou conhecimento sobre como atuar em uma escola quilombola.

A fala da professora deixa evidente várias necessidades, a primeira é a formação continuada dos professores sobre a educação específica em escolas quilombolas. Mesmo que a escola tenha a Sala do Educador, e que os professores façam sua autoformação continuada, observamos que não é suficiente. Durante as observações percebemos que professores que estavam ali desde 2010 e receberam formação continuada, além da Sala do Educador ministravam as aulas, procurando trabalhar de forma contextualizada. Os professores que

³³ Jauquara é o rio que circula várias comunidades quilombolas da Região de Vão Grande.

ingressaram na escola em 2012 e 2013 estavam resistentes quanto à forma de ministrar suas aulas conforme as orientações curriculares específicas para a educação quilombola.

SEDUC/MT, através da Gerência de Diversidades, promoveu em 2013 curso de formação continuada, mas não abrangeu todos os professores das escolas quilombolas. O mesmo acontece em relação aos Livros didáticos, a SEDUC/MT publicou até hoje um único livro didático específico intitulado História e Cultura Negra: Quilombos em Mato Grosso, foi reeditado com uma tiragem de cerca de quatro mil livros. Há outros livros que foram editados e que são utilizados para a formação continuada dos professores, mais ainda não supre as necessidades.

Ficam evidentes duas necessidades gritantes, a de formação continuada e a de produção de livros didáticos específicos. Pois conforme Resolução MEC/CNE nº 8 de 11 de 2012, cap. III e Art.53

A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I-ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos professores; (MEC/CNE Resolução Nº 8, 2012).

E o artigo,

Art.14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino. (MEC/CNE Resolução Nº 8, 2012, título IV).

A orientação e apoio pedagógico são realizados pela Assessoria Pedagógica, que orienta sobre a organização, legislação e gestão da escola e o CEFAPRO orienta na formação continuada dos profissionais da educação. Em 2009 a SEDUC/MT cria a função de Professor Formador para a Educação Escolar Quilombola, que tem como função assessorar e acompanhar a formação continuada dos professores de escolas quilombolas.

Quanto ao desenvolvimento do currículo em sala de aula, procuramos analisar os planejamentos dos professores à luz do PPP da escola e das Orientações Curriculares para Educação Quilombola em Mato Grosso e as legislações estaduais e nacionais vigentes. Segundo a coordenadora da escola, no início do ano, foi entregue uma cópia da Orientação para cada professor. Solicitei os planejamentos para a coordenação e verifiquei que apenas três professores haviam entregado e já estávamos no mês de agosto. Fizemos a análise destes três planejamentos, vamos nomeá-los de Planejamento 01.02 e 03.

Planejamento 01 – I Ciclo 3ª Fase e II Ciclo 1ª Fase: O planejamento começa com os objetivos, eixos e habilidade, os mesmos não estão de acordo com os das Orientações Curriculares, Estadual e Nacional. Não há nenhuma referência sobre as questões Afro-brasileira e nem sobre a cultura local. Na disciplina de História tem referência sobre valorização de diferentes culturas, mas nada específico à cultura afro-brasileira. Em Artes não observei nenhuma referência a danças e música da cultura local. Os eixos seguem sem referência à cultura local/estado e município. Percebe-se que os conteúdos são cópias dos textos do livro didático.

Planejamento 02 - I Ciclo 1ª Fase: Não encontramos referência à história Afro-brasileira e local, nas disciplinas de História e Geografia há referência sobre mitos e elementos culturais indígenas. I Ciclo 2ª Fase: na disciplina de História e Geografia há referência sobre a história e cultura local.

Planejamento 03 – Educação Física e Artes para I, II, III Ciclos e Ensino Médio: Ed. Física: Listagem de conteúdos, não há referência à história de esportes de origem africana e Afro-brasileira. Artes: Relação de conteúdos, não observamos referência à história da arte africana ou Afro-brasileira. No planejamento do Ensino Médio há um conteúdo de arte e cultura que pode ser trabalhado com o tema afro-brasileiro, mas sem estabelecer estratégias de como será a aula.

Ao analisarmos os planejamentos 01, 02 e 03 percebemos o silêncio sobre o estudo da História da África, Afro-brasileira e História local, reflexo da falta de formação continuada? De falta de orientação? Por falta de conhecimento da legislação e orientações curriculares nacionais e estaduais? Pode ser complexo, mas a falta da entrega dos planejamentos e o silêncio quanto às questões do negro, da África e dos quilombolas nos planejamentos analisados nos mostra um retrato dos docentes da escola e aponta para a necessidade de um acompanhamento por parte da SEDUC/MT/CEFAPRO.

Após a análise dos planejamentos começamos a observação das aulas. Procuramos observar se o que estava escrito acontecia lá na sala de aula. Observamos tanto as aulas dos professores que haviam entregado o planejamento quanto as dos que não haviam entregado. Fizemos esta observação em três etapas, a primeira conversando de forma informal com professores, a segunda conversando com a coordenação e direção e a terceira indo nas salas de aulas.

Na conversa informal a maioria dos professores não se abria, procurava não falar, algumas professoras que se abriram, falando da forma de ver sobre a diversidade, o tratamento dado aos alunos e achava que não deveria ser da forma que falavam: *diferentes?*

Por quê? Não são coitadinhos, percebi que não tinha compreensão sobre o conceito de diversidade/diferente/específico. Outra professora que já estava na escola por dois anos, falou sobre como procurava trabalhar a cultura local, trabalhava com redações, poesias, contos, mostrou-nos algumas produções dos alunos. As duas não haviam entregado o Planejamento Anual.

Coversando com a coordenação e direção, questionamos sobre a atuação dos professores em sala de aula, do acompanhamento por parte da coordenadora e diretora. Elas relataram as dificuldades por falta de acompanhamento na formação continuada, a resistência dos professores, mas que, quando trabalhavam com projetos, todos os professores participavam de forma ativa.

Nas observações nas salas de aulas, procuramos não interferir no andamento das aulas, chegávamos à sala, pedíamos licença ao/a professor (a) e a diretora ou coordenadora nos apresentava aos alunos. Como estávamos na escola há alguns dias e também já éramos conhecidas pelos alunos, não estranhavam estarmos por ali e entrado na sala de aula. Em algumas salas, observamos que, embora os/as professores (as) não tivessem entregado o Planejamento, alguns estavam trabalhando sobre a cultura local e incentivando a participação dos alunos, embora de uma forma descontextualizada. Observei também que havia grande diferença entre as aulas de professores (as) que estavam na escola desde 2010. Mas também percebi o reflexo da necessidade de formação continuada, da falta de livros específicos ou de conhecimentos teóricos sobre a história da África e Afro-brasileira.

Na observação, tivemos a oportunidade de fazer uma análise da atuação dos professores nos anos de 2009, 2010 e 2011 e o período de observação e análise do PPP e Planejamentos dos professores que atuam na escola no Ano Letivo de 2013. Nos anos de 2009 a 2011 os/as professores/as que atuavam na escola estavam envolvidos nos estudos sobre a educação quilombola na Sala do Educador, na pesquisa de campo pelo curso que faziam além da Sala do Educador e o reflexo desse envolvimento era percebido nas aulas. Até o ano de 2011 havia uma aula coletiva a cada quinze dias, sempre em uma segunda feira todos os alunos e professores se reuniam no pátio da escola, - pois não há outro lugar que comporte todos os alunos -, independente da série ou ciclo, todos estudavam sobre o mesmo tema. Se fosse sobre conceito de Quilombo, ou contos local, todos participavam. Um grupo de alunos juntamente com um ou dois professores/as ficavam responsáveis e davam esta aula para todos. O objetivo geral era incentivar o conhecimento sobre a história local e assim fortalecer a identidade quilombola. Hoje esta aula se resume em datas comemorativas, não vimos

correlação entre o estudo na formação continuada e as aulas dos professores. A fala do aluno da EJA Alcides reflete este contexto,

A escola trabalha com alunos sobre a cultura local nos projetos, mas como membro da comunidade e aluno não vi os professores falando sobre a cultura local e nem sobre os negros. Só quando eu estudava com a professora Maria Helena é que ela ensinava sobre a cultura local e os negros. Acho que deveria ter um dia para explicar sobre a cultura. A escola já tem as meninas e meninos no desfile e no siriri. Acho que a escola deveria chamar pessoas mais antigas da comunidade para falar sobre os costumes e cultura, falar para os professores.

Outra Aluna, a Lindava, também percebe a necessidade de estudar sobre a localidade,

Os professores ensinam as matérias que eles sabem, mas não estão ensinando sobre nossa tradição e sobre as coisas que a gente tem que saber dos antepassados os negros. Se eles não tem conhecimento deveriam ir buscar sobre as tradições e trabalhar nas aulas.

A aluna Paulina, também tem esta percepção e sabe quem poderia ajudar os professores,

Eu penso que os professores deviam aprender mais sobre a história daqui e ensinar para os alunos. Meu pai sabe muitas coisas daqui podia chamar ele pra falar.

O pai de Paulina é filho do Sr José Mariano Bento, o patrono da escola, é um dos mais antigos da comunidade, e como ele, tem vários membros das comunidades que gostam de participar e contribuir com a escola. Percebemos nas falas destes alunos é que eles percebem a necessidade de os professores obterem conhecimento sobre a localidade e a História Afro-brasileira.

Observamos também as aulas da Área de Diversidades, não encontramos planejamento sobre estas aulas. Não poderemos dizer que percebemos se os objetivos das mesmas estavam sendo cumpridos. Percebe-se que os professores que as ministram não têm conhecimentos específicos sobre as mesmas, há vontade, mas não há o conhecimento, pois como a Área é denominada **Ciências e Saberes Quilombolas** e suas disciplinas “visam a potencializarão da aprendizagem a partir dos conhecimentos manipulados nas comunidades”, (OC’s EEQ, 2010, p. 159), os/as professores/as que as ministram deveriam ter amplo conhecimento sobre as comunidades locais.

.A escola também trabalha com projetos como o Grupo de Siriri que tem como objetivo geral fortalecer e valorizar as manifestações culturais existentes nas comunidades quilombolas. O projeto teve seu início entre 2010 e 2011, com a EJA, e em 2012, passou a ser realizado com os alunos dos três ciclos e Ensino Médio, o Grupo de Siriri recebeu o nome de Flor da Serra. Esta ação proporcionou aos alunos e alunas o conhecimento e valorização

de sua cultura musical e dança; hoje o projeto tem continuidade e faz parte do currículo da escola. O recurso para a realização do Projeto vem da SEDUC/MT, através de concorrência dos projetos. As escolas enviam projetos para a Gerência de Projetos da SEDUC/MT, lá são analisados por especialistas que selecionam os projetos e aprovam o financiamento.

Outro Projeto que teve seu início em 2010 e tem continuidade até 2013 é o “Garoto e Garota Quilombola” que tem por objetivo a valorização e fortalecimento da identidade quilombola. Este Projeto tem sua culminância no terceiro bimestre do ano letivo e está se tornando uma referência nas comunidades e município de Barra do Bugres. Participam alunos, comunidades e convidados, há jurados para votarem no garoto e garota que representará a escola e o quilombo. Se tornou uma festa onde todos os alunos independente da idade podem participar. A imprensa local noticia e assim a referência e a realização deste possibilitam o fortalecimento de uma identidade coletiva. O Projeto horta, que também teve início em 2010, teve continuidade até 2013, alunos e comunidades participam, já receberam recursos e qualificação pelo PRONAF.

Foi implantado em 2013 o Programa Mais Educação³⁴, a estratégia pedagógica do programa é trabalhar com oficinas em período oposto ao da sala de aula, possibilitando ao aluno ampliar seu tempo na escola e, conseqüentemente, seu conhecimento. Outra estratégia é trabalhar estas oficinas com pessoas do próprio local, isso possibilita que moradores das comunidades que são artesões ou tenham conhecimento para trabalhar em outras oficinas possam participar ativamente das atividades da escola. Osicineiros recebem um valor por estas oficinas. Destacamos aqui a “Oficina de Artesanato Local” e nas palavras da Prof^a. Lucimara, coordenadora do Programa na escola veremos, a importância desta oficina:

O artesanato local é um dos costumes passados de geração em geração como a confecção da rede, do pote, da apá e peneira, assim como é costume e tradição as rezas, festa de santos e as danças. Assim a escola além de transmitir o saber formal, busca também preservar e re-significar os saberes locais como afirmação de identidade, haja vista que a escola está localizada dentro de um quilombo.

Observando e conversando com alunos, alunas e a oficineira, era uma oficina de tecer no tear rústico, percebemos que além de aprender a tecer eles estavam trocando conhecimentos com uma pessoa mais velha da comunidade, conhecendo e valorizando o saber dos pais e avós.

³⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar.

E a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf Acessado em 10.01.2014

Fotos: 35, 36, 37 e 38: Processo de tecer tapete no tear rústico



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

O currículo proposto pelo PPP da EE José Mariano Bento faz parte de um processo de construção entre os anseios das comunidades, as orientações pedagógicas nacionais e estaduais. Procura desconstruir a cultura de uma pedagogia centralizadora ideologicamente eurocêntrica. E como diz Silva (2002, p.147), “[...] o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. Essa invenção social, não tem como estar ausente das questões política, econômica e relação de poder. O que se faz necessário é a compreensão do papel da escola

nesse contexto, e construir sua identidade educacional para viver e conviver nesta relação de poder.

4.7 Dimensões sociopolítica e cultural

A participação dos membros das comunidades quilombolas no CDCE da escola é de suma importância, principalmente pelo histórico escolar das comunidades, onde a educação e a escola não “pertenciam” à comunidade, a educação era oferecida, vinha de fora, não havia o sentimento de pertencimento.

A sensação de “pertencimento” significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse tal lugar. (AMARAL, 2006, sem paginação).

Podemos sentir o sentimento de pertencimento na fala do Sr. Maximiano:

Agora que tem a escola aqui, eu e minha mulher meus filhos e os netos estudamos, participamos de tudo da escola. Eu toco viola de coxo no grupo do Siriri. Agora arrumamos uma escola para a comunidade por os filhos para estudar. (Sr. Maximiano Bispo Bento)

Portanto a participação de forma direta dos moradores das comunidades nas atividades da escola também faz parte do processo de construção de sua identidade quilombola.

A criação do CDCE possibilita a participação oficial de membros das comunidades por segmentos de pais, alunos, funcionários, professores, mas a participação dos membros das comunidades vai além desta participação oficial. A escola faz parte desta comunidade, os olhos, pensamentos e esperanças de um futuro melhor para seus filhos e netos estão depositadas na escola.

Entrevistando professores/as perguntamos como se dava a participação da comunidade e segundo a professora **Lucia Helena de Jesus**, a

Comunidade participa das reuniões pedagógicas e este ano tem vários pais e mães participando do Programa Mais Educação. Quando reunimos com a comunidade além de tratar dos assuntos da escola também é o momento de falarmos sobre as drogas, gravidez precoce, alcoolismo, passou mensagens de motivação, mostramos aos pais a participação dos alunos e professores em eventos fora da escola.

No período em que trabalhamos com os profissionais da escola como Professora Formadora, observamos que a participação dos membros das comunidades era tímida, quase não falavam em reuniões. Quando voltamos como pesquisadora percebi uma comunidade mais participativa. Na ocasião da nossa ida para falar da pesquisa, a Diretora e Coordenadora juntamente com professores estavam fazendo uma reunião para repasse de um seminário que

professores foram participar em Brasília, neste seminário também foram membros das comunidades. Observei que membros das comunidades faziam perguntas, reivindicações e opinavam.

Por ocasião da Conferência Livre da Igualdade Racial Quilombola na qual teriam que escolher representantes para participar como delegados na CONAPPIR³⁵ Estadual e que posteriormente iriam representá-los na CONAPIR Nacional. Os membros participaram ativamente das discussões de ações necessárias para a melhoria da educação e vida nas comunidades. Entre as propostas surgidas estão a de: viabilizar ônibus para levar e trazer estudantes das comunidades para universidades em Barra do Bugres, curso profissionalizante para alunos do Ensino Médio, programa de graduação específica para alunos quilombolas em parceria entre os governos municipal, estadual, UNEMAT e UAB.

Atribuo este avanço nas participações pelos membros das comunidades a realização da criação de uma escola da qual eles se sentem parte, a formação de alunos da escola e estes continuarem participando da mesma como membros ativos.

A comunidade também tem participado nas oficinas do Programa Mais Educação, como oficinairos, isso faz com que haja uma maior aproximação com a escola. Os curruzeiros que, desde a implantação do Projeto Siriri, já vinham participando nos ensaios do grupo, continuam colaborando com a escola e acompanhando o grupo sempre que são convidados. Sendo assim observei que as comunidades participam de forma ativa das ações da escola.

Compreendendo que, “o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam, que o currículo é trajetória, viagem e percurso” (SILVA, 2002, p.150); a EE José Mariano Bento caminha na direção de construção de um currículo a partir dos valores culturais, social e econômico das comunidades quilombolas. Podemos ver e sentir que, mesmo que a prática pedagógica sofra resistência por parte de alguns professores, a maioria dos profissionais da escola e as comunidades que dela participa compreendem que seu papel não é só de transmissão de saberes, é principalmente o de mediação na construção de conhecimentos e preservação de uma cultura milenar que há mais de cinco séculos chegou ao Brasil e conseguiu manter seus significados e os ressignificou quando foi preciso. Assim a escola vai escrevendo seu currículo como uma “[...] autobiografia,” (SILVA, 2002, p.150); forjando sua identidade como escola específica em educação escolar quilombola.

³⁵ A III CONAPIR- Conferência Estadual de Promoção da Igualdade Racial, ocorreu em Cuiabá no período de 19 a 21.08.2013

4.8 Expectativas sobre a E.E José Mariano Bento

Embora a escola seja importante para as comunidades, os membros que dela participa

se mostrem gratos por sua criação e estejam sempre à disposição para colaborar, não impediu de a comunidade escolar ter uma percepção crítica sobre a atuação da EE José mariano. Nas entrevistas solicitamos aos membros das comunidades e alunos/as entrevistados que falassem sobre a importância da escola para as comunidades e as expectativas sobre a mesma. Nas entrevistas com as/os professoras/es acrescentamos perguntas sobre como conheceram a escola e a sua atuação pedagógica.

Em resposta a estas perguntas os moradores entrevistados declaram que percebem a importância desta, relacionam sua criação com as melhorias ocorrida nas comunidades.

Para **Alcides Bispo Bento** que é membro da Comunidade Quilombola de Baixio e foi presidente da Associação dos Pequenos Produtores Rurais e é aluno da EJA Ensino Médio, a importância da escola para a comunidade é de melhorias,

hoje melhorou muito, pois na escola não tinha energia, nem as tecnologias, nem professores, hoje vamos ter uma escola de primeira, melhorou muito. A comunidade pedia a prefeitura para construir uma escola, não faziam e por muito tempo, aí o Assessor Pedagógico veio aqui explicou que podia passar a escola para o estado e aí passamos e começou a mudar.

E tem como expectativas,

que os professores devem ensinar sobre a cultura e costumes daqui. Aqueles que trabalham mais tempo aqui deveriam, os que não sabem deveriam fazer uma pesquisa, ir conversar como os mais antigos daqui. As outras matérias os professores ensinam muito bem, são formados. Acho que só eles virem da Barra é cansativo vir e ir todo dia, as estradas são ruins. Estes dias assisti uma reportagem sobre uma vila que não tinha professor pois os que iam não ficavam por causa das dificuldades e nós aqui não falta professores, nós temos que dar valor aos professores. Não vejo diferença do tratamento dos professores por sermos quilombolas, mas nem todos nós são de cor escura.

Já para o **Sr Maximiano Bispo Bento**, morador da Comunidade de quilombola de Baixio, um dos fundadores da Associação dos Pequenos Produtores Rurais, líder das lutas para a criação da escola e aluno da EJA Ensino médio a importância da escola para a comunidade e a conquista e realização de um sonho de poder estudar, pois

Hoje tenho 70 anos e ainda estudo na EJA no 1º ano. Quero ver se completo meus estudos, estou velho mais gosto de estudar. Meus filhos estudaram, eu dava orientação e eles interessavam em estudar e trabalhar. Os mais velhos aguentou aqui comigo e por isso eu ia atrás para arrumar escola.

E as minhas expectativas é que, *as coisas melhoraram e vamos ter uma escola grande e bonita.*

Quanto ao **Sr Francisco Sales da Silva**, morador da Comunidade Quilombola Vaca Morta à importância da escola para a comunidade é que,

as crianças estudam na escola dali - ele está falando da escola Municipal Prof. Leopoldino José da Silva - e os grandes na escola de Baixio, tá bom tem professores.

Quanto às alunas procuraram responder as perguntas falando de suas dificuldades e de como gostaria que a escola trabalhasse.

Para **Maria da Glória de Lima**, moradora da Comunidade Quilombola de Morro redondo, trabalha na escola como merendeira e é aluna do Ensino Médio Regular a

escola é importante para a minha comunidade porque agora tem até o Ensino Médio, o que não é bom é o transporte, quebra muito e às vezes ficamos sem poder ir às aulas.

E as suas expectativas é de saber mais sobre as comunidades pois

não sabemos muito sobre a comunidade quilombola, tem pouco tempo só sei que já é até registrada. Sobre a história sei o que meu avô falava, falava do Silva velho e da Serafina Maria da Cruz. Eu acho que a tradição, as coisas antigas não deveriam morrer porque tem coisas daqui que nem nós mesmo sabemos, assim a escola poderia ensinar.

Segundo **Lindalva Domingas da Silva**, a importância da escola para a comunidade é o estudo que,

aqui eu acho bom, ainda não está tão bom porque a escola nova não tá pronta. Os professores atende as nossas necessidades de estudo e trabalha um pouco da história local,

E suas expectativas são de ter uma estrutura física melhor: *“Eu acho que depois que a escola estiver pronta vai melhorar em tudo”*.

Já para **Paulina Domingas Bento**, moradora da Comunidade Quilombola de baixio, trabalha como merendeira na escola, aluna do Ensino Médio e mãe de alunos/as da escola, a importância da escola para a comunidade é a de provocação de mudanças na vida dos moradores das comunidades pela educação escolar que a escola proporciona, ela conta que começou a

estudar com sete anos, era muito difícil, tinha que atravessar o rio para ir para Vaca Morta, porque do lado de cá não tinha. Dai meu pai com tio Maximiano conseguiu a escola, mais ainda era muito difícil. Parei de estudar casei e agora voltei to no Ensino Médio, acho a escola muito boa, ajudou a mudar muitas coisas.

Quanto as expectativas, ela acha que, *quando entregar a escola nova às coisas vão melhorar. Mas aqui já tem os projetos que ensina coisas daqui e é muito bom.*

Nas respostas das perguntas as professoras procuram falar de suas experiências, dificuldades e expectativas de se ter uma escola com estrutura física adequada, formação continuada nas orientações para a educação escolar quilombola e assim poder ter melhor qualidade na mediação de conhecimentos.

A professora **Lucia Helena de Jesus** está na escola desde o ano de 2010, e fala de como conheceu a escola,

Fiquei sabendo da escola por indicação e que estavam precisando de professora, isso foi em 2010, eu nunca tinha ouvido falar em quilombo, tudo era novo. Quando falei de quilombo para colegas da cidade elas ficaram surpresas. Eu senti a diferença da escola daqui com a escola da cidade, isso me chamou atenção e comecei a estudar, pesquisar e descobri que na cidade onde nasci Novo Brasil em Goiás, também tinha quilombo. Foi através de meu trabalho aqui e dos estudos nos cursos sobre diversidade que eu entendi a minha origem, somos oito irmãos três brancos e cinco escuros, o bisavô de meu pai era negro, meu pai era bugre. A família de minha mãe é descendente de alemães, agora eu entendo porque somos diferentes.

Sobre a sua atuação pedagógica ela diz que,

Neste ano (2013) estou trabalhando na sala de recursos, procuro saber com os professores sobre a dificuldade dos alunos e aí eu preparo a aula para atender esta dificuldade, uso material lúdico e recursos que ajude o aluno a vencer a dificuldade da matéria. Ano passado trabalhei com a disciplina Ciência e saberes, eu fazia pesquisa e solicitei que os alunos levassem para a aula utensílios que eram usados antigamente, os alunos apresentavam e falavam seus significados. Não trabalhávamos de forma interdisciplinar, não conseguíamos fazer esta integração por falta de orientação. Trabalhar dessa forma é muito novo, temos muito que estudar, a prática é que está nos ensinando como fazer com as disciplinas e os livros didáticos e a cultura local.

Quanto suas expectativas ela pensa na qualidade da educação e sobre a necessidades de formação continuada e que,

precisamos de capacitação como palestras, oficinas de como trabalhar com os livros didáticos, a cultura etnicorracial e a cultura local, principalmente para os novos professores que entram para trabalhar na escola e não tem experiência e/ou conhecimento sobre como atuar em uma escola quilombola.

Madalena Santana de Sales é professora na escola desde o ano de 2009 e conta que,

quando a EE J. Mariano Bento foi criada em 2010 permaneci trabalhando aqui e enquanto a comunidade me aceitar aqui permanecerai. A escola é o ponto de referencia das comunidades que formam o complexo Vão Grande e ela procura interagir com a comunidade auxiliando quando solicitada e a comunidade está sempre presente na escola. Fiz parte da elaboração do PPP da escola juntamente com a gestão e outros professores, funcionários e membros da comunidade. Procuro trabalhar os temas propostos nos livros didáticos como exemplo: problemas que envolvem o cotidiano e a cultura do quilombo. Os nossos livros didáticos não são diferentes dos demais e ainda não estão em consonância com a Lei 10.639/03.

A professora **Lucimara M. Evangelista** é moradora da Comunidade Quilombola de Morro Redondo, foi professora da escola municipal de sua comunidade e atua na EE José Mariano Bento desde o ano de 2010, é coordenadora do Programa Mais Educação, é mãe de alunas do Ensino Médio e do I Ciclo.

Ela conta como conheceu a escola,

formei em magistério e a convite de uma tia que na época era secretária de Educação de Barra, vim para a comunidade, para lecionar juntamente com uma colega, pois a escola precisava de duas professoras, o número de alunos era bastante alto. Há praticamente quatro anos esta escola fechou e hoje os alunos são transportados para a EE José Mariano Bento.

Sobre a sua atuação pedagógica ela diz que,

sempre estive em sala de aula, eu juntamente com os demais profissionais desta unidade escolar somos privilegiados por conviver com alunos tão especiais que nos fazem sentir especiais também. Este ano estou à frente da coordenação do Programa Mais Educação, este programa veio ao encontro do objetivo desta escola, que é o de preservar a cultura local.

Quanto às expectativas sobre a escola ela fala que pensa em uma escola que atenda os ensejos das comunidades quilombolas e espera *que a escola além de transmitir o saber formal, busque também preservar e re/significar os saberes locais.*

A professora **Dinalva Araujo de Campos** mora na Comunidade Quilombola há mais de 15 anos, casada com um dos filhos do Sr Maximiano, é diretora da E.E José Mariano Bento.

Ela conheceu a escola quando foi

contratada pelo município de barra do Bugres, não havia estrada, vim pra cá com minha filha que era criança, não havia estrutura, foi muito difícil. Ainda não era uma escola quilombola.

Sobre sua atuação pedagógica ela conta,

Comecei na escola como professora de salas seriada, acumulava a função de professora, zeladora e merendeira. Depois passei a lecionar para o ciclo e a para a EJA. Em 2010 com a criação da escola passei a ser a diretora. Sempre procurei que a escola atendesse as reivindicações das comunidades. Construímos o PP e o Regimento da escola com este objetivo. Participamos de vários cursos promovidos pela SEDUC/MT e com a Formadora do CEFAPRO de Tangará da Serra. Procuro estudar sobre a educação quilombola e aplicar o que aprendi aqui na escola.

Dentre suas expectativas está a de

a SEDUC/MT entregue em 2014 o novo prédio da escola que está sendo construído para que possamos atender os alunos com mais qualidade na estrutura física, pois quando chove não tem como dar aulas nas salas sem paredes e que também possa criar curso de Graduação para nossos alunos que terminam o Ensino Médio. Precisamos dessa formação, pois tem muitas pessoas daqui que desejam serem professores.

Maria Helena Tavares é moradora da Comunidade Quilombola Baixio a mais de 10 anos, foi agente de saúde da secretaria municipal de saúde, atendendo as comunidades da

Região Quilombola de Vão Grande, e desde 2010 está na EE José Mariano Bento, é mãe de alunas do Ensino Médio.

Ela conta como conheceu a escola,

Logo que cheguei aqui em 2003, levei um Currículo na Secretária de Educação de Barra do Bugres e tive a sorte de ser chamada começo do ano letivo de 2004 pela Secretária do Município para lecionar para o primário na Comunidade Baixius, distante da minha casa 6 km , aceitei imediatamente e nem me preocupei como faria para chegar ao trabalho todos os dias. Nessa época tínhamos uma só bicicleta na qual eu ia levando a minhas duas filhas uma na garupa e outra no quadro, saía bem cedo de casa e só retornávamos a uma da tarde.

Hoje trabalho na EE José Mariano Bento e estou como coordenadora pedagógica.

Sobre a sua atuação pedagógica ela fala

Trabalhei com alunos do ensino fundamental, com a educação infantil e com a EJA. Sempre procurei que trabalhar a educação diferenciada, onde coloca nossos alunos no centro de todas as ações, e que veem na Educação Quilombola uma oportunidade de ousar sonhar com um educação mais justa e igualitária . Procuro ouvir as comunidades, lutar junto por uma escola de qualidade e sempre estou representado a comunidade e escola em seminários destas reivindicações. Hoje estou como Coordenadora Pedagógica da escola, procuro orientar os professores a planejar e praticar suas aulas conforme as diretrizes curriculares e orientações para a Educação Quilombola.

As suas expectativas estão na esperança dos alunos que terminam o Ensino médio não parem seus estudos e pensa que, *nosso povo necessita de uma reparação urgente, colorir os bancos das universidades com nossos jovens.*

Percebemos nos depoimentos dos membros das comunidades e alunos a percepção crítica que têm sobre a atuação pedagógica da escola. Desejam que avance no currículo e prática pedagógica e que vêem estas lacunas por ainda estarem em uma escola sem estrutura física adequada e depositam suas expectativas de melhoras quando receberem a “escola nova”. Nos depoimentos dos professores também percebemos as dificuldades dos mesmos para realizar a prática pedagógica, percebe-se que sentem a necessidade de um acompanhamento técnico pedagógico específico para a educação escolar quilombola e suas expectativas estão na SEDUC/MT, que esta possa sanar a falta de acompanhamento e que a “nova escola” seja entregue.

A “nova escola”, está sendo construída já faz três anos e ainda não foi finalizada. Podemos sentir a decepção dos membros das comunidades, alunos e professores, nas palavras do Sr. Izaltino – Presidente da Associação de Pequenos Produtores Rurais da Comunidade Quilombola Baixio,

Trabalhamos para ter a escola e até agora nada, o pessoal vem trabalhar um pouco e fica parado um ou dois meses, e o prazo da entrega terminou. Sinto que a firma não tem condições de tocar a obra por isso fica parando.

Foto 39: “Escola Nova” ou a nova estrutura física da E.E. José Mariano Bento



Fonte: Maristela Mendes da Silva, 2013.

E assim as cinco comunidades continuam sua luta para ter uma estrutura escolar com espaço físico que possa atender a todos os alunos com qualidade, pois há mais de meio século vêm estudando em ambiente escolar improvisado e/ou que não suportar o número de alunos. Por enquanto eles apenas olham pela tela o espaço físico sonhado, aguardando o dia do término das obras, sua inauguração e, acima de tudo, o dia em que poderão estudar em salas de aulas que os abrigue das chuvas e possam ter qualidade de vida escolar e como diz Lindalva Domingas da Silva, *acho que depois que a escola estiver pronta vai melhorar tudo.*

Sabemos que a escola em si não é uma estrutura física bonita que vai dar qualidade, mas também sabemos que a estrutura física, a prática curricular e professores qualificados formam um todo para a qualidade do atendimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi realizar uma pesquisa sobre a EE José Mariano Bentos e as cinco Comunidades do Território Quilombola de Vão Grande com o objetivo de dar uma visibilidade às percepções dos membros destas comunidades envolvidos nesta recente implantação de uma escola diferenciada e específica para alunos de quilombo. Uma escola que está sendo estruturada fisicamente e principalmente em seu currículo voltado para uma educação articulada entre o saber local e a educação escolar formal. Entre tantos desafios está o dos profissionais, alunos e comunidades envolvidos nessa proposta educacional que é o desafio de ensinar e aprender.

Para chegar até a educação quilombola no Território Quilombola de Vão Grande senti a necessidade de fazer uma pesquisa histórica sobre a luta dos negros e o sistema educacional brasileiro. Constatamos que a luta dos negros pela educação foi e é constante. Em períodos distintos os negros vivenciam o preconceito racial pela cor da pele e a indiferenciação como forma de preconceito. Através da pesquisa vimos que é real que atualmente muito se tem discutido, pesquisado sobre as relações etnicorraciais como forma de combater o preconceito, mas considerando que ainda é um caminho que precisa ser percorrido e fazem-se necessárias mais pesquisas, tanto na área social, cultural, econômica, histórica e educacional com objetivo de tirar o negro dessa indiferenciação, ouvindo-os como protagonistas da história e construção de um país pluriétnico e pluricultural.

Com os relatos das memórias dos mais antigos pudemos contar a história das origens das cinco comunidades. Percebe-se que preservaram o costume dos griots³⁶ africanos de contar a história de suas origens para não serem esquecidas. A pesquisa nas cinco comunidades também demonstrou a organização das mesmas na ocupação do território, as famílias se dispersaram, mas não se distanciaram, continuaram se contatando, casando entre si. Embora muitas fazendas tenham sido formadas no território ou por invasão das terras ou por venda, a memória histórica não deixa dúvida de que os descendentes quilombolas foram os primeiros moradores do lugar.

Os quilombos no Brasil e Mato Grosso tiveram várias origens, os quilombos contemporâneos principalmente. Alguns têm sua origem a partir de “negros fugitivos”, outros

³⁶ Os griots, jali ou jeli (djeli ou djéli na ortografia francesa), são contadores de histórias, vivem hoje em muitos lugares da África <http://pt.wikipedia.org/wiki/Griot> acessado em 10.01.2014

por doação de terras, mas o que os tornam parecidos é a herança cultural, o parentesco, a resistência de se manterem em seu local de origem. As comunidades quilombolas do Território Quilombola de Vão Grande têm esta característica. Embora percebamos a miscigenação, ela não descaracteriza a sua ascendência negra e sua origem. Os membros destas comunidades têm consciência de que algumas vezes são discriminados pelo fato de nem todos serem “tão” negros, *nem todos nós são de cor escura* (Alcides B.Bento).

Percebemos que há uma organização entre as cinco comunidades, embora cada uma tenha associações individuais, seus moradores têm uma interdependência, seja cultural que é a mais forte, seja econômica, ou seja, pela educação de seus filhos. Quando sentem necessidade se juntam em prol de todos. Isso não quer dizer que não haja conflitos de interesses, é evidente que tem conflitos e até disputas entre as mesmas, pois estas não fogem à regra de uma sociedade capitalista. Durante a pesquisa percebemos que a origem e a cultura e graus de parentesco unem as cinco comunidades, mas cada uma tem sua organização, o que mostra que cada uma tem sua identidade própria.

Um fato histórico de luta manteve as comunidades unidas, além da união cultural e de parentesco, foi a luta por uma escola. Vimos pelos relatos dos entrevistados que há mais de 70 anos estas comunidades lutam para educar seus filhos dentro de seu território e que, ao invés de desistirem pelas dificuldades que passaram, as lutas se intensificaram nos últimos anos. Vendo sua conquista realizada, não deram por vencidos, pois são conscientes da necessidade de uma escola diferenciada, com um currículo que atenda á necessidade e o desejo de manter sua cultura e identidade. E que mesmo antes de “serem quilombolas”, desejavam manter sua cultura, a cultura passada por seus pais.

A concepção de ser quilombola foi aos poucos sendo entendida, por pessoas de todas as idades. O conhecimento sobre outros quilombos, cultura, dançar o siriri e as histórias dos mais velhos, ajudaram os mais jovens a compreenderem e saberem sobre seus antepassados e se verem parte dessa história e descendentes destes que encontraram neste lugar a liberdade de ser livre e preservar sua cultura e principalmente preservar a vida das futuras gerações.

Se alguns se sentiam constrangidos e até pensavam que o lugar deveria ter outro nome porque quilombo lembrava escravo, hoje vários jovens fazem parte do grupo de siriri e apresentam onde são convidados, orgulhosos de sua cultura. A educação informal e formal é um dos instrumentos que propicia a continuidade e valorização cultural, proporcionando assim o fortalecimento do vínculo de parentesco e social das comunidades.

A educação não formal continua sendo forte nas comunidades, as festas de Santos, os muxirum³⁷ na plantação das roças, os casamentos entre parentes das cinco comunidades são meios desta educação. Percebemos assim que a escola tem a responsabilidade de trabalhar em seu currículo e prática pedagógica sobre a cultura local a formação de seus filhos continua sob as responsabilidades das famílias.

Assim percebemos a conscientização das famílias sobre a E.E José Mariano Bento e esta têm como desafio adotar um currículo que ao mesmo tempo proporcione aos alunos um conhecimento escolar voltado para uma educação étnicorracial valorizando as comunidades quilombolas não só como um território geográfico, mas também como um território de resistência da cultura afro-brasileira, e assegurar os conhecimentos dos saberes científicos, assim contribuindo com a formação de um cidadão crítico, autônomo que exerça sua cidadania em todos os espaços socioeconômicos e culturais.

Quanto à responsabilidade educacional do estado, as comunidades percebem que nunca poderão deixar de lutar, que nada é de graça e sim uma conquistas de direitos e procuram fazer valer este direitos.

Além da educação, os membros destas comunidades também estão percebendo os interesses de pessoas levar algo para as comunidades, mas ao mesmo tempo não realizam o que propõem, estão se conscientizando que precisam aprender a dizer não para algumas pessoas. Percebem que podem ser os protagonistas de seus projetos e estão buscando caminhos e a educação é apenas um destes caminhos.

A nova luta pela educação é a da Educação Universitária, durante a pesquisa pudemos constatar que muitos alunos terminaram o Ensino Médio sentem o desejo de continuar seus estudos sem deixarem as comunidades. E este é o desafio de implantar cursos de formação específicos de 3º grau ou resolver a locomoção todos os dias de alunos para as faculdades mais próximas do território quilombola.

Quanto a esta pesquisa que resultou neste trabalho, é nosso desejo que ela seja um ponto de partida para uma reflexão sobre o currículo escolar e sua prática pedagógica. Que as falas das professoras possam vivilizar a necessidade de acompanhamento pedagógico e formação continuada presencial para dar qualidade à prática pedagógica. Que as falas dos membros das comunidades e alunos possa ter transmitido o desejo de se ter uma escola que valorize a cultura local e sua identidade, e que, são conscientes do que desejam e do que não desejam nesta educação formal.

³⁷ Segundo o Glossário Cuiabano de Pedro Rocha Jucá, muxirum é um trabalho realizado em grupo, em mutirão. www.tuxcuiabano.com/blog. Acessado em 06.01.2014.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 11. Ed.; Campinas-SP, Papiros, 2004.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2006, (26),222-245. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <www.cielo.com.br>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROS, Edir Pina de. **Quilombos e Quilombolas: A contribuição da Associação Brasileira de Antropologia** – 2007. Disponível em: <www.recantodasletras.com.br>. Acesso em 07/08/2012.

BARROS, José D' Assunção. **A Construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, Zelinda dos Santos (et al.). **População negra e educação**. Educação e relações étnico-raciais . Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010.

BISPO, Sandra Maria. O Espaço do terreiro: uma contribuição à formação do cidadão leitor. In: BOAVENTURA M, SILVA, Ana Catia (Orgs.). **O Terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador**. Salvador. Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, 1997.

BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1982.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Disponível em: <l.globo.com/...educacao/.../2010/.../veja-integra-do-plano-nacional-deducacao.html>. Acesso em: 18/06/2012.

_____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** – MEC Brasília. MEC, SEB. DICEI, 2013.

COSTA, Cândida Soares da. **A População Negra na História da Educação Brasileira**. Disponível em: <[http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/comunicação oral](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/comunicação%20oral)>. Acesso em: 18/06/2012.

COSTAS, F.A Tonetto, FERREIRA, L.Soaes. Sentido, significado e mediação em Vygotsky. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n.º 55 (2011), pp. 205-223 . Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie55a09.pdf> >. Acesso em 10/08/12.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FUNDAÇÃO PALMARES. **Fundação Cultural Palmares**, FCP, Ministério da Cultura, Discriminação Racial, Racismo. Disponível em: <www.palmares.gov.br/>. Acesso em 26/07/12.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós- modernidade de libertação – Reconstruindo as Diferenças**. Campinas-SP. Autores e Associados, 2005.

Geertz, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed.; (reimpr.), Rio de Janeiro, 1926.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In **Aletria** – Revista de Estudos de Literatura. Alteridade em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v6, 9, dez/2002.p.38-47.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, Educação e descolonização**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 16/09/13.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro). 11. ed.; Rio de Janeiro, 2006.

LARCHERT, Jeane Martins. **Epistemologia da Resistência Quilombola em Diálogo com o Currículo Escolar**, 2013.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: **Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília-DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão (et al.). 2. ed.; Campinas: UNICAMP, 1992.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. In: **O Homem e a Cultura**, Disponível em: <[www.geppe.ufms.br/LEONTIEV_Alexis._O_homem%](http://www.geppe.ufms.br/LEONTIEV_Alexis._O_homem%>)>. Acesso em 16 /08/12.

MAUSS, Marcel. (1072-1950). Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac naify, 2003.

MACHADO, Maria Fátima Roberto. **Diversidade sociocultural em Mato Grosso**. Cuiabá-MT. Ed.Entrelinhas. Cuiabá - MT. 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais**: Defanti. 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá-MT: SEDUC, 2009/2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. -**Orientações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CEE 234/2006.

MEC Ministério da Educação - CNE - **Resolução nº 08**, de 20 de novembro de 2012.

_____. **Define Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica** – Câmara da Educação Básica. 2012.

MELO, Willivane Ferreira de. Educação Escolar em Comunidades quilombolas . In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social**,2009, Maceió. Disponível em: <www.abrapso.org.br/educaçãoescolar em comunidades quilombolas.pdf.>. Acesso em 20/08/12.

MERLEAU – PONTY, Mauricio. **Signos**. 1ª Ed.brasileira. Agosto de 1991, (tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Ed. L.). São Paulo-SP: Martins Fontes Editora Ltda, 2011.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA- **Relatório dos trabalhos realizados em 1941 e 1942 pelo 2º Tenente Luiz Moreira de Paula**. Publicação nº 108. Departamento da Imprensa Nacional. Rio de Janeiro - Brasil 1952

MIRANDA, Mary Diana da Silva. **Crianças Negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870 – 1890)**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2010, Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MORAIS, Gleiciane Oliveira de. **Relação Entre Sentidos e Significados de Alunos da Escola Pública Sobre o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e a Construção de Suas Identidades Como Aprendizes**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Setor de Pós-Graduação. Disponível em: <ww4.pucsp.br/>. Acesso em 20 /08/12.

MOURA, Glória. **O Direito a Diferença**. MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o Racismo na Escola. Brasília-DF. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Salto para o futuro. **Boletim 10**, junho de 2007. Educação Quilombola. Brasília-DF: TV Escola SEED – MEC.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá-MT: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.). **Educação Diferenças e Desigualdades**. Relações Raciais nas escolas de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT,2006.

_____.[et. al.]. **Educação e Diferenças: os desafios da Lei 10.639/03**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação. Brasília-DF. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 19/06/2012

_____. Origem do Quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo (28): 56-63, Dezembro/Fevereiro 95/96. Disponível em: <www.casasdaafricas.org.br>. Acesso em: 19/06/12

NASCIMENTO, Flávio Antonio da Silva. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro: Subsídio Didático para Estudantes Universitários. Educadores, Professores, Formadores de Opinião e Militantes.**Rondonópolis/MT: Print Editora, 2010.

NINA RODRIGUES, Raimundo. **As Raças e a Responsabilidades Penais no Brasil**. 3. ed.; São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

NEVES, Dimas Santana Souza. **Sujeitos da Educação no Império: O caso de negros e índios nas reformas da Instrução Pública em 1854.**2011. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congresso>>. Acesso em: 29/08/2013.

OLIVEIRA VIANA, Francisco José de. **Raça e Assimilação**. 3. ed.; Série 5ª Brasileira V, 04 – Biblioteca Pedagógica Brasileira, Ed. Companhia Editorial Nacional. 1938. Disponível em: <www.brasiliana.com.br/obras/raça>. Acesso em 21.12.2013.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá: 1050/1888**. São Paulo: Editora Marco Zero, Cuiabá. MT; Editora UFMT, 1993.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões e OLIVEIRA, Rosy (Orgs.). **Sociabilidades Negras. Comunidades Remanescentes, Escravidão e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. Gráf. Daliana Ltda., 2006.

SÁ, Nicanor Palhares. CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da. Racismo e instrução pública primária mato-grossense na transição do século XIX para o XX. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá v. 17 n. 34 p. 285-298 maio - ago. 2008.

SANTOS, Ângela Maria dos Santos; SILVA, João Bosco (Orgs.). **História e Cultura Negra: quilombos em Mato Grosso**. Cuiabá-MT. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2008.

_____. [et. al.) . **Africanidades e Educação em Mato Grosso**.Cuiabá: KCM Editora,2009.

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da População Negra entre o Final do Séc. XIX e o Início do Séc. XX**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 18/06/2012.

SANTOS, Sônia Querinos dos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Revista Brasileira de Educação**, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Ed. Autores Associados 2007.

SILVA, EDUARDO. **As Camélias do Leblon e a abolição da escravatura:** uma investigação de história cultural. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias** (Org.). Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman>. Acesso em: 19/06/2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed.; São Paulo, Autêntica, 2002.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso:** da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá. Entrelinhas. 2002.

TÉBAR, Lorenzo. O. **Perfil do professor mediador: pedagogia da mediação** (Tradução de Priscila Pereira Mota). São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UESC/UFSCar. www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos/gt21_3099_texto.pdf.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão Vida cotidiana e escravidão em Cuiabá 1850/1888.** Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

VILLELA, Heloisa. **Educação Imagens e Teorias.** Disponível em: <www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Projetos/ddse/projheloisavillela.pdf> Acesso em: 18/06/2012.