

O ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUILOMBOLAS DE PORTALEGRE (RN)

Ivanilza de Souza Beserra, Cícero Nilton Moreira da Silva***

RESUMO

Esse trabalho é resultado da pesquisa realizada com alunos de comunidades quilombolas do município de Portalegre (RN) que cursam o Ensino Médio. Teve como uma das suas principais bases o conceito de identidade quilombola, haja vista o entendimento de que as percepções sociais construídas pelos sujeitos estão amarradas às suas subjetividades. Desta maneira, o objetivo do estudo é compreender como os alunos percebem o Ensino Médio a partir dos seus referenciais identitários. Para tanto, foi utilizada a autobiografia como metodologia de pesquisa. Nossas fontes centraram-se em duas narrativas escritas e duas entrevistas narrativas. A fundamentação teórica está embasada em autores como Souza (2012), Hall (2016) e Gomes (2005a), assim como na análise do Projeto Político-Pedagógico da escola campo de estudo. O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta uma reflexão histórica sobre os quilombos, hoje conhecidos como comunidades quilombolas; em seguida, aborda o embasamento teórico do conceito de identidade quilombola; por fim, apresenta a análise dos dados, fazendo relação entre a percepção dos alunos sobre o Ensino Médio e as referências identitárias. Nesse sentido, o trabalho conclui que, na percepção dos alunos, a escola não desenvolve práticas de ensino voltadas para a valorização da identidade quilombola.

Palavras-chave: Ensino. Quilombola. Escola. Identidade quilombola.

*THE HIGH SCHOOL IN THE PERCEPTION OF THE
QUILOMBOLAS STUDENTS OF PORTALEGRE (RN)*

ABSTRACT

This work is a result of research carried out with students from quilombola communities in the municipality of Portalegre (RN), who attend High school. It had

* Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), vinculado ao Departamento de Educação do campus avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: 0000-0002-1092-2856. Correio eletrônico: ivanilza2010@hotmail.com

** Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/CAMEAM/UERN). Professor do quadro permanente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus de Pau dos Ferros (RN). ORCID: 0000-0001-6071-6711. Correio eletrônico: ciceronilton@yahoo.com.br

as one of its main bases the concept of quilombola identity, given the understanding that the social perceptions built by the subjects are tied to their subjectivities. In this way, the objective of the study is to understand how the students perceive the High School give their identity references. For that, it was used the autobiography as a research methodology. Our sources focused on two written narratives and two narrative interviews. The theoretical foundation is based on authors such as Souza (2012), Hall (2016) and Gomes (2017), as well as on the analysis of the Political-Pedagogical Project from the school which is the field of study. The article is organized as follows: initially presents a historical reflection on the quilombos, today known as quilombola communities; next it approaches the theoretical base of the concepts of the quilombola identity concepts; and finally, presents the data analysis, making a relation between the students' perception about High School and the identity references. In this sense, the study concludes that, in student's perception the school doesn't develop teaching practices aimed to appreciate the quilombola identity.

Keywords: Teaching. Quilombola. School. Quilombola identity.

LA ENSEÑANZA MEDIANA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS QUILOMBOLAS DE PORTALEGRE (RN)

RESUMEN

Este trabajo es resultado de una investigación realizada con alumnos de comunidades quilombolas del municipio de Portalegre (RN), que estudian en la Enseñanza Secundaria. Tuvo como una de sus bases principales el concepto de identidad quilombola, teniendo en cuenta el entendimiento de que las percepciones sociales constituidas por los sujetos estarán atadas a sus subjetividades. De esta manera, el objeto del estudio es comprender cómo los alumnos perciben la Enseñanza Secundaria a partir de sus referenciales de identidad. Para ello, fue utilizada la autobiografía como metodología de investigación. Nuestras fuentes estuvieron centradas en dos narrativas escritas y dos entrevistas narrativas. La fundamentación teórica está basada en autores como Souza (2012), Hall (2016) y Gomes (2017), así como un análisis del Proyecto Político Pedagógico de la escuela del campo de estudio. El artículo está organizado de la siguiente forma: inicialmente presenta una reflexión histórica sobre los quilombos, hoy conocidos como comunidades quilombolas; en seguida aborda el embasamiento teórico de los conceptos de identidad quilombola; y por fin, presenta el análisis de los datos, haciendo relación entre la percepción de los alumnos sobre la Enseñanza Secundaria y las referencias de identidad. En ese sentido, en el trabajo se concluye que, en la percepción de los alumnos, la escuela no desarrolla prácticas de enseñanza direccionadas para la valoración de la identidad quilombola.

Palabras clave: Enseñanza. Quilombola. Escuela. Identidad quilombola.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado no qual buscamos entender a ligação entre as identidades dos alunos quilombolas e suas percepções sobre o Ensino Médio. Deste modo, partimos da abordagem dos conceitos de identidade e de identidade quilombola, com o intuito de investigar a percepção dos alunos sobre o Ensino Médio, tendo a identidade quilombola como referencial.

Neste sentido, fez-se necessário problematizar o conceito de identidade, que é compreendido como um constructo complexo e inacabado. A partir desta concepção, trabalhamos a identidade quilombola como um conceito construído de acordo com a identidade individual e coletiva dos sujeitos, isto é, como um referencial identitário produzido pela interação da subjetividade do indivíduo com as manifestações culturais, étnicas e históricas de uma sociedade ou de um grupo.

O objetivo do trabalho é investigar como os alunos quilombolas percebem o Ensino Médio a partir dos seus referenciais identitários, compreendendo o que os discentes têm a nos dizer sobre a escola, com ênfase na sua visão sobre a instituição escolar, considerando suas identidades quilombolas e como são percebidos pela escola onde estudam, ou seja, se a escola percebe e reconhece as suas singularidades e se trabalha de forma a valorizá-las. Daí a necessidade de entender o que os alunos quilombolas entendem sobre suas identidades, para que assim seja possível justificar seus questionamentos sobre o Ensino Médio frequentado.

Em conformidade com o estudo das singularidades identitárias, o artigo utilizou a autobiografia como metodologia de pesquisa. Os dados do estudo foram oriundos de duas narrativas escritas e duas entrevistas narrativas de dois alunos do grupo de referência da pesquisa. Nesse sentido, o artigo contou com o embasamento de teóricos como Souza (2012), Hall (2016) e Gomes (2005a), assim como da leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que os alunos estudam.

A organização do artigo encontra-se esquematizada em três tópicos. No primeiro, faz-se uma discussão sobre as comunidades quilombolas do passado e do presente. No segundo, há uma discussão a respeito da identidade quilombola, ou seja, sobre o conceito de identidade quilombola e o que ela significa para os sujeitos participantes. Por último, há a abordagem sobre a percepção que os alunos quilombolas têm do Ensino Médio ofertado pela escola pesquisada, considerando suas identidades quilombolas.

2 DOS ESPAÇOS DE REFÚGIO DE ESCRAVOS ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS RECONHECIDAS E CERTIFICADAS

O processo de colonização do Brasil teve início em 1530. Uma das metas dos colonizadores era encontrar metais preciosos. Para realizar a exploração da nova terra, utilizaram a mão de obra escrava - primeiramente dos índios que aqui habitavam e depois dos africanos escravizados. De acordo com Souza (2012), a colonização é um processo histórico de dominação de uma sociedade sobre outra, geralmente com o propósito de explorar recursos naturais e humanos para acumular riquezas. É importante ressaltar que, embora os índios tenham sido utili-

zados como mão de obra escrava durante a colonização, o auge deste processo ocorreu com a utilização da mão de obra de negros africanos escravizados.

Os negros escravizados eram trazidos de diversas regiões da África, como Angola, Guiné e Nigéria. Entre os escravos, encontravam-se agricultores, reis e rainhas africanas. Durante a distribuição geográfica destes escravos, os membros de uma mesma família nem sempre ficavam juntos. A separação das famílias era uma estratégia muito eficaz utilizada pelos colonizadores, pois permitia que os laços familiares fossem desfeitos.

Para dificultar as tentativas de fuga dos africanos escravizados, os senhores de escravos juntavam indivíduos de diferentes regiões, etnias, crenças e línguas. Por essa razão, a organização de uma possível resistência dos escravizados tornava-se praticamente impossível. Esse fato é corroborado por Souza (2012, p. 70):

Por um lado, havia as dificuldades cotidianas que o africano tinha de burlar para conseguir transcender os limites da vigilância nas fazendas para chegar ao seu culto nas capoeiras da mata. Além disso, as hostilidades no interior das senzalas (onde eram reunidos cativos de diferentes grupos étnicos rivais), as diferenças de língua e crença religiosa, as grandes distâncias que separavam as fazendas, o desconhecimento das matas e o controle inquebrantável dos fatores dificultavam a comunicação e a organização dos escravos.

Assim, a vida dos africanos escravizados era bastante difícil, principalmente se considerarmos que as diferenças linguísticas dificultavam a comunicação e a união dos cativos para a resistência. Apesar disso, a interação dos diferentes grupos étnicos geralmente apresentava algum elemento cultural em comum, o que proporcionava a criação de novos laços e a construção de novas identidades.

O uso do trabalho escravo agilizava a exploração da colônia. Por esta razão, os colonizadores portugueses aderiram ao tráfico de escravos, que era facilitado, de acordo com Pereira, Amorim e Porto (2012), pela necessidade de produzir riquezas e pelo baixo custo da mão de obra escrava.

A escravatura perdurou por longos quatro séculos no Brasil. Essa duração se deve, principalmente, ao potencial mercantil da mão de obra escrava, que, conforme explicitado anteriormente, era barata para o colonizador, que podia explorar a colônia sem gastar com o pagamento de trabalhadores livres. Para Souza (2012, p. 36),

O sistema escravista colonial nasceu junto com o capitalismo mercantil e acompanhou a evolução da industrialização. Foi um processo de longa duração e, como tal, teve suas permanências e descontinuidades, como no caso do brasileiro. A exploração da terra precisava se fazer acompanhar, na lógica do sistema colonial, pela exploração da mão de obra e pelo tráfico de pessoas que pudessem alavancar de forma compulsória os negócios coloniais.

A economia colonial era dependente da mão de obra escrava e, portanto, do tráfico escravista. Paradoxalmente, o sistema que nasceu com o capitalismo mercantil teria o seu fim impulsionado pelo capitalismo industrial, que necessitava de trabalhadores livres assalariados para consumir os produtos industrializados.

Ainda na seara do período escravista, faz-se necessário ressaltar os aspectos culturais dos africanos cativos. Assim, embora fossem subjugados e tratados como coisas, os africanos escravizados traziam consigo uma série de costumes, crenças e valores. No que se refere às crenças, a elas a Igreja se opunha ferozmente, haja vista que as lógicas teocêntrica e eurocêntrica não reconheciam outras culturas ou crenças diferentes do catolicismo. Assim, os rituais, as danças e os mitos trazidos pelos africanos eram vistos sob o olhar colonizador do conquistador europeu como heresias. Desse modo, a escravidão foi justificada pela Igreja sob a alegação de que os africanos não tinham alma.

Além da violência simbólica, os africanos eram submetidos a formas brutais de castigo físico e psicológico. Mas o que era feito com a intenção de intimidar os escravizados, muitas vezes tinha o efeito contrário, ou seja, eles se rebelavam contra os opressores de diversas maneiras, assassinando feitores e senhores de escravos, cometendo suicídio e fugindo para lugares de difícil acesso, geralmente na zona rural, por exemplo (GOMES, 2015). Desse processo de fugas, surgiram os quilombos¹, espaços coletivos de sobrevivência e resistência à dominação escravista. Nestes espaços, os africanos reconstruíam seus costumes, crenças e valores, desenvolvendo verdadeiras sociedades africanas em território português, inclusive com a hierarquia social própria das sociedades das terras de origem.

Os referidos espaços recebiam diferentes denominações em diversas regiões do território da colônia, mas todos remetiam ao lugar onde os africanos fugitivos se refugiavam para sobreviver e organizar a resistência contra a escravidão. Dessa forma, montanhas, serras e matas fechadas eram locais propícios à formação dos quilombos (GOMES, 2015).

Os quilombos eram formados principalmente por escravos que fugiam das fazendas, mas também havia, em sua composição, a presença de escravos alforriados, crioulos², brancos pobres e índios. Da união entre índios e negros, nasciam os caborés³. Os habitantes dos quilombos praticavam principalmente a agricultura para o próprio consumo e para o comércio. No entanto, essa não era a única atividade econômica desenvolvida nos quilombos. Os quilombolas negociavam lenha com cerâmicas e produziam artesanato (GOMES, 2015). Atualmente os quilombos são considerados espaços de preservação da cultura, das crenças e dos costumes ancestrais dos quilombolas, isto é, são espaços de resistência à colonização cultural.

Com o fim da escravatura, iniciou-se um longo processo pelo reconhecimento social dos negros, para que pudessem viver na condição de cidadãos livres. Um resultado importante desse processo foi o surgimento das chamadas comunidades quilombolas, que são asseguradas pelo Estado aos sujeitos que historicamente habitaram os quilombos durante a escravidão ou os seus descendentes diretos.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (2017, p. 2) define as comunidades quilombolas como

¹ O termo quilombo (kilombo) é originário de povos de língua bantu e se refere a um tipo de instituição sociopolítico-militar existente na África Central (áreas do Congo e Angola), constituindo-se de um grupo militar composto por grupos culturais no século XVII (ASSUNÇÃO, 2009).

² Negros nascidos na América.

³ Caborés eram os filhos de índios com negros africanos.

[...] grupos étnicos - predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana -, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo o País existam mais de três mil comunidades quilombolas.

O reconhecimento destas comunidades representa uma das mais importantes ações de reparação social por parte do Estado brasileiro, embora seja tardia, visto que o direito à terra deveria ter sido possibilitado no período imediatamente posterior ao término do regime escravista, o que teria permitido aos então africanos e afrodescendentes libertos a organização em comunidades para o provimento da própria existência. Isso, no entanto, nunca aconteceu. Os libertos foram entregues à própria sorte, obrigando-se a vender a força de trabalho ou trocá-la por moradia e alimentos. Assim, o fim da escravatura não significou, para os libertos, a dignidade merecida, nem o acesso aos bens sociais básicos, como saúde, educação e moradia. Apenas com a Constituição de 1988, que é conhecida como “Cidadã”, é que se pretendeu garantir os direitos dos descendentes de quilombolas, assegurando-lhes a posse das terras onde viveram os seus ancestrais. Essa política do Estado brasileiro é um grande marco, haja vista que a posse das terras é um grande avanço na luta do negro quilombola pela cidadania. Nesse mesmo ano, no dia 22 de agosto, foi fundada a Fundação Cultural Palmares, com o intuito de promover e preservar a cultura afro-brasileira.

No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). A FCP comemora meio quarto de século de trabalho por uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Nesse quarto de século, a FCP já emitiu mais de 2.476 certificações para comunidades quilombolas. O documento reconhece os direitos das comunidades quilombolas e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2017).

A FCP é responsável por expedir os certificados das comunidades, reconhecendo-as como legitimamente descendentes dos quilombos originais. Já o INCRA é responsável pela titulação das terras, ou seja, pela emissão de certificados das terras. Dos 2.436 certificados emitidos pela referida Fundação, quatro comunidades estão presentes no município de Portalegre (RN). São elas: Arrojado/Engenho Novo, Sobrado, Pêga e Lajes. Essas comunidades foram reconhecidas pela FCP em 2006, mas ainda não foram tituladas pelo INCRA.

3 IDENTIDADE QUILOMBOLA, AUTODECLARAÇÃO E ANCESTRALIDADE

Para discutir sobre identidade quilombola, faz-se necessário, antes, entender o conceito de identidade, que, de acordo com Hall (1992), é algo complexo, uma vez que esta não é um conceito pronto e acabado. As relações estabelecidas pelos sujeitos são fundamentais para a construção da identidade.

A construção da identidade do negro no nosso país faz parte de um longo processo histórico, social e cultural iniciado com o tráfico de africanos para a colônia e perdura até os dias atuais. Deste modo, é necessário compreender como se dá a construção da identidade étnica. De acordo com Assunção (2009), a identidade étnica se define por uma oposição a um grupo diferente ou que possui um contraste deste com o primeiro.

A identidade étnica está relacionada à forma como os sujeitos se percebem em relação a outros grupos sociais. Destarte, a autodeclaração é um elemento importante para a compreensão do que é a identidade quilombola, visto que a identidade étnica depende da percepção que o sujeito tem de si mesmo, que está relacionada ao pertencimento a um determinado grupo. Gomes (2005b, p. 2) define a identidade negra

[...] como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

A identidade negra, de acordo com o autor citado, é construída socialmente e relaciona-se com o grupo em que o sujeito está inserido. Assim, ela pode ser conceituada a partir da relação do sujeito com o outro. Devemos entender, no entanto, que o fato de ser negro não significa, necessariamente, que todos os sujeitos caracterizados nessas condições tenham a mesma cultura e etnia.

A identidade quilombola pode ser conceituada como a identificação do sujeito com um grupo de negros que vivem em um espaço comum e que se autodeclararam como negros quilombolas, que são descendentes de negros escravizados e apresentam elementos da cultura, língua, religião e costumes comuns e próprios. As comunidades quilombolas de Portalegre (RN) possuem, em sua composição étnica, costumes, religião, crenças e valores próprios diferentes.

Então, para analisar as percepções dos alunos quilombolas sobre o Ensino Médio, é fundamental a consideração sobre as identidades desses alunos. Segundo Freire (2006), é importante considerarmos a identidade cultural dos educandos no processo educativo, pois ela constitui o *ethos* de cada indivíduo e do grupo social do qual faz parte. A escola deve considerar as particularidades dos alunos e direcionar suas práticas de ensino de modo que atenda a essas peculiaridades. Nesse sentido, entendemos que a escola de Ensino Médio de Portalegre (RN) frequentada pelos alunos quilombolas deve direcionar suas práticas de ensino para a realidade deste público. Dessa forma, a escola pode contribuir para o reconhecimento e a valorização de suas identidades.

4 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUILOMBOLAS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Considerando que este artigo é um recorte do relatório de uma pesquisa de mestrado, recortamos também os dados de análise. Discutimos, a partir deste ponto, as produções narrativas de dois alunos quilombolas que compuseram o grupo de referência para o estudo. O objetivo é identificar as percepções que

esses sujeitos têm sobre o Ensino Médio, sendo um dos pressupostos fundamentais dessa análise a questão da identidade quilombola. Ou seja, parte-se da ideia de que a identidade quilombola funciona como um referencial na construção das percepções desses alunos sobre o Ensino Médio e sua relevância para as suas existências. Sendo assim, a análise está fundamentada nas entrevistas narrativas e escritas de “Ponta da Serra” e “Pedra do R”⁴.

Partindo dessa premissa, compreender o conceito de identidade quilombola é fundamental para a análise. Assim, é oportuno que o conceito genérico de identidade seja fixado. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Souza (2012, p. 79), segundo o qual, “Pensar a identidade de uma população implica compreender os valores por detrás da lógica e de pensamento de sua vida cultural. Saberes, costumes e a cosmovisão integram os laços identitários e reafirmam a experiência de um grupo social.”

A partir desta definição, é possível agora pensar sobre a identidade quilombola. Ela pode ser considerada como um conjunto de valores, saberes, costumes e cosmovisão que criam a experiência de uma unidade de grupo. Podemos inferir, portanto, que essa identidade está na base da visão de mundo dos alunos sujeitos da pesquisa. Isto quer dizer que eles interpretam as experiências, incluindo as escolares, a partir dessa cosmovisão que é compartilhada pela comunidade. Espera-se, portanto, que a escola seja um espaço que acolha e afirme esses traços identitários, uma vez que eles fazem parte da própria constituição dos sujeitos. O respeito e a afirmação da identidade quilombola é uma forma de valorização das diferenças culturais.

Feitas estas ponderações, de agora em diante nos debruçamos sobre os dados fornecidos por dois sujeitos participantes da pesquisa original. Partimos do conceito de identidade quilombola, que, de acordo com os dados fornecidos pelos próprios sujeitos em suas narrativas, se relaciona à presença física na comunidade. Ser quilombola seria sinônimo de viver numa determinada comunidade considerada quilombola. Sobre isso, Ponta da Serra exclama o seguinte: “Morar aqui”. Todavia, residir na comunidade não significa que ela compartilhe a experiência de unidade de grupo, da qual falamos anteriormente. Para esclarecer esse ponto, vejamos abaixo o que Assunção (2009, p. 15-16) afirma:

A terra, à primeira vista, pode ser pensada como espaço físico, lócus de moradia, reprodução material de um grupo de homens e mulheres, parentes – no caso dos camponeses negros – que, possuindo a terra em comum, a tornam viva criando e recriando elementos de sua cultura. Mas esse “espaço-lugar” (SODRÉ, 1988) é também um espaço de memória, gerador de historicidades, em um processo contínuo de produção de identidades. Esse “espaço-lugar” da vivência coletiva não é apenas um pedaço de terra demarcada por uma norma; ele é um território. A espacialidade e a territorialidade, portanto, devem referir-se aos espaços materiais e culturais como campos passíveis de construção simbólicas e produções identitárias.

Considerando o que diz Assunção (2009), a comunidade quilombola não pode ser pensada apenas como o lugar onde se vive, mas como um espaço onde o grupo

⁴ “Ponta da Serra” e “Pedra do R” são os pseudônimos utilizados para ocultar as identidades dos dois participantes da pesquisa.

compartilha cultura, costumes, valores e crenças. Na fala de Ponta da Serra, entretanto, ela deixa evidente apenas o aspecto da moradia, que é, de fato, o aspecto mais característico e que pode indicar o sentimento de pertencimento ao lugar.

De fato, há uma relação entre o território e a construção da identidade. Assim, nas comunidades quilombolas, os sujeitos aprendem a se identificar como pertencentes ao território, que não é apenas o espaço físico, mas também simbólico. Dessa forma, desenvolvem a experiência da unidade do grupo. O espaço geográfico da comunidade extrapola o sentido físico de um lugar onde se vive e passa a se inscrever no universo simbólico da luta por dignidade e respeito. Torna-se, então, espaço de luta e de conquista, espaço concreto, mas também espaço de pertença e identidade. A identidade territorial, segundo Haesbaert (1999), é construída através das características do território, considerando tanto o sentido concreto como o simbólico. Logo, território e territorialidade ganham relevo nessa interpretação.

De acordo com Assunção (2009, p. 15), a territorialidade “[...] é caracterizada pelo uso comum, pela ‘sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras por ocupação de espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relação de solidariedade e reciprocidade’”.

Isso implica dizer que o território da comunidade quilombola não é somente o espaço físico. A territorialidade remete a aspectos como laços de parentesco, vizinhança e compartilhamento de atividades, como a agricultura, por exemplo. Neste tocante, no excerto seguinte, Pedra do “R” se aproxima dessa noção de territorialidade. Para ela, ser quilombola

É ser... é ter cultura, é ter sua identidade, dizer que é negro, não ter vergonha da sua cor; e nem dos antepassados, dos escravos. Sim, porque... é assim... sim e não, porque minha vó diz que a bisavó dela foi filha de refugiados, que vieram, então eu me considero sim quilombola, por que ela disse que viveram na mata, que a mãe da mãe dela foi índia e que ela sempre se sentiu oprimida, ela não conseguia ir pras festas, se ela chegasse lá e tivesse um branco, ela já sentia vergonha, não ia, porque ela tinha medo de chegar lá e dizerem que não pode entrar porque você é negra, aí ela não ia. (Entrevista Narrativa, Pedra do “R”).

Pelos excertos citados, a comunidade quilombola é relevante para os sujeitos, visto que há um sentimento de unidade de grupo. Este sentimento de fazer parte é fundamental na construção da identidade. Assim, ao se identificarem como quilombolas, esses alunos dizem que possuem uma experiência de unidade com o território físico e simbólico da comunidade. Essa experiência, por sua vez, tem relação direta com a percepção construída pelos alunos dessas comunidades sobre a escola ou, no caso específico deste trabalho, sobre o Ensino Médio. A esse respeito, Ponta da Serra exclama o que segue:

É bom o ensino médio. Tem professores que explicam bastante bem e... quem quer aprender aprende, né? Porque tem explicação, e mais essas aulas agora, que o professor tá sempre ali. Quem não quer aprender é porque não quer mesmo. Não fala sobre os quilombolas. Porque tem gente que tem essa história de *bullying*, mas não tem não lá. É normal. Porque tem um povo que diz que só porque é daqui, têm uns que têm vergonha, mas não, é normal. (Entrevista Narrativa, Ponta da Serra).

Embora a discente seja taxativa ao dizer que o Ensino Médio é bom, ao mesmo tempo deixa entender que não há discussões sobre a realidade dos quilombolas na escola. Isso é particularmente estranho, uma vez que o município de Portalegre (RN) possui quatro comunidades quilombolas reconhecidas pela FCP. Além disso, o relato da aluna revela que a escola ainda não trabalha com a história africana⁵. Mesmo assim, segundo ela, a escola trata os alunos quilombolas de forma “normal”. Esse trecho da entrevista narrativa nos permite remeter ao pensamento de Paulo Freire (2006, p. 30), que escreveu o seguinte:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como também a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com esses alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Isso quer dizer que a escola tem o compromisso social de acolher os diversos saberes que os diferentes alunos trazem. Assim, trabalhar com os saberes que os alunos quilombolas trazem faz parte da função social da escola, principalmente em localidades em que há a presença de comunidades quilombolas, como é o caso de Portalegre (RN). No entanto, isso nem sempre acontece, e as falas dos dois sujeitos escolhidos para este trabalho demonstram isso.

Chamamos a atenção também para o termo “normal”, que surgiu nas entrevistas dos discentes. Esse termo, pela análise das falas, tem o mesmo significado de igual ou de homogeneização, ou seja, a escola trabalha com os alunos quilombolas sem dar ênfase às especificidades destes. Entretanto, esses sujeitos possuem saberes que devem ser respeitados e valorizados pela escola, o que pode contribuir para o fortalecimento da identidade quilombola. Apesar disso, os relatos dos alunos investigados demonstram que a escola de Ensino Médio do município não atende às especificidades do público discente quilombola. Para Ponta da Serra,

A Serrana⁶ não contribui com a divulgação ou incentivo dos quilombolas porque nunca foi mostrado palestras ou roda de conversa sobre o assunto, os professores também não conversam nem tocam no assunto, muitas vezes fecham os olhos para fingirem não ver quem somos de verdade. (Narrativa Escrita, Ponta da Serra).

Pelo exposto, a escola Serrana parece não possuir práticas pedagógicas voltadas para a cultura africana e para as comunidades quilombolas do município. Isso fica claro quando Ponta da Serra fala sobre a ausência de qualquer atividade voltada para a questão quilombola. Desta feita, identificamos o problema de como os alunos de origem quilombola são tratados pela escola dentro do que se chama de “normal”. Contudo, esse tratamento de “normalidade”, em relação aos demais

⁵ História e cultura afro-brasileira, disciplina que é obrigatória, segundo a LDB (1996).

⁶ Nome fictício utilizado para ocultar o nome real da escola onde os alunos estudam.

alunos, acaba por escamotear ou negligenciar o direito da abordagem da cultura e história afro-brasileira e, em particular, das comunidades quilombolas locais.

Como entendemos que a valorização da cultura quilombola é fundamental para o desenvolvimento de uma visão de mundo que permita a intervenção social (FREIRE, 2006), a escola Serrana, ao olvidar ações e atividades que envolvam a temática afro-brasileira e quilombola, os impede de vivenciar suas realidades e a visão de totalidade da questão negra, e mais, nega-lhes a oportunidade de valorização de suas identidades territoriais, vivências e experiências de vida como quilombolas. Realidade tão presente e marcante no cotidiano municipal.

O relato de Ponta da Serra permite inferir que ela tem consciência de que o trabalho da escola, voltado para a cultura quilombola, pode contribuir para a sua formação enquanto estudante, mas também para sua vida, e ainda para a reflexão a respeito da comunidade quilombola. Isso é especialmente importante se considerarmos que o negro é, historicamente, vulnerável socialmente (SOUZA, 2012). Dessa forma, o trabalho da escola é um dos caminhos possíveis para a desconstrução dessa vulnerabilidade.

A análise do relato de Ponta da Serra permite inferir o quanto a multiculturalidade/pluralidade cultural, que se conceitua pela existência de muitas culturas em um determinado lugar, é importante. Ela (discente), que faz parte de uma população tradicional, não sente que a escola valoriza a sua cultura, etnia ou identidade. Ela expressa, em sua fala, que há falta de compromisso da escola para com os alunos quilombolas, revelada na distância da escola em relação às manifestações culturais singulares e às ditas minorias étnicorraciais.

A valorização da cultura quilombola é necessária para que os alunos oriundos dessas comunidades sintam que são importantes para a escola. Para tanto, esta deve deixar visível que a multiculturalidade é a característica fundamental do nosso país, construído essencialmente na e pela diferença de raças, crenças e culturas. A esse respeito, Pedra do “R” também fez seu posicionamento sobre a escola e suas práticas em relação à cultura quilombola. Vejamos:

Estou na Escola Estadual “Serrana” e não tenho conhecimento de nenhum tipo de contribuição desde que entrei naquela sala de aula, a única coisa que ouvi foi quando foram falar sobre essa pesquisa, até então nunca teve nada. Mas nas escolas anteriores, como na Escola do ensino fundamental, teve duas palestras falando sobre o assunto. (Narrativa Escrita de Pedra do “R”).

Assim como Ponta da Serra, a aluna Pedra do “R” revela que a escola não trabalha com a singularidade dos alunos quilombolas, relatando que esse tema só apareceu quando a pesquisadora foi à escola falar sobre a pesquisa do mestrado. Este fato, embora revele uma realidade negativa, chama a atenção para a relevância do estudo empreendido para a representatividade dos quilombolas.

Importante ressaltar que o ensino multicultural é o mais justo ou apropriado para este fim, uma vez que proporciona tanto aos alunos quilombolas reconhecerem e valorizarem a própria cultura, quanto aos demais alunos terem acesso a aspectos importantes da história do nosso país. Trabalhar o multiculturalismo não é o caminho mais simples e mais rápido, mas certamente é o correto e mais justo. Gomes (2005a, p. 150) reflete sobre isso:

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada.

Existe na escola a necessidade de trabalhar com as diferenças e especificidades dos sujeitos e dos grupos aos quais estes pertencem. Assim, a escola se transforma num centro de vivência da cidadania e da liberdade. Para tanto, é necessário o redirecionamento das práticas pedagógicas, de modo que possam atender às necessidades dos educandos. Desse modo, explorar a pluralidade cultural na escola não deve se restringir apenas a seguir o material didático, e sim direcionar os planejamentos e estratégias para as realidades e necessidades dos alunos, sejam eles quilombolas ou não. Nesse sentido, o PPP da escola é um documento que deve estar sempre atualizado, tendo em vista que deve atender à realidade do público da escola.

Apesar de os alunos quilombolas apresentarem a necessidade de a escola trabalhar essa temática, a instituição escolar precisa manter o compromisso de atender a esse público. Isso pode ser viabilizado por um PPP atualizado e com um ensino sensível à realidade local, que seja realmente inclusivo, de maneira que possam ser considerados como sujeitos protagonistas de sua história e vida, ou seja, considerando-os como cidadãos. Dessa forma, o ensino será significativo também para o aluno não quilombola, que terá a oportunidade de entender a história do negro e dos quilombolas, o que pode possibilitar outro olhar sobre estes sujeitos, além de oportunizar estratégias de ensino-aprendizagem com maior interação entre os mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu analisar a percepção que os alunos de comunidades quilombolas de Portalegre (RN) têm sobre o Ensino Médio. Para tal análise, consideramos como referência a identidade quilombola dos participantes. Isso implicou tentar compreender, à luz das falas dos sujeitos, como a escola se posiciona diante da especificidade que esses alunos têm. Nesse sentido, a leitura feita pelos discentes nos permitiu constatar que a escola onde estudam não apresenta um trabalho sistemático voltado para a valorização das identidades dos alunos quilombolas ou da história e cultura afro-brasileira.

A escola ainda não tem práticas sistematizadas de ensino voltadas para os alunos quilombolas ou mesmo para a história e cultura afro-brasileira, que já é uma obrigatoriedade legal. As discussões referentes às comunidades quilombolas e à identidade negra quilombola deveriam, portanto, estar presentes no PPP de toda escola localizada em municípios onde há essas comunidades. Esse é o primeiro

passo para que seja possível construir práticas de ensino contextualizadas à realidade dos sujeitos locais – neste caso, ao contexto dos discentes quilombolas.

Entretanto, vale salientar que essa óptica não deve olvidar o contexto sócio-histórico, a formação territorial e as consequentes identidades territoriais a estas concernentes, sobretudo em se tratando da problemática da questão negra no Brasil e seus desdobramentos junto à sociedade como um todo.

Compreendemos que as percepções que esses alunos quilombolas têm do Ensino Médio é de uma escola que os recebem de forma “normal”, mas que não realiza um trabalho que contemple suas identidades quilombolas, que mostre suas origens e culturas. Podemos dizer que, embora a escola não faça um trabalho que contemple a realidade desses alunos, atende às expectativas esperadas por eles.

O trabalho sobre a história do negro e dos quilombolas pode levar os alunos a perceber o papel da escola no sentido de promover a valorização sobre a pluralidade das culturas existentes no nosso País, como também a ajudar o jovem quilombola portalegrense a intensificar suas lutas, uma vez que esse ensino pode levá-lo à formação/afirmação da identidade quilombola ou ao fortalecimento desta.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, L. *Jatobá: Ancestralidade negra e identidade*. Natal, RN: EDUFRN, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQ'S)*. Brasília: Fundação Palmares, 2017. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso em: 3 set. 2019.
- GOMES, F. S. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005a. p. 39-62.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.
- HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDHAL, Z.; CORRÊA, R. (org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 169-190.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
- INCRA. *Quilombolas*. Brasil: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, [s. d.]. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombola>. Acesso em: 23 ago. 2019.

PEREIRA, M.; AMORIM, G.; PORTO, A. *Quilombolas e quilombos: histórias do povo brasileiro*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, L. O. C. *Quilombos: identidade e história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

Recebido em: 5 jul. 2019

Aceito em: 13 maio 2020