

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSANA LACERDA MONTE ALTO

SABERES E FAZERES QUILOMBOLAS: diálogos com a
Educação do Campo

Uberaba-MG
2012

ROSANA LACERDA MONTE ALTO

SABERES E FAZERES QUILOMBOLAS: diálogos com a
Educação do Campo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educativos

Orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Oliveira de Vasconcelos

Uberaba-MG
2012

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Monte Alto, Rosana Lacerda.

M763s Saberes e fazeres quilombolos: diálogos com a educação do campo / Rosana Lacerda Monte Alto. – Uberaba, 2012.
136 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba.
Programa de Mestrado em Educação, 2012.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Oliveira de Vasconcelos

1. Educação rural. 2. Quilombos. 3. Educação. I.
Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD 370.91734

Rosana Lacerda Monte Alto

**SABERES E FAZERES QUILOMBOLAS: DIÁLOGOS COM A
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.


Aprovada em 18/12/2012

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Valéria Oliveira de Vasoncelos
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Maria Isabel Antunes Rocha
Profª Drª Maria Isabel Antunes Rocha –
Universidade Federal de Minas Gerais -
UFMG



Profª Drª Fernanda Telles Márques -
Universidade de Uberaba - UNIUBE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força de poder batalhar e conseguir galgar mais um degrau na minha vida profissional e pela conquista de um sonho que agora se transforma em realidade.

Agradecerei eternamente ao meu companheiro Edson que me motivou a correr atrás dos meus sonhos, me dando total apoio, me incentivando em todos os momentos a prosseguir, a olhar para frente e ir à luta. Agradeço imensamente a confiança em mim depositada e a paciência, compreensão e carinho que se fizeram presentes diuturnamente. Como ele mesmo sempre diz: “*No final tudo dá certo*”.

Agradeço à minha família, meu pai, irmãos e meus filhos Herick e Vinicius por compreenderem a minha ausência em alguns momentos em que precisaram da minha presença e não pude estar próxima pela dedicação à pesquisa. Agradeço principalmente aos meus netos queridos: Yasmim, Benjamim e João, que inclusive, nasceram todos durante o processo do mestrado me desculpando com eles, por não poder desfrutar da forma como gostaria de ser uma avó mais “coruja” ainda, do que já tenho sido, se é que isso seria possível.

Agradeço aos professores: Valéria, Fernanda, Gustavo, Orlando, José Carlos, Wenceslau, Alzira, Ana Maria, Sueli, Vânia e Marilene, que muito contribuíram para ampliar os meus conhecimentos e aprimorar meu desempenho profissional. Aprendi muito com todos vocês, cada um com seu jeito próprio de ensinar e desenvolver a aprendizagem da disciplina ministrada. Aos funcionários do curso de Mestrado em Educação, que sempre me atenderam com muita presteza e à coordenadora Vânia, sempre muito simpática e solícita.

Agradeço a todos os meus colegas, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelos momentos de alegria, de tristeza, de angústia, compartilhados no decorrer do curso. Espero sinceramente que não deixemos que o tempo apague esses momentos que dividimos uns com os outros e que possamos levar essa amizade pelo resto das nossas vidas e não somente durante o período do curso.

Doutora Valéria, minha orientadora querida, te agradeço pelos momentos de dedicação e paciência, por compreender os momentos de angústia, de medo e principalmente de desabafo. Obrigada pela força e apoio nos momentos de desânimo, de stress, que agora acredito que sejam normais, no decorrer do curso.

Obrigada pela parceria, por compartilhar comigo os seus saberes e as suas valorosas experiências. Foi muito especial te conhecer e tê-la como minha orientadora. Espero, sinceramente, que possamos trabalhar juntas novamente, pessoas especiais que passam por nossas vidas, devemos preservá-las. Você terá sempre um lugar especial em meu coração. Obrigada!

Agradeço à prof^a. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha por aceitar com muito carinho o convite para participar da minha banca de defesa, me sinto muito honrada por você representar de maneira tão significativa a Educação do Campo em nosso país e contribuir muito para a qualidade de vida dos povos do campo. Obrigada pelo apoio e colaboração. Antecipo-lhe meus agradecimentos.

À UNIMONTES pelo apoio, às coordenadoras do PRONERA prof^a. Maria Aparecida Queiroz e prof^a. Maria Ângela Macedo e às minhas queridas companheiras: Naura, Renata, Alda, Maria Nunes, Maircon, agradeço imensamente pelo carinho.

Agradeço aos moradores da comunidade Justa I, Manga/MG, pela disponibilidade e carinho com que me receberam e por permitirem que eu convivesse e acompanhasse o dia-a-dia e pelo acolhimento e presteza em colaborar com a pesquisa. Que Deus abençoe cada um: Roberval, Isabel, Senhor José Teixeira, Genielle. E agradecer especialmente aos sujeitos atores da pesquisa: Senhor Ernesto, Senhor Jovino, Dona Francisca, Senhor Enrique, Dona Guilhermina, Senhor João Cândido e Dona Silvina, sem a participação de vocês, seria impossível a realização da pesquisa e mais uma vez dizer muito obrigada pela credibilidade, pelo convívio saudável e pelo aprendizado adquiridos e compartilhados por meio de seus saberes e fazeres.

*Quando o sol, do alto, orgulhoso, as luzes na
roça espalha: o caboclo, vagaroso, trabalha.
E quando no poente rola o bom sol, depois da
janta, ponteia o caboclo a viola e canta.*

(Cornélio Pires, 1921, p. 133).

RESUMO

A Educação do Campo vem conquistando espaço em debates e políticas educacionais no cenário brasileiro e não se concretiza sem reconhecer a existência do campo, de sua realidade histórica e dos sujeitos que nele vivem, compreendendo seus processos culturais, sua socialização e as relações de trabalho vivenciadas por esses sujeitos em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, a Educação do Campo busca manter e legitimar a identidade dos homens e mulheres do campo, além de respeitar e valorizar os diferentes saberes e fazeres já construídos, a partir de suas histórias de vida. O presente trabalho busca compreender como a Educação do Campo vem se dando entre populações quilombolas de uma comunidade de Minas Gerais (comunidade quilombola Justa I, situada no município de Manga/ MG). Considera-se que, para garantir uma melhor percepção do cotidiano, da cultura e das tradições da população quilombola, é imprescindível alcançar um profundo conhecimento das histórias de vida deste povo, das suas vivências e das suas experiências no dia-a-dia. Como os remanescentes quilombolas educam e se educam em seu cotidiano e como a Educação do Campo vem dialogando com esses saberes e fazeres, a partir das “Histórias de vida”, foram os objetivos aqui propostos. Os resultados da pesquisa apontam para o PRONERA, no município de Manga/MG, que veio a fortalecer a Educação do Campo, à medida em que forma profissionais da educação, capazes de desenvolver um ensino voltado para o diálogo e a construção própria do conhecimento dessas comunidades quilombolas. Os quilombolas (Justa I), por sua vez, considera “saber” o conhecimento formal adquirido na escola, embasam seus valores no trabalho, família e território e a educação (formal ou não) é presente na vida cotidiana dos remanescentes quilombolas de Justa I, impressa nos seus fazeres e nos seus saberes múltiplos. Justifica-se a natureza deste estudo como possibilidade de resgatar a cultura quilombola nos processos educativos destas populações, valorizando os seus múltiplos conhecimentos e práticas sociais.

Palavras-chave: Quilombolas. Saberes tradicionais. Educação do Campo.

ABSTRACT

The Field Education comes conquering space in debates and educational's politic in brazilian cerany and don't render it, without to recognize the field existence, yours historic's reality and the subjects whos lives in it, understanding your's cultural's process, yours socialization and word's relation, lives by the subjects in yours quotidian's practic. In this sense, the field's education searching to maintain and to legitimate the identity of the men and wemen's field, over there, to respect and to valorizes the different knows and makers already constructs, parting of your's histories life. The present study searchs to understand as the field's education is happen between Maroon population in Minas Gerais Community (Maroon population Justa I, localizaded in Manga City, Minas Gerais). Considerated to garanty the best perception of the quotidian, culture and traditions of the Maroon population, is indispensable to reach a profundity knowledge of the life's history about this people, yours experiences in a day-to-day. How the remainder Maroon population educates and educates yourself in yours quotidian and how the field's education comes dialoging with this knowers and makers, partting of the "Life's history", was the propused objetives in this study. The results of the investigation points to: The PRONERA, in Manga City (MG) comes to stronger the Field's Education, when profissional's education, abbles to development one teach to dialogue and the construction of own know. The Maroon population (Justa I), by the way, considerers "know", the formal knowledge adquired in the school; Ambases yours valours in the work, family and territory; The education (formal or not) is present in a quotidian life of this Maroon population remainder of Justa I, impresses in yours multiples makers and knows. Justified this study nature us the possibility of redeem the Maroon population culture in the educative's process of this populations, prizing yours multiples knowledge and social's pratic.

Keywords: Maroon population - Traditional knowledge - Field Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACJU-I	Associação Comunitária Justa I
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
APA	Área de Preservação Ambiental
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
ARQUIJU	Associação Remanescente dos Quilombolas de Justa I
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EBC	Educação Básica do Campo
EC	Educação do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Educação Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MOAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MST	Movimento dos Sem Terra
PCT	Povos e Comunidades Tradicionais
PETAR	Parque Estadual Turístico do Alto do Ribeira
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Capacitação dos Alfabetizadores PRONERA – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Manga.....	18
Figura 02	Mapa das comunidades no município de Manga – MG.....	23
Figura 03	Mapa da comunidade Justa I – Manga-MG.....	24
Figura 04	Municípios Norte de Minas com Comunidades Quilombolas.....	25
Figura 05	Plantação de mandioca na Comunidade Justa I.....	34
Figura 06	Mapa da Rota do tráfico negreiro.....	59
Figura 07	Senhor Ernesto Remanescente Quilombola comunidade Justa I..	61
Figura 08	Remanescentes quilombolas – festividade na comunidade Justa I	64
Figura 09	Senhor Ernesto entregando a bandeira de São João Batista ao senhor José Teixeira Filho.....	67
Figura 10	Senhor Ernesto Neres Santana e Dona Maria Antunes Santana (primeira esposa - foto antiga).....	82
Figura 11	Senhor Ernesto e Dona Maria Antunes Santana (foto antiga).....	83
Figura 12	Senhor Ernesto Neres Santana e Dona Cassimira (segunda esposa).....	84
Figura 13	Senhor Jovino Cardoso dos Santos e Dona Francisca Rodrigues dos Santos.....	84
Figura 14	Senhor Enrique de Souza Calado e Dona Guilhermina da Silva Calado.....	85
Figura 15	Senhor João Cândido dos Santos e Dona Silvina Rosa dos Santos.....	86
Figura 16	Tipos de moradias – comunidade Justa I.....	88
Figura 17	Carro de boi - Casa de farinha – Pilão.....	89
Figura 18	Bois – cavalos - galinhas – porcos.....	89
Figura 19	Plantações de mandioca - mesa ornamentada com hortaliças, frutas, verduras, legumes produzidas na comunidade.....	90
Figura 20	Sede (barracão) da Associação onde acontecem as reuniões mensais da comunidade, as missas e festividades.....	92
Figura 21	Escola abandonada da comunidade Justa I que foi nucleada	

	junto a outras comunidades próximas por falta de demanda de alunos.....	93
Figura 22	Reunião pedagógica com os alfabetizadores do PRONERA.....	94
Figura 23	A Congregação Cristã no Brasil – Comunidade Justa I.....	95
Figura 24	Missa em homenagem ao Santo padroeiro da comunidade Justa I São João Batista, celebrada pelo padre Gilberto.....	96
Figura 25	Procissão do padroeiro da comunidade São João Batista – Padroeiro da comunidade Justa I.....	96
Figura 26	Leilão realizado em benefício da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola Justa I.....	97
Figura 27	Quadrilha organizada pelos jovens da comunidade Justa I.....	98
Figura 28	Fabrica de rapadura e cachaça abandonada.....	99
Figura 29	Centro Comunitário de Produção Resfriamento de Leite – Justa I.	100
Figura 30	Trator da comunidade - Veículo particular.....	101
Figura 31	A terra castigada pela seca que assola a região norte-mineira.....	102
Figura 32	Antena parabólica no quintal de uma casa da comunidade.....	103

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	19
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	27
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	34
1.1. Os Sujeitos do Campo/ Movimentos Sociais.....	37
1.2 Os sujeitos do campo – Quem são eles?.....	38
1.3. Movimentos sociais do campo.....	40
1.4. Educação Rural.....	42
1.5 Educação do Campo.....	43
1.6 O PRONERA.....	45
1.6.1 Objetivos do PRONERA.....	45
1.6.2 Estrutura pedagógica.....	46
1.6.3 Estrutura metodológica.....	47
1.7 O PRONERA em Manga/MG.....	47
CAPÍTULO 2 – QUILOMBOS E QUILOMBOLAS.....	52
2.1 Povos e Comunidades Tradicionais.....	52
2.2. Terra, território e algumas leis.....	52
2.3. Modos de vida.....	57
2.4. Os quilombos.....	59
2.5. Os quilombolas no Norte de Minas.....	61
2.6. Os Remanescentes quilombolas da Comunidade Justa I.....	64
CAPÍTULO 3 – HISTÓRIAS DE VIDA.....	72
3.1 Caminhos da pesquisa.....	72
3.2 Caracterização dos sujeitos atores da pesquisa.....	81
3.3 Características da tradicionalidade.....	87

3.3.1. Como vivem?	87
3.3.2. Como aprendem	91
3.3.3. As Crenças	94
3.3.4. Como trabalham?	98
3.3.5. Como se comunicam?	102
CAPÍTULO 4 - LEITURA DE MUNDO	104
4.1. Leitura da Realidade	105
4.1.2 Pertencimento (Auto-reconhecimento)	107
4.1.3 Território	110
4.1.4 Sociabilidade	113
4.1.5 Religiosidade	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA	129
APÊNDICE 2 – QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDOS	131

APRESENTAÇÃO

A minha história de vida tem uma relação forte com o campo desde a minha mais tenra infância. Nasci no município de Januária, região situada no Norte de Minas Gerais, localizada a 167 km de distância de Montes Claros, município onde resido atualmente. O município de Januária localiza-se às margens do Rio São Francisco, onde cresci me refrescando do forte calor da região em suas águas, correndo, pulando e brincando em suas areias fofas e quentes.

Meu pai - Euclides Monte Alto de Novais - era bancário, funcionário do Banco do Nordeste e minha mãe - Maria Lúcia Monte Alto -, era professora. Minha aproximação com o campo teve início quando meu pai resolveu ser fazendeiro. Lembro-me como se fosse hoje de minha alegria e de meus três irmãos quando recebemos a notícia que ele havia comprado uma fazenda. A fazenda chamava-se “Saramandaia” - escolhido por meio de votação - em homenagem à novela que tinha esse nome e fazia o maior sucesso naquela época.

Até meus onze anos passei quase todos os finais de semana na fazenda Saramandaia com minha família e amigos. Levantávamos cedo para tomar o café da manhã com aquele leite ordenhado na hora, com beiju, cuscuz de milho verde, biscoito frito, bolo de fubá, mingau de milho verde, requeijão, queijo; no almoço minha mãe fazia a comida no fogão à lenha: frango caipira, com quiabo e angu de milho verde, leitão, pernil e outras delícias características da culinária da nossa região.

Passávamos o dia todo brincando, correndo no meio do pasto, andando a cavalo, subindo nos pés de laranja, tangerina, manga, goiaba, cajá, caju, pitomba, pitanga e sentávamos embaixo das árvores nos deliciando com as diversas frutas existentes no pomar; diversão não faltava, passávamos o dia inteiro inventando novas brincadeiras e “aprontando” muito. Como era a única filha, sempre que íamos para a fazenda, levava alguma amiga, para me fazer companhia.

Aos onze anos de idade meu pai foi transferido de Januária para Vitória da Conquista/BA. Moramos lá por três anos (de 1977 a 1980) e, mesmo sendo muito distante, de vez em quando íamos aos finais de semana prolongados e nas férias passar uns dias na fazenda. Após esse período morando na Bahia, meu pai foi transferido novamente, dessa vez para Montes Claros, onde permaneceu até se

aposentar. Formou-se advogado, realizando um sonho antigo que não pôde concretizar antes porque em nenhuma das cidades em que moramos havia Universidade. Começou a exercer a profissão no mesmo ano em que se aposentou. Hoje, com 73 anos, faz pós-graduação na Unimontes em Direito Eleitoral e trabalha como Defensor Público no município de Montalvânia/MG, onde reside.

Desde que meu pai comprou a fazenda, sempre foi o mesmo agregado que cuidava de tudo - Senhor Hildo. Era muito próximo de nós, tanto que, quando os filhos dele nasceram, nos convidou para batizá-los. Eu, meu pai, minha mãe, meus irmãos, cada um de nós, batizamos um filho dele, tornando-nos compadres.

Cursava o magistério quando me casei, aos 17 anos de idade, em 1983. Por conta dos desígnios de Deus, nesta mesma época, faltando dois meses para o nascimento de meu primeiro filho, Herick, minha mãe, com somente 42 anos de idade, veio a falecer. Foi muito difícil para nós, principalmente para meu pai, que ficou desgostoso da vida com a falta da minha mãe e acabou vendendo a fazenda. Com certeza não seria mais a mesma coisa irmos para lá sem a presença dela.

Em seguida tive meu segundo filho, Vinicius, parei de estudar para tomar conta da casa e da educação dos filhos, só retornando aos estudos quando os filhos já estavam bem crescidos: O Herick com dez anos de idade e o Vinicius com sete anos.

Continuei a ter contato com o campo porque Mauro (meu marido na época) era Engenheiro Agrônomo e fazendeiro. Meus filhos foram criados indo para a fazenda do pai em Francisco Sá, município localizado a 50 km de Montes Claros. Quando me separei fiz uma doação da minha parte da fazenda para os meus filhos, justamente para que eles não deixassem de ter convívio com o campo. Hoje eles vão à fazenda e levam seus filhos, meus netos queridos - Benjamim (um ano e dez meses) e João (oito meses), filhos de Herick; e Yasmim (dois anos); filha de Vinicius, para que tenham contato com a natureza e com o ar puro do campo.

Fiz minha graduação na mesma instituição em que trabalho atualmente, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Concluí o curso de Pedagogia em 1991 e comecei a trabalhar no início do ano seguinte, 1992, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, após passar no concurso da Prefeitura de Montes Claros. Acumulei várias funções dentro das instituições em que trabalhei durante 17 anos: professora, auxiliar administrativo no setor de controle

funcional (Secretaria Municipal de Educação), professora eventual, auxiliar de secretaria, auxiliar de biblioteca, vice-diretora e supervisora da Educação Infantil.

No ano 2000 cursei e concluí uma pós-graduação na área de Psicopedagogia Clínico-Institucional nas Faculdades Integradas SIMONSEN, em Duque de Caxias/RJ. Somente nessa época pude arcar financeiramente com um curso de especialização.

Em 2006, comecei a trabalhar na Unimontes conseguindo conciliar os cargos de professora da rede municipal e professora universitária durante um período de dois anos. Após esse tempo, solicitei licença sem vencimento por dois anos; a tentativa de prorrogação por mais dois anos não foi exitosa e, portanto, pedi exoneração do cargo na prefeitura em 2009.

Neste mesmo ano (2006) recebi um convite para trabalhar no Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A partir daí começou a minha vivência profissional com o campo.

Com carga horária de vinte horas semanais passei a trabalhar no PRONERA executando diferentes tarefas, entre elas: coordenação de reuniões pedagógicas semanais com monitores para planejamento de atividades e confecção de material didático a serem utilizados em campo; planejamento e execução de capacitação para os alfabetizadores, entre outras.

Desde que iniciei meu trabalho no PRONERA a minha área de atuação foi no município de Manga/MG, onde presto assistência pedagógica aos dez assentamentos assistidos pelo Programa.

Paralelamente trabalhei na primeira turma de Pós-Graduação em Educação do Campo a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com duração de um ano e meio, no período de Agosto 2010 a Abril de 2011, no qual exerci a função de tutora a distância. Com esse trabalho vivenciei e compartilhei muitas experiências valiosas com os alunos e demais profissionais envolvidos no curso. O polo atendido era o município de Francisco Sá/MG, com um total de 60 alunos sob minha tutoria.

Apesar de não ser obrigatória a presença da nossa equipe nos assentamentos (sendo exigido somente dos monitores e do coordenador de área), sempre fiz questão de ir até as comunidades e assentamentos em Manga para melhor compreender a realidade local. Em razão desse contato próximo com várias comunidades de assentamentos atendidas pelo PRONERA, senti a necessidade de realizar um estudo voltado para a cultura dos sujeitos do campo.

Toda minha experiência no campo e com o Campo trouxe algumas inquietações que me moveram à realização do presente estudo, a fim de buscar compreender como vem se dando a inserção da cultura da comunidade campesina na Educação do Campo.



Figura 1 - Capacitação dos Alfabetizadores PRONERA – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Manga

Fonte: Arquivo pessoal, dezembro, 2010.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o direito universal à educação tem sido uma conquista dos movimentos sociais, dos trabalhadores da educação pública, nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como principal referência a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Além dessa referência, o decreto 6.040/2007 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT), contemplando as especificidades e o contexto para uma Educação do Campo. Também a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 estabeleceu Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo ressalta a importância dos movimentos sociais e sindicais do campo e as articulações na construção de leis educacionais e políticas que garantam a qualidade de vida dos povos do Campo. O artigo 28 da LDB, entre outros elementos definidos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), aponta para a necessidade de uma educação diferenciada e específica levando em consideração um saber contextualizado, de acordo com a realidade do educando, com sua vida, com seu trabalho, com sua vivência social e principalmente com suas manifestações culturais. Uma educação que fortaleça e cultive sua identidade, produzindo diferentes conhecimentos, reconheça a luta pela humanização das relações de trabalho, resistência e afirmação cultural, social, política, pedagógica, marcadas pela identidade e pelos direitos negados aos povos do campo, para que se articulem, organizem e para que se assumam como sujeitos construtores de sua própria educação.

Ao pensar a prática da Educação do Campo, entretanto, algumas questões emergem: Quem são os profissionais que lidam com a EC? Os profissionais são capacitados para trabalhar com os sujeitos do campo? Até que ponto esses profissionais entendem a população do campo? O Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) vem contribuindo para essa formação e para a Educação do Campo? A cultura dos sujeitos do campo é valorizada no contexto escolar?

Como lembra Paulo Freire (1987), a educação, quando se realiza no contexto das lutas, dos movimentos sociais e demais organizações do povo, busca um ensino baseado em conteúdos que se referem especificamente à realidade das pessoas, definidos coletivamente pelos próprios sujeitos envolvidos neste processo educacional. Sendo assim, a proposta pedagógica de Paulo Freire é a que mais se aproxima com o que se pretende na Educação do Campo, uma vez que requer um educador problematizador, privilegiando o diálogo, a partir dos questionamentos e das práticas sociais, visto que o processo de aprendizado não se desenvolve na transferência do conhecimento, mas sim na criação de oportunidades que proporcionam a sua construção (FREIRE, 1987).

Dentre as diversas populações do campo segundo o projeto “ocareté” da Universidade de São Paulo (USP), grupo que compartilha histórias de vida de pessoas e organizações e contribuem com seus saberes e lutas, em busca de uma vida melhor estão: indígenas, remanescentes quilombolas, populações ribeirinhas, seringueiros, caiçaras, pescadores artesanais, geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, chapadeiros, açorianos, caboclos, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, caipiras, campeiros, ciganos, jangadeiros, pantaneiros, praieiros, sertanejos, marisqueiros, faxinais, povos de terreiro, pomeranos, comunidades de fundo de pasto, entre outros.¹ (Projeto Ocareté). As populações do campo são, historicamente, constituídas por esses principais grupos.

Os sujeitos da presente pesquisa são integrantes de populações quilombolas, que recebem diversas denominações, como: pretos, mocambos, comunidades negras rurais. Entretanto, todas estas nomenclaturas convergem para o termo “quilombo” ou “comunidade quilombola”. Em virtude de um processo de ressemantização, o antigo quilombo começa a ser reconhecido como “remanescente de quilombo”, fortalecendo a ideia de grupo, sendo imprescindível para o ganho de funções políticas no cenário nacional.

Em Minas Gerais, segundo dados dos autores do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), existem centenas de comunidades quilombolas, são originárias do povo “*banto*” que habitava as regiões Sul e Sudeste do continente africano e de outras origens africanas como os “*mina-gêges*”, oriundos do Oeste e

¹ Disponível em: www.ocarete.org.br/ Acesso em 14 jan 2012.

Noroeste, os “*iorubás*” e os “*haussás*” da região nagô, situada no Norte, Noroeste e Nordeste da África. (CEDEFES, 2008, p.42).

O presente trabalho circunscreve-se dentro de uma pesquisa de mestrado, cuja principal inquietação é perceber como alguns remanescentes quilombolas educam e se educam em seu cotidiano e como a Educação do Campo vem dialogando com esses saberes e fazeres. O foco deste estudo está direcionado diretamente para moradores de uma comunidade quilombola (Justa I), situada no município de Manga (Norte de Minas Gerais/MG), que compartilharam suas Histórias de Vida.

Consideramos que sejam necessárias ações concretas visando mudanças significativas e intervenções necessárias à qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no e do campo, valorizando sua cultura e desenvolvendo um diálogo entre seus saberes e fazeres, analisando como a cultura dessas populações pode contribuir para a Educação do Campo.

Com o intuito de aproximar os saberes e fazeres quilombolas do processo de Educação do Campo, a **questão de estudo** que permeou toda a pesquisa foi: *Quais as possíveis contribuições da cultura quilombola para a Educação do Campo?*

O Objetivo geral da pesquisa foi o de levantar as histórias de vida e analisar as possíveis contribuições dos saberes e fazeres quilombolas para a Educação do Campo.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar como os remanescentes quilombolas educam e se educam em seu cotidiano;
- Descrever os saberes e fazeres da comunidade quilombola Justa I, na região de Manga/MG;
- Analisar elementos da cultura quilombola que contribuam para a Educação do Campo.

Espera-se que a presente pesquisa, possa contribuir para a Educação do Campo, bem como para a qualidade do trabalho do profissional que atua no Campo, assumindo um perfil adequado e uma postura de educador, voltado para ações significativas para o campo, procurando melhorar sua atuação profissional e também enquanto ser humano.

LOCAL DA PESQUISA

Manga é um município mineiro que está situado no semi-árido, no alto/médio vale do rio São Francisco, localizado à margem esquerda do mesmo rio, possuindo aproximadamente trinta mil habitantes. A população é originária, conforme consta nos anais da história manguense, de caboclos, escravos naturais do Estado de Pernambuco que instalaram-se com o ex-governador das Minas Gerais, um dos líderes dos emboabas, Manuel Nunes Viana.

A região que abrange o atual município era, até meados do século XVII, habitada por indígenas. Com o desbravamento feito pelas bandeiras – grupos enviados pelo governo geral para explorar a terra em busca das riquezas do solo – aos poucos, os índios foram expulsos. O arraial surgido na época do bandeirismo, São Caetano do Japoré, era uma das mais antigas freguesias criadas pelo bispo de Pernambuco. Manga foi elevada a município em 1923, desmembrando-se do município de Januária/ MG.

A principal fonte de renda origina-se da agropecuária, sendo uma das maiores exportadoras brasileiras de pimentão para a Alemanha e outros países, de abóbora japonesa e tomate para o Uruguai e Argentina, além de outras culturas que se desenvolvem na região, frutos da irrigação e do excelente clima que favorece uma maior e melhor produtividade. O gado de corte também gera emprego para a população e receita para o município. Dentre outras atividades em desenvolvimento com excelentes resultados destacam-se a piscicultura, a fruticultura, o artesanato e uma grande produção de caçaça de boa qualidade, tipo exportação².

² Disponível em: [pt.wikipedia.org/wiki/Manga_\(Minas_Gerais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Manga_(Minas_Gerais)). Acesso em 14/02/2012.

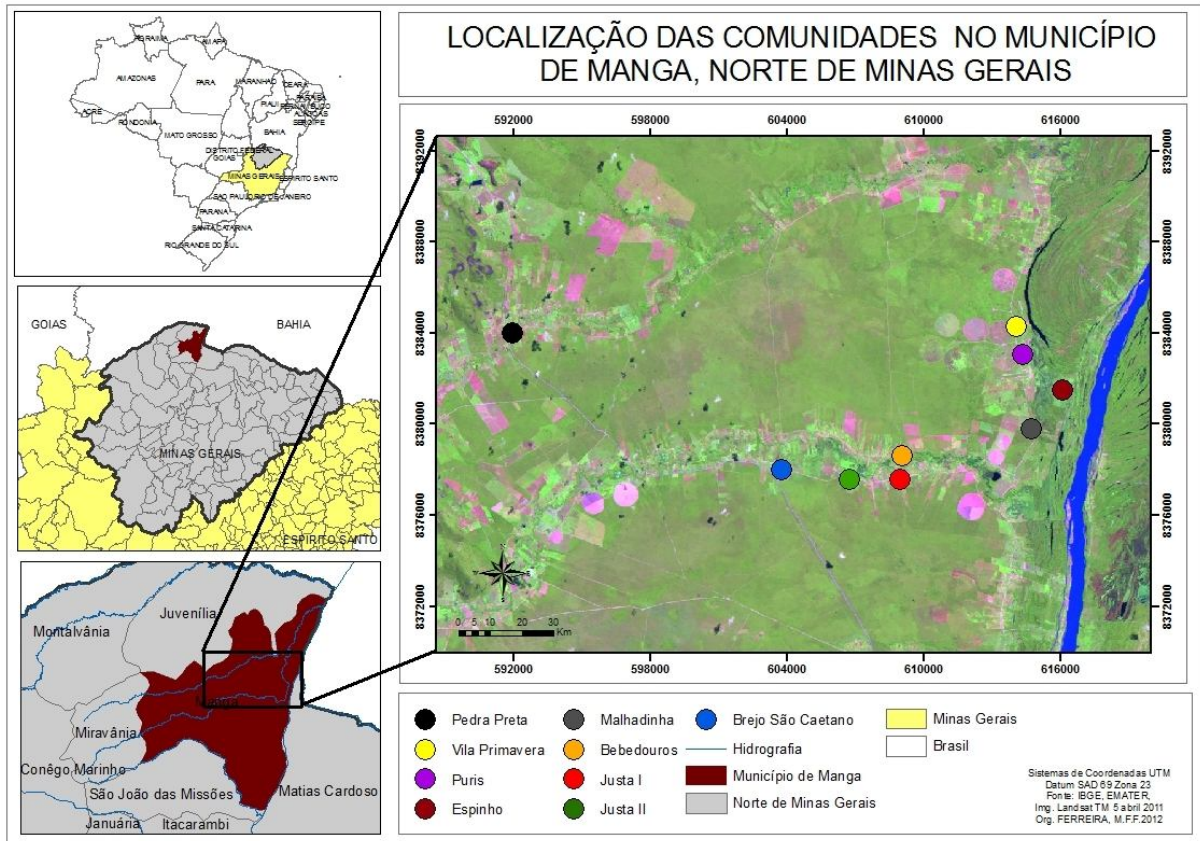


Figura 2: Mapa das comunidades no município de Manga – MG.
Fonte: UNIMONTES, Departamento de Geociências, setembro, 2012.

Segundo histórias de moradores mais antigos da comunidade, quando perguntado a eles porque a comunidade se chama Justa I, disseram que há mais ou menos uns 200 anos atrás, seus tataravós, bisavós, avós e pais, contavam para eles, que chegou na localidade uma mulher chamada Justina, ela morava com uma irmã, nas matas junto com os animais, eram escravas refugiadas de uma fazenda do estado da Bahia. Em seguida, foram chegando outros fugitivos e se instalando na região, em busca de um lugar para plantarem. Entre os fazendeiros que surgiram, veio o Capitão Egídio de Januária e começou a distribuir pedaços de terras para os refugiados plantarem. São esses refugiados os seus antepassados, que foram morrendo e deixando suas terras para os filhos, netos, bisnetos, tataranetos. Todos conheciam Justina e sua irmã, daí a homenagem colocando seu nome na comunidade Justa I e por causa da sua irmã, colocaram o nome de Justa II na comunidade vizinha.

No município de Manga, local da pesquisa, são 10 (dez) assentamentos do PRONERA, assistidos pelo INCRA. São eles: Brejo de São Caetano, Ilha da

Ingazeira, Justa I, Justa II, Pedra Preta, Puris, Bebedouro, Espinho, Malhadinha, Vila Primavera.

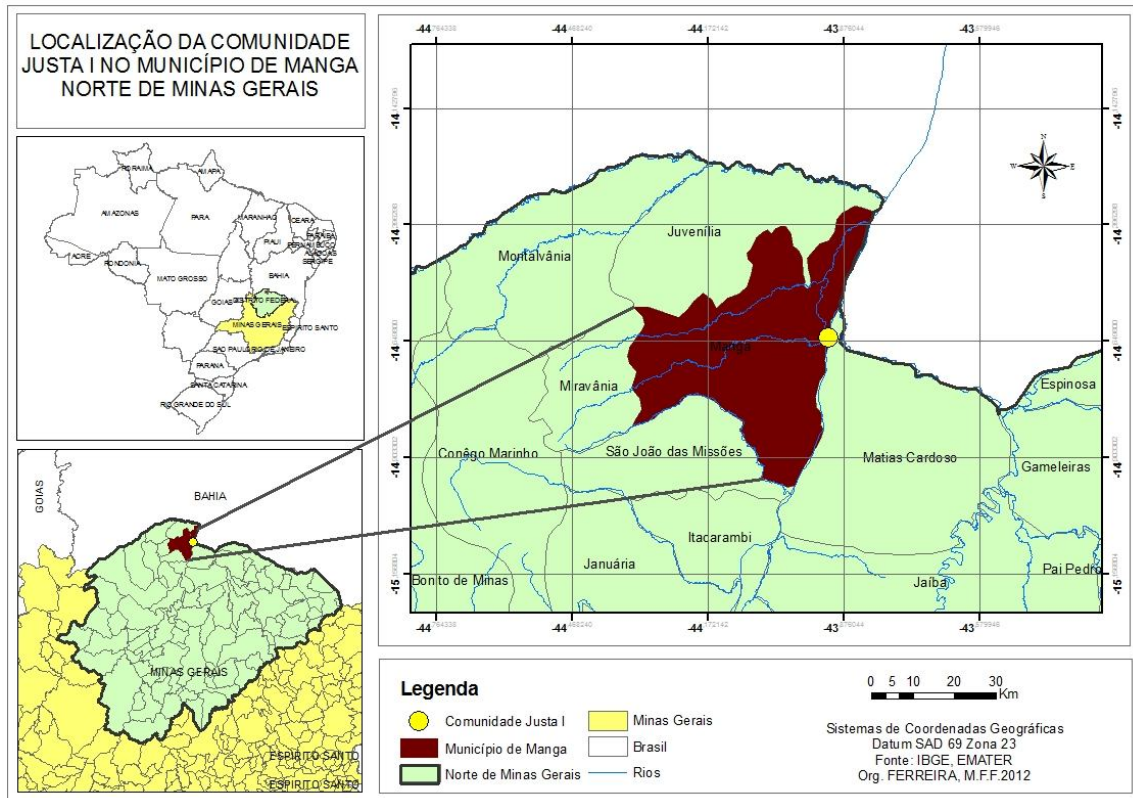


Figura 3: Mapa da comunidade Justa I - Manga – MG

Fonte: UNIMONTES, Departamento de Geociências, setembro, 2012.

A UNIMONTES, em parceria com o PRONERA, vem atuando em 12 municípios da região do norte de Minas Gerais, são eles: Bocaiúva, Buritizeiro, Gameleiras, Jaíba, Manga, Pintópolis, Porteirinha, Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Várzea da Palma, Varzelândia e Verdelândia.



Figura 4: Municípios Norte de Minas com Comunidades Quilombolas
Fonte: Arquivo Projeto Quilombolas Gerais / CEDEFES – 2008 (p. 237).

As atividades desenvolvidas no PRONERA - visitas realizadas nas comunidades, capacitações aos alfabetizadores das comunidades, seminários, oficinas, encontros com os monitores – têm o objetivo de assistir pedagogicamente, acompanhar e avaliar as ações do programa.

O PRONERA é um programa do Governo Federal, criado em 1998, que desenvolve atividades educacionais na área da Educação do Campo (nos níveis do Ensino Fundamental, Ensino médio e Graduação), nos assentamentos assistidos pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA).

O PRONERA tem como objetivo elevar o grau de escolaridade dos jovens e adultos incluídos em projetos de assentamentos de reforma Agrária e considera a parceria o princípio e a base para o seu desenvolvimento, com vistas a superar os altos índices de analfabetismo entre os assentados e elevar sua escolaridade.

A Estrutura pedagógica do PRONERA em nível nacional é constituída por coordenador geral, coordenador pedagógico, professor orientador, professores,

monitores, técnicos de apoio, todos integrantes das IES (Instituições de Educação Superior) parceiras do projeto.

A Universidade Estadual de Montes Claros atua no PRONERA e atende às comunidades, visitando-as regularmente, dando suporte pedagógico e trabalhando juntamente com a equipe multidisciplinar (composta por profissionais de várias áreas), onde as atividades desenvolvidas no programa são registradas por meio de relatórios periódicos encaminhados ao INCRA – (Brasília – DF).

A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) atua em parceria com o PRONERA desenvolvendo três projetos na região do norte de Minas, com turmas de Ensino Fundamental (Alfacampo), de segundo grau (Magicampo) e de graduação (Educampo). Essas turmas são, em geral, formadas em média por 20 alunos, nos 10 municípios assistidos por esses projetos, com aulas presenciais (Tempo Escola/TE) e atividades não presenciais (Tempo comunidade/TC).

As reuniões acontecem no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Manga, local onde as alfabetizadoras das dez comunidades atendidas pelo PRONERA vinham até o município se reunir com a equipe multidisciplinar. O coordenador de área, Roberval José da Silva (2010-2012), mora em Manga e também participa dos encontros. Os monitores visitam as comunidades, para acompanhar o andamento das atividades, buscar ou conferir documentos, repassar informações da coordenação e dar suporte pedagógico às alfabetizadoras.

A presente pesquisa surgiu, conforme colocado anteriormente, das inquietações, dos aprendizados e das experiências obtidas no PRONERA. O conhecimento compartilhado fez desses momentos oportunidades de profundo aprendizado mútuo. Como diz Paulo Freire na mensagem: A canoa - “Não existem saberes maiores ou menores que o outro, existem saberes diferentes”.

METODOLOGIA DA PESQUISA

As Histórias de Vida aqui recolhidas seguiram alguns critérios de escolha: os sujeitos atores da pesquisa possuem idade acima de 60 (sessenta) anos, residem no campo de estudo, expressaram interesse em participar da pesquisa e se auto-reconhecerem remanescentes de quilombola.

A partir desses critérios, sete foram os comunitários que fizeram parte da pesquisa. As narrativas, que ilustraram um forte enraizamento dos participantes, foram gravadas e transcritas e os dados analisados a partir de seus conteúdos e dos referenciais teóricos.

Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes (2001), cuja obra tem o foco voltado para a educação não-formal, concordam que as narrativas são histórias que legitimam a origem do grupo.

As autoras citadas realizaram uma pesquisa relacionada à religiosidade e mitos de Folias de Reis em Campinas/SP, investigando os processos de recriação dessa prática cultural no meio urbano em bairros populares formados por populações migrantes vindas de diferentes regiões brasileiras. Para as autoras, fica notória a importância da preservação de seu modo de vida entre os idosos participantes de sua pesquisa, que procuram transmitir seus valores e vivências por meio da oralidade, não deixando que as tradições se percam no tempo. Elas afirmam que esses idosos sentem-se valorizados quando são ouvidos e quando contam as histórias do seu cotidiano, as lembranças afloram e a memória volta ao passado, trazendo à tona boas e más recordações, justificando os comportamentos do cotidiano e reavivando os costumes do passado. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

As mesmas autoras relatam ainda que a utilização da escuta e o registro das vozes dos sujeitos estudados possibilitam avanços quanto à visibilização da problemática em seus mais variados aspectos. Sendo assim, a História Oral pode fornecer subsídios para os estudos que procuram trabalhar com as múltiplas vozes das populações excluídas.

A História Oral, conforme ressaltam as autoras:

É uma mistura de método e técnica, além de uma opção ideológica para um trabalho. O fato é que o diálogo faz parte das diversas áreas ou fontes de conhecimento e termina por permitir um olhar diferenciado a essas populações, buscando tornar visível as múltiplas faces que compõem a realidade focalizada. O comprometimento da História Oral, como os desdobramentos dos trabalhos de pesquisa podem apontar, a cada etapa, novos contornos que podem redimensionar constantemente o andamento das mesmas. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p.38).

As autoras consideram interessante destacar que no decorrer do processo da coleta de dados, a partir dos depoimentos dos participantes, alguns desdobramentos vão surgindo e, por isso, às vezes é necessário mudar de estratégia, para melhor adequar o trabalho e manter a fidelidade dos fatos e acontecimentos.

A metodologia História Oral, de acordo com José Carlos Sebe Bom Meihy (2005) “é um procedimento premeditado de produção de conhecimento, que envolve o entrevistador e o entrevistado e a aparelhagem de gravador”. (MEIHY, 2005, p. 54).

Na presente investigação, em todas as visitas à comunidade também foram tiradas muitas fotografias dos sujeitos da pesquisa e realizadas filmagens dos locais da comunidade³. Além disso, foram cedidas por alguns entrevistados, fotos antigas de suas famílias.

De acordo com Simson, Park e Fernandes (2001), é possível trabalhar com Histórias de Vida por meio de imagens e fotografias, o que pode contribuir para uma ressignificação dos modos de vida locais. Para as autoras:

[...] a imagem possibilita representar o espaço físico da comunidade, efetuando-se fotos do local, e em contrapartida também possibilita reconstruir a memória histórica, espacial e temporal, a partir e fotos antigas pertencentes aos residentes do local, e a produção desse conhecimento ocorre dentro dos parâmetros da educação não-formal, pois estes possuem caráter participativo, voluntário e pouco hierárquico, ao mesmo tempo em que promovem a sociabilização e a mudança social. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 282).

³ A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP – processo no. CAAE – 0048.0.227.000 – 11 e nos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) os participantes concordaram com o uso de seus nomes e imagens para fins científicos.

As fotografias e filmagens realizadas na presente pesquisa, entretanto, não foram utilizadas como documentos históricos, mas sim como suporte para a contextualização e ilustração da vida dos participantes e de sua comunidade.

Pretende-se, ao final da pesquisa, atendendo a uma sugestão dos sujeitos atores desse processo, editar o material coletado e devolvê-lo de forma organizada (em formato de CD ou DVD). Essa sugestão demonstra em parte o orgulho dos participantes em terem suas histórias de vida e suas raízes registradas nessa investigação.

Reiterando, Simson, Park e Fernandes (2001) afirmam que o uso da imagem e do imaginário⁴ contribui para potencializar os conhecimentos de uma dada realidade.

Além disso, discorrer sobre fatos e acontecimentos pode ser facilitado quando visualizamos os lugares, as pessoas, por meio das fotografias e das filmagens realizadas no decorrer de todo o processo de observação e de coleta de dados. Identificamos e lembramos melhor dos acontecimentos ao consultarmos o material coletado, vivenciamos cada momento, quando revemos as fotos e filmagens.

Um ponto a ser ressaltado de forma especial na pesquisa em História Oral é o relacionamento do pesquisador com o pesquisado. Faz-se necessária a construção de um vínculo afetivo entre participantes da proposta a ser trabalhada, visando a elaboração de práticas significativas para a população envolvida. Segundo as autoras citadas acima, os “acordos” sobre essa relação são respeitados pelos pesquisadores. É o caso de se considerar o trabalho como uma *parceria, colaboração mútua* entre as partes (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001). As ações podem ser combinadas previamente, negociadas entre os pares. Como diz o ditado popular: *O combinado não é caro*. A organização faz parte de todo o processo da pesquisa. Em alguns momentos podem ocorrer algumas situações não previstas que acabam por redirecionar os caminhos planejados.

A análise de dados foi realizada de acordo com a autora Laurence Bardin (1997), que relata:

⁴ Imaginário é o vocábulo fundamental que corresponde à imaginação, como sua função e produto, composto de imagens mentais, é definido a partir de muitas óticas diferentes, até conflitantes.

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mais isso não é suficiente para definir a especificidade de conteúdo. (BARDIN, 1997, p.38).

Conforme Bardin (1997), a técnica de análise de conteúdo é adequada quando se tem o domínio dos objetivos a serem alcançados e precisa ser reinventada, a cada instante, em todas as etapas da pesquisa. Para a presente pesquisa foi elaborado um quadro de análise que consta no Apêndice 2.

PASSO A PASSO DA PESQUISA

No decorrer da pesquisa, foram realizadas seis visitas à comunidade quilombola Justa I.

Na *primeira visita*, em outubro/2011, num período de dois dias de permanência no local, foi mantido contato com algumas pessoas: Isabel Neres de Santana, a alfabetizadora do PRONERA; Sr. José Teixeira Filho, o presidente da Associação da Comunidade Remanescente Quilombola Justa I, que sugeriu o retorno à comunidade no dia da reunião da Associação (que acontece sempre no primeiro domingo de cada mês) com a presença de todos os moradores da comunidade.

O convite foi aceito e a *segunda visita* coincidiu com a reunião da Associação da Comunidade Remanescente Quilombola Justa I do mês de Novembro/2011. Esse momento foi bastante propício para socializar as intenções, objetivos e critérios da pesquisa com grande parte da comunidade. Além disso, essa oportunidade foi aproveitada para convidar as pessoas interessadas em participar da pesquisa. Os interessados imediatamente se manifestaram e assinaram em uma lista para que pudesse marcar as visitas em suas residências e entrevistá-los. A permanência da pesquisadora foi de três dias no local da pesquisa, agendando as visitas com os interessados, visitando as pessoas em suas casas com vistas a uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa e conhecer melhor a comunidade.

A *terceira visita* aconteceu no mês de dezembro/2011: durante dois dias foram realizadas algumas entrevistas nas residências das pessoas que aceitaram participar da pesquisa. O primeiro a ser entrevistado foi o Senhor Ernesto Neres

Santana; em seguida foram realizadas entrevistas com o Senhor Jovino Cardoso dos Santos e sua esposa, Dona Francisca Rodrigues dos Santos⁵.

Na *quarta visita* à comunidade, no mês de Janeiro/2012, foram realizadas mais algumas entrevistas, com o casal Senhor Enrique de Souza Calado e Dona Guilhermina de Souza Calado. Também foi solicitada a documentação da Associação da Comunidade Justa I (ACJU-I), que está sendo regularizada como Associação Remanescente Quilombola de Justa I (ARQUIJU), pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA). A equipe responsável pela organização das terras dos quilombos no Norte de Minas está visitando a comunidade quinzenalmente e cadastrando todos os moradores remanescentes de quilombolas, cidadãos de direitos das terras em que vivem. A pesquisadora permaneceu por três dias na comunidade.

A *quinta visita* aconteceu no mês de junho/2012, em que foi obtida a documentação da fundação da Associação de Moradores da Comunidade Justa I. A pesquisadora também, a convite dos membros da Associação, participou de um evento festivo na comunidade, em comemoração ao Santo Padroeiro da comunidade São João Batista. A documentação do reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola, entretanto, não pôde ser repassada por estar com o tesoureiro José Teixeira Filho, ex-presidente da associação, que precisou de alguns dados para colocar na ata da reunião anterior.

Em recente eleição da Associação dos Moradores da Comunidade Justa I a presidente eleita foi Genielle Paula Santana (filha da alfabetizadora Isabel Neres Santana) e o Senhor José Teixeira Filho foi eleito como Tesoureiro. Esse senhor foi o primeiro presidente da Associação (fundada em 1989), tendo assumido por várias vezes a presidência.

A permanência da pesquisadora na comunidade foi de quatro dias. Só a festa durou três dias e mais um dia para realização das entrevistas do Senhor João Cândido e Dona Silvina.

A sexta visita aconteceu no mês de julho/2012, estando na comunidade para buscar a documentação que faltava, a ata do reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola. A permanência na comunidade foi de um dia.

⁵ Essa senhora não estava no dia em que os moradores da comunidade foram convidados. Entretanto, como demonstrou interesse em contar sua história no momento da entrevista com seu marido e atendia aos critérios estabelecidos, foi incorporada aos sujeitos da pesquisa.

Como o relatado anteriormente, em todas as visitas realizadas na comunidade foram feitas filmagens e fotografias dos sujeitos e do local da pesquisa, com o consentimento dos mesmos para ilustrar e caracterizar o trabalho.

Por meio das observações realizadas no decorrer da pesquisa foram levantados dados com relação ao modo de vida dos sujeitos, como vivem, como trabalham, como aprendem, no que creem, buscando, principalmente, conhecer e caracterizar quem são esses sujeitos participantes da investigação.

Foi elaborado um roteiro de entrevista (APÊNDICE I) com vinte questões visando facilitar a condução dos diálogos com os entrevistados. Na comunidade moram 55 famílias, em média são entre três a quatro moradores por residência, totalizando uma faixa de 165 a 200 pessoas que moram da comunidade. O número total de moradores que aceitaram participar da pesquisa foi de sete e todos se enquadram nos critérios estabelecidos para participação na pesquisa.

Reiterando, para os autores que compõem o referencial teórico da presente pesquisa é preciso considerar os saberes e fazeres dos povos do campo, saberes esses acumulados pelas experiências adquiridas ao longo da vida. A Educação do Campo deve ser voltada para a realidade dos sujeitos dentro de um contexto cultural e social, valorizando e preservando suas raízes, pois possuem história, participam das lutas sociais, têm sonhos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferentes. O campo é considerado um espaço muito rico e com uma grande diversidade, sendo produtor de cultura. O campo é um espaço de cultura, de ações coletivas e solidárias e faz-se necessário a Educação do Campo dialogar com esses diferentes saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.

A presente pesquisa encontra-se organizada em quatro capítulos:

No *primeiro capítulo* foi discutido a Educação do Campo e os temas desenvolvidos foram: o Histórico da Educação do Campo, apontando as Leis que abordam o tema; os movimentos sociais; a Pedagogia da Alternância; o PRONERA, seus objetivos, sua estrutura pedagógica e metodológica adotada nos municípios atendidos pelo INCRA, no município de Manga/MG e na Comunidade Remanescente Quilombola Justa I. Foi discutido também como vem sendo a formação dos professores que trabalham no campo.

No *segundo capítulo* intitulado: “Quilombos e quilombolas”, foi elaborada uma reflexão sobre os Povos e Comunidades Tradicionais, tratando de temas como: quem são os quilombolas; qual a sua história; quais as principais leis em relação aos

seus direitos; como vivem os quilombolas em Minas Gerais, mais especificamente no Norte de Minas, em Manga e na comunidade Justa I.

No *terceiro capítulo*, os temas foram desenvolvidos em torno dos caminhos da pesquisa e a metodologia utilizada - Histórias de Vida - mostrando quem são os sujeitos participantes desse estudo, caracterizando a sua tradicionalidade, como vivem, como aprendem, como trabalham, como se comunicam.

No *quarto capítulo*, foram apresentados os resultados da pesquisa, por meio da análise de conteúdo dos diálogos entre saberes e fazeres quilombolas e a Educação do Campo, buscando apontar propostas de diálogos voltados para a cultura campesina.

As Considerações Finais trazem algumas reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa e suas possíveis contribuições para a Educação do Campo, além de apontar para futuras reflexões e diálogos sobre a temática.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO



Figura 5 – Plantação de mandioca na Comunidade Justa I.
Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2011.

A Educação do Campo não se concretiza sem reconhecer a **existência do campo**, de sua **realidade histórica** e dos **sujeitos** que nele vivem, compreendendo seus processos **culturais**, sua **socialização** e as relações de **trabalho** vivenciadas por esses sujeitos do campo em suas práticas cotidianas.

No presente capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre a Educação do Campo, seus conceitos, além de uma caracterização dos sujeitos do campo, de sua cultura, socialização e relações de trabalho.

Nas últimas décadas a Educação do Campo vem conquistando espaço no cenário brasileiro, tendo como um dos marcos a Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988. Nossa atual Constituição assegura o caráter democrático de escolha dos representantes através das eleições por voto direto e secreto. Com relação à educação, afirmou-se a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, bem como, a extensão para o Ensino Médio; planos de carreira para magistério público; gestão democrática do ensino público; autonomia das universidades; plano nacional de educação.

Para complementar a Constituição Federal de 1988, com relação aos aspectos educacionais, tramitou na Câmara dos Deputados o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) que resultou, para além da iniciativa do executivo, mas de fato “um debate democrático da comunidade educacional”. (ARANHA, 2008, p. 324)

A LDB/ 96, expressa já em seu primeiro artigo, que o conceito de Educação não se restringe apenas ao ensino escolar, definindo:

Art. 1º A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). Apesar da prescrição, entendemos que nunca houve uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, visto as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a história e continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos”.

Leituras detalhadas sobre a temática nos indicam que os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Historicamente foram os movimentos sociais e associações civis do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Confederação nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura (CONTAG), a Pastoral da Terra da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), a Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), entre outros, que têm enfaticamente reivindicado políticas específicas para a Educação do Campo, chamando a atenção para a inadequação da educação existente à realidade e aos interesses das populações do campo. (SILVA; MORAIS, BOF, 2006, p. 76-77).

É por meio deste movimento em favor de uma educação não no campo, mas do campo, que a Legislação Brasileira aos poucos vem redefinindo a forma de

conceber a educação rural, ou melhor, a Educação do Campo. Um grande avanço neste sentido foi a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de Abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo na qual a escola do campo é assim definida:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por estas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 202).

Esta definição da identidade da escola do campo foi redigida no primeiro parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, o que por si só apresenta um grande avanço na forma como as escolas do campo foram historicamente concebidas em nossa sociedade, uma vez que apenas a partir da Constituição de 1988 a educação foi considerada um direito subjetivo de todos, sendo ainda um dever do Estado possibilitá-lo, não importando a localização em que o cidadão residir.

As Diretrizes apontam ainda que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Resolução CNE/CEB 1/2002, p. 203).

A partir da década de 1990, todo parecer pedagógico, no campo, ou na cidade, passou a ser definido de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). Essa Lei estabelece que, ao ofertar a educação básica para a população rural, os sistemas promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Ocorre, que, de parte dos governos, houve pouco investimento e em consequência, pouco progresso no sentido de estabelecer políticas e práticas efetivas para educação no meio rural brasileiro para que assim o camponês permaneça no seu próprio território (BRAGANÇA, 2010).

A LDB, em seu artigo 28, orienta que os sistemas de ensino deverão promover adaptações às peculiaridades da vida rural, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Além disso, está também previsto por lei, no artigo 5º da Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23,26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 203).

Especificamente na zona rural, essas diretrizes passaram a reger as práticas educacionais, sempre em consonância com a realidade dos camponeses. Ocorre que, muitas das ações da Educação do Campo que vem sendo desenvolvidas ignorando as necessidades dos sujeitos sociais que vivem no campo, ao negar ou subordinar os aprendizados da experiência, da cultura e do trabalho. (BRASIL, 2002).

1.1 Os Sujeitos do Campo/ Movimentos Sociais

Discutir sobre os sujeitos do campo infere em considerar o modo de vida camponês e inúmeros aspectos fundamentais à questão. Entende-se que o modo de vida camponês possui uma configuração bastante dinâmica e só pode ser melhor compreendido a partir de sua inserção na sociedade mais ampla, o que hoje inclui até relações sociais estabelecidas extranacional e globalmente, conforme esclarece Marques (2004, p. 151). Esta autora sugere que faz-se necessário considerar diferentes perspectivas acerca dos sujeitos do campo, como qual lugar social ocupam as comunidades camponesas na sociedade moderna capitalista; qual o seu

lugar físico, ou espaço preferencial no território brasileiro; qual a relação que hoje se apresenta entre “tradição” e “modernidade” do ponto de vista conceitual; e qual o lugar que podem vir a ocupar os modos de vida tradicionais no seio da modernidade.

Marques (2004) estabelece ainda comparações entre o trabalhador assalariado e o camponês: o primeiro tem suas relações de trabalho “primário e fundante” e a venda de sua força de trabalho é o único meio para assegurar sua sobrevivência, “numa clara dependência do capital”, sendo que para o camponês, sua própria situação é bem diferente. Para o camponês, o trabalho se dá de forma independente, sendo que, o que ele vende de capital “é o fruto do seu trabalho transformado em mercadoria”. Sua vida está, na visão de Marques (2004, p. 152), “apenas periféricamente vinculada às tramas de mercado, embora, na maioria dos casos, essa relação venha se adensando crescentemente”.

Inúmeros estudos acerca da sociedade e do campo brasileiro como os de Caio Prado Júnior, Euclides da Cunha, Manuel Correia de Andrade, Orlando Valverde, Maria Isaura de Queiroz, Antônio Cândido e outros (citados por Marques, 2004, p. 152), se referem ao sertanejo, ao caboclo, ao caipira e ao camponês como personagens de dentro da sociedade nacional cujo modo de vida se organiza a partir de relações sociais específicas. Assim, para a maioria desses autores, a reprodução de uma cultura “camponesa ou rústica” no seio da sociedade capitalista explica-se pela condição de relativo isolamento enfrentado por tais populações.

1.2 Os sujeitos do campo – Quem são eles?

Parte-se aqui de algumas constatações feitas por Miguel Arroyo (1999, p. 29): “a sociedade moderna subordinou o campo à cidade [...]”, “o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural”, “[...] o camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado”.

O autor lembra então, um exemplar documento a esse respeito, que é a história do “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato. Tal personagem é preguiçoso (porque doente) e acaba se transformando em um próspero fazendeiro, sendo curado de sua lendária verminose, por um medicamento milagroso (que já então, era um remédio de laboratório).

Tal história, que expressa claramente os componentes ideológicos fundamentais de consciência urbana – ainda, sobre o mundo rural, denuncia os vínculos reais entre o urbano e o rural. Note-se aí, uma evidente ‘incapacidade (conceitual), da sociedade agrária, rural, através de seus sujeitos, de desenvolver-se social, cultural e economicamente, presa à “inércia doentia” e à “terapêutica” fundada na ideologia indicada (medicamento laboratorial), exterior ao meio rural, inerente às concepções urbanas, indicadora de como as sociedades agrárias devem integrar a totalidade do sistema social: como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado, segundo explana Martins (1975, p. 4).

Já Conceição Paludo (2006), distingue o popular, as classes populares e o Campo Popular. Para esta autora, historicamente, o popular, foi e continua sendo, a partir do projeto da Modernidade, de um lado o povo, os “não-povo”, sempre fora, e de outro os com dinheiro e os com poder e “cultura”. Acrescenta: o povo é tido, ainda hoje, pelo projeto hegemônico, como o universal político, considerado o conjunto de cidadãos. Tanto é assim que a proposta que hoje hegemônica é a de levar o popular (chamado também de “excluído” ou “em zona de risco”) à categoria de cidadão. Para a mesma autora

[...] existe a necessidade de aprofundar o conhecimento do Campo Popular de cada país. Já não são suficientes referências rápidas. É necessário aprofundar na análise. Ocorreu o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, as esferas da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão econômica, na qual incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia e a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. [...] esta nova visão tem sido parâmetro para a reflexão dos educadores populares sobre as suas práticas e dos próprios campos populares (p.48).

Compreender o sujeito popular exige um aprofundamento na leitura de sua realidade. Neste sentido, conforme afirma Paulo Freire (1986, p. 35):

[...] Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Freire produziu sua obra pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal na alfabetização de adultos (e também na educação em geral), com seus Cadernos de Cultura Popular, empregados em São Tomé e Príncipe, no Programa de Educação de Adultos. Assim, os pontos centrais da desafiadora experiência de Freire reportam-se à relação dinâmica entre a leitura da palavra e a “leitura crítica da realidade”; à desconstrução da “visão ingênua” da educação, uma vez que considera que educar é sempre um ato político; à importância da prática; ao estímulo à capacidade crítica dos alfabetizando enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido; e à re-escrita da realidade. Enfim, interessou a Freire – e o que vem interessando aos educadores envolvidos com a Educação do Campo – o desvelamento da realidade, pelo sujeito.

1.3 Movimentos sociais do campo

Arroyo (1999) parte de fatos significativos para discutir Movimentos Sociais e Educação – o primeiro fato: existe um movimento social do campo. Todos reconhecem a existência do campo como “vida”, “inquietação social”. O segundo fato: existe uma “renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país”. É novo, e diferente, porque se insere num movimento social e cultural, que brota do movimento social do campo ou dos movimentos sociais da cidade. Qual a relação com a educação? Arroyo responde: “acreditemos que somente a educação se tornará realidade no campo, se ela ficar colada ao movimento social”. (ARROYO, 1999, p. 9).

Ouçamos Arroyo (1999), em comentários finais a respeito dos Movimentos Sociais no Campo (Seminário da Articulação Nacional por uma educação básica do campo – Cajamar/ SP, Nov. 99).

Fizemos um balanço da caminhada de cada estado. Constatamos que nem todos os Movimentos Sociais do Campo percebem a educação e a escola como parte de sua luta; que nem todas as entidades de educadores olham para o campo; que nem todos os educadores que estão no campo olham para o campo; e que nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes deste direito. Percebemos que conseguimos colocar na agenda de algumas Universidades e órgãos do governo este novo olhar sobre o campo. Percebemos também que já temos um novo olhar sobre a nossa

prática, e o que fazemos faz parte de algo maior. Compreendemos o quanto é importante juntar as forças que estão no campo e na cidade, para colocar a Educação Básica do Campo – EBC como uma política pública, direito de cidadãos que merecem respeito e que precisam saber disso. (Arroyo, 1999, s/p).

Tal citação leva-nos à reflexão do sentido de inserção do meio rural na sociedade. Essa ou outra referência análoga vem ainda, sendo utilizada pelas instituições para avaliar condições sociais, econômicas e culturais de nossos camponeses: o fato é que, pressupõem essa população “como algo à parte”, fora do comum, fora da totalidade de representação definida como “urbana”. (Arroyo, 1999) Foi criada, assim, uma visão de dependência unilateral do camponês em relação ao urbano, que, “esse, sim, é o moderno”. Ficou, pois, com o camponês, o estigma de “atrasado”. (ARROYO, 1999, p. 29).

Há que considerar, ainda, a combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte. O que acontece é que, na realidade, se relacionam, interagem – em dependências recíprocas. Um segmento que deve aqui, ser analisado à parte –, é o da Agricultura Familiar, que é um tipo de agricultura em construção e que seu desenvolvimento carece ainda, de uma educação de qualidade no meio rural. Arroyo (1999) justifica: no interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura, tecnologias, são produzidas com o intuito de ampliar cada vez mais a relação de dominação entre a agricultura capitalista e a agricultura familiar.

O termo “Movimentos Sociais” é usado para designar o conjunto das lutas sociais, seja no campo sindical ou popular, adotando a conceituação posta por João Francisco Souza (1999), na qual, movimentos sociais como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos.

Célia Regina Vendramini (2007) mostra que a Educação do Campo foi sendo incorporada e/ou valorizada à medida que foi aumentando o número de movimentos sociais e sindicatos do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos.

Uma importante e significativa mudança teórica e prática relacionada à Educação do Campo foi o movimento nacional desencadeado para

a edificação de uma escola do campo, vinculada a um projeto que inclui o desenvolvimento para o campo. Nesta orientação, a Educação do Campo vem conquistando espaço em debates e políticas educacionais no cenário brasileiro. (VENDRAMINI, 2007, p.46).

Sendo assim a Educação do Campo que se realiza no conjunto das lutas dos movimentos sociais e das organizações do povo, busca um ensino com conteúdos e metodologias específicas para a realidade do campo, definido coletivamente pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.

É essencial compreender o significado do homem e da mulher do campo, pois segundo João Gualberto Vasconcellos; 1995:

[...] as massas camponesas começam um processo de migração para as cidades, seduzidas pelo desenvolvimento industrial. Continuavam, entretanto, na mesma situação de abandono e de 'ignorância' que existia na roça. Legalmente desamparadas, estavam entregues à corrupção das máquinas estatais, as mesmas que deveriam assisti-los. (VASCONCELLOS, 1995, p. 95).

Para esses sujeitos do campo foram pensadas formas de educação. Se, por um lado, durante muito tempo na História do Brasil essa educação tinha um caráter instrumental, visando à melhoria da capacidade de mão de obra, atualmente as preocupações recaem para que a qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo.

1.4 Educação Rural

Alguns autores definem a Educação Rural de diversas maneiras. De acordo com Francisca Maria Carneiro Baptista (2003), as Constituições Brasileiras, desde a primeira em 1824 até a de 1988, “nunca haviam se referido à educação rural como uma forma específica de valorização étnica e cultural para se trabalhar em sala de aula” (BAPTISTA, 2003, p.5).

Entretanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo propuseram uma identidade para a educação rural, especificando para quem essa educação se destina e destaca que:

A Educação do Campo tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 1).

Mesmo considerando as especificidades e a importância da Educação do Campo, inúmeros problemas se colocam para sua realização de maneira eficiente. A esse respeito Luís Bezerra Neto (1998, p. 98) relata que:

Um dos grandes problemas dos países menos desenvolvidos é sem dúvida, o analfabetismo no meio rural. Mesmo que se entenda que a destinatária desse bem (educação rural) seja sempre a população que trabalha no meio agrícola, para solucionar os problemas deste meio - entre eles a educação - a reforma agrária constitui-se num pré-requisito básico. Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que este setor, via de regra, não faz parte da dotação orçamentária dos Estados, ficando à mercê dos orçamentos da escolarização urbana, o que dificulta ainda mais as formas de viabilização da educação no campo.

1.5 Educação do Campo

Arroyo (2005, p. 10) procura sintetizar a Educação do Campo:

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo.

A Educação do Campo atenta ao desenvolvimento de propostas pedagógicas que valorizem e organizem o ensino, que respeitem a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, incentivando: “a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico, as contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que

norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”. (BRASIL, 2001, p. 25).

Sobre a Educação do Campo, Bezerra Neto (1998, p.61) chama a atenção, de uma forma bastante incisiva, que:

Ela é vista, nessa perspectiva, como possuidora de uma vocação redentora da miséria a que a maior parte da sociedade brasileira está submetida pelos “desmandos” da classe dirigente do país, formada por uma burguesia capitalista aliada a um segmento agrário retrógrado e mal intencionado, que procura manter o povo na ignorância como forma de facilitar a dominação dos trabalhadores por essa classe de parasitas.

Conforme José Valente Reis (2000, p. 29) “a educação no meio rural, quando realiza o urbano no rural, se identifica com a atuação do técnico extensionista que leva treinamento em técnicas agrícolas, usualmente importadas, para o homem do campo”.

Por sua vez, o professor do meio rural leva informações científicas atreladas a valores urbanos. Assim, tanto o professor rural com formação urbana, como é o caso da grande maioria dos professores da escola rural, quanto o técnico agrícola extensionista, promove uma educação “domesticadora” que se baseia no depósito de informações externas em relação ao ambiente cultural do homem do campo. Raramente se pensa o jovem do campo como preservador e criador de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural. É quase sempre concebido como um passivo à espera do messias cultural que vai educá-lo, “civilizá-lo”.(REIS, 2000, p.29).

Acreditando-se que a escola deve ser um lugar para todos e oferecer as mesmas oportunidades, cabe aqui ressaltar a construção de propostas para que os professores possam refletir sobre sua prática pedagógica do campo. De acordo com Arroyo (2004, p. 70):

Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos.

Uma das políticas públicas propostas para o enfrentamento dessas tensões, lutas e debates a que se refere Arroyo, foi a criação do Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária Nacional (PRONERA), sobre o qual será tecidas algumas considerações a seguir.

1.6 O PRONERA

O PRONERA foi criado pelo Governo Federal em 1998, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), via Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e executado por meio da parceria entre Universidades, o MST e outros movimentos sociais do campo.

O PRONERA tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O PRONERA busca capacitar educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Sobre a importância da educação para as classes camponesas, Calazans (1993, p.16) afirma que:

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios.

O PRONERA se estabeleceu a partir de um experimento, como mostram Andrade e Di Pietro (2004, p. 13): “[...] um experimento com vistas à construção de uma política pública de Educação do Campo e um instrumento da estratégia de democratização do acesso a terra e desenvolvimento rural sustentado por meio da Reforma Agrária”.

1.6.1 Objetivos do Programa

O PRONERA vem facilitando um processo de alfabetização e escolarização de assentados da reforma agrária no Brasil desde 1998, ano em que foi criado. E tem como principal objetivo⁶:

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável (MANUAL, 2001, p. 12).

Seus objetivos específicos são:

- a) alfabetizar e oferecer formação e Educação Fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária;
- b) desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de assentamento da Reforma Agrária;
- c) oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores/as de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- d) oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável;
- e) produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa. (MANUAL, 2001, p. 12).

1.6.2 Estrutura Pedagógica

A estrutura pedagógica do PRONERA se baseia em:

- a) Caráter interativo: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e sindicais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses atores sociais, pela via da escolarização continuada;
- b) Caráter multiplicador: a educação dos assentados visa a ampliação não só do número de alfabetizados mas também do número de monitores e de agentes educadores/mobilizadores nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária;
- c) Caráter participativo: a indicação das necessidades a serem atendidas é feita pela comunidade beneficiária, que deverá estar

⁶ Objetivo retirado do Manual de Operações do PRONERA, Brasília, 2001.

envolvida em todas as fases – elaboração, execução e avaliação - dos projetos (MANUAL, 2001, p. 13-14).

1.6.3 Estrutura metodológica

O PRONERA, como programa, reconhece a educação de jovens e adultos como um espaço de visibilidade, de direito, de desenvolvimento cultural local e de suas manifestações e, neste sentido, desenvolve suas atividades didático-pedagógicas. Muitos jovens e adultos procuram possibilidades de voltarem a estudar, em trazer consigo expectativas em relação esse processo. Sobre a metodologia do Programa Roseli Salete Caldart (2002) aponta que:

Este olhar para Educação do Campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar numa política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeito de direitos (CALDART, 2002, p. 27).

1.7 O PRONERA em Manga/MG

No município de Manga/MG, o programa apóia projetos em todos os níveis de ensino, conforme relacionado abaixo:

a) Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Projeto Alfacampo – Desenvolve-se por meio da alfabetização e continuidade dos estudos escolares nos ensinos: fundamental e médio. Os projetos contêm três ações básicas:

- Alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental;
- Capacitar pedagogicamente e escolarizar educadores no ensino fundamental para que venham a atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária;

- Formar e escolarizar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Esse curso ocorre no nível de Ensino Fundamental, em Educação do Campo, que corresponde às series iniciais do Ensino Fundamental dos níveis 1, 2, 3 e 4⁷. Os núcleos nos municípios do norte de Minas são: Bocaiúva, Buritizeiro, Gameleiras, Jaíba, Manga, Pintópolis, Porteirinha, Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Várzea da Palma, Varzelândia e Verdelândia.

Em Manga há 165 alunos distribuídos nos níveis 1, 2, 3 (no nível 4 não há alunos nesse município), conforme tabela abaixo.

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
104	21	40	---
			TOTAL: 165 alunos

Dentro desse número de participantes, na comunidade Justa I (município de Manga), foram atendidos pelo projeto Alfacampo treze alunos, distribuídos nos níveis: 1, 2, e 3.

b) Ensino Médio e Técnico Profissionalizante / Magicampo – Destina-se à formação de professores no curso Normal e à formação de técnicos jovens e adultos nas áreas de reforma agrária. Objetivam formar nos assentamentos profissionais capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades e a promoção do desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Esse curso ocorre em nível médio, que corresponde ao 2º Grau em Educação do Campo. No quadro abaixo estão relacionadas as cidades atendidas pelo programa, em parceria com a UNIMONTES, dentro de cada Superintendência:

⁷ Esses níveis foram elaborados para facilitar a avaliação dos estudantes, conforme sua compreensão dos conteúdos. Grosso modo, poderiam ser entendidos como a primeira, segunda, a terceira e a quarta série do Ensino Fundamental.

Superintendência Regional de Educação	MUNICÍPIOS ENVOLVIDOS
Janaúba	Jaíba
	Porteirinha
	Riacho dos Machados
	Rio Pardo de Minas
	Verdelândia
Januária	Manga
	Pintópolis
	São João da Ponte
	Varzelândia
Pirapora	Jaíba
Araçuaí	Indaiabira
Montes Claros (Sede)	Bocaiúva
	Engenheiro Navarro
	Grão Mogol
	Olhos D'Água
	São João do Paraíso
	Vargem Grande do Rio Pardo

c) Ensino Superior / Educampo – Destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante oferta de cursos de graduação ou pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento, que qualifiquem as ações dos sujeitos que vivem e/ou trabalham para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos. Promovem o diálogo e a pesquisa científica entre as comunidades e as universidades, desenvolvendo metodologias apropriadas para as diversidades territoriais.

Esse curso ocorre no nível Superior, que corresponde à Graduação em Educação do Campo e, em parceria com a UNIMONTES há núcleos nos municípios de: Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Joáima, Montes Claros, Paracatu, Pirapora, São Francisco e Unaí.

Conforme se pode notar, a amplitude do programa é bastante grande e envolve participantes de diferentes instâncias, desde as comunidades rurais até a equipe multidisciplinar que é composta por profissionais de várias áreas acadêmicas.

Na presente pesquisa nos questionamos se os profissionais que trabalham com a Educação do Campo conhecem a fundo a realidade do campo e quem são as pessoas que aí vivem, como vivem, no que crêem, como trabalham, como se relacionam, entre outras indagações. Uma das possíveis contribuições para o PRONERA e para a própria Educação do Campo pode ser a de se conhecer melhor a realidade dos sujeitos do campo e, por meio de suas histórias de vida, os educadores buscarem desenvolver uma aprendizagem que valorize suas vivências. Como propõem Simson, Park e Fernandes (2001, p.12):

Para que as atividades propostas se viabilizem na prática, é necessário ter uma postura e sensibilidade por parte dos educadores que nelas trabalharão para, num primeiro momento, captar os anseios e os conhecimentos que as crianças, jovens, adultos e idosos, de grupos sociais diferentes e pertencentes a contextos sociais e culturais diferenciados, transmitem através de suas histórias de vida. Só assim será possível construir um diálogo a partir dos conhecimentos oferecidos por essa população e da bagagem acumulada pelos educadores.

Ademais, Maria Isabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins (2009, p.37) abordam que “a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade são consideradas como alternativas para se construir uma Educação do Campo, inclusive incorporando a terra como um tema transversal.”

Não perdendo de vista a construção de uma escola do campo democrática, camponesa, cooperativa e solidária, que atenda aos interesses do ser humano e não do mercado e do agronegócio, com vontade política e capacidade de organização popular, buscando caminhos próprios para uma educação democrática e emancipatória. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 37).

Os participantes da presente pesquisa estão vinculados, direta ou indiretamente, ao programa Alfacampo do PRONERA de Manga, na comunidade Justa I. Como o relatado anteriormente, essa é uma comunidade remanescente quilombola e, portanto, no capítulo II serão realizados alguns apontamentos sobre povos e comunidades tradicionais, questões legais relacionadas à terra e ao

território, sobre quilombos, os modos de vida quilombolas no Norte de Minas e os remanescentes quilombolas da Comunidade Justa I. O intuito desse aprofundamento é o de subsidiar ações relacionadas à Educação do Campo, seja no PRONERA ou em outras práticas educativas.

CAPÍTULO 2 - QUILOMBOS E QUILOMBOLAS

Nesse capítulo trataremos especificamente dos Quilombos e dos remanescentes quilombolas, como populações tradicionais que vivem e lutam por seus direitos a terra e à preservação de seus valores e saberes.

2.1 Povos e Comunidades Tradicionais

O Brasil é um país de vários povos. Diversos segmentos da sociedade brasileira são marcados por identidades coletivas próprias. Cerca de oito milhões de brasileiros fazem parte de povos e comunidades tradicionais, correspondendo, entre esses, uma média de dois milhões de remanescentes quilombolas, de acordo com o Centro de documentação Eloy Ferreira da Silva. (CEDEFES, 2008).

De acordo com o Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais são:

Grupos culturalmente diferenciados e que se **reconhecem** como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Grifo nosso).

2.2 Terra, território e algumas leis.

Os territórios tradicionais além de assegurar a sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais, constituem a base para a produção e a reprodução de todo o seu patrimônio cultural. A realidade atual reflete a necessidade de mudanças que permitam a estes povos e comunidades a experiência de viver sua cidadania, sem que tenham que abrir mão de suas práticas culturais, sociais e econômicas. (BRASIL, 1998).

Assegurar o acesso ao território significa manter vivos na memória e nas práticas sociais os sistemas de classificação e de manejo dos recursos, os sistemas

produtivos, os modos tradicionais de distribuição e consumo da produção, além de elementos simbólicos essenciais à sua identidade cultural. (BRASIL, 1988).

A importância do conhecimento das leis, dos direitos e deveres para o fortalecimento comunitário é essencial para os povos do campo.

De acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988 “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.” (BRASIL, 1988). Esse mesmo artigo regulamenta o procedimento de regularização fundiária e nele está descrito que: “São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”.

Também os artigos 215 e 216 da Constituição de 1988, que tratam do patrimônio cultural brasileiro, estabeleceram a proteção às manifestações afro-brasileiras e o tombamento de documentos e sítios detentores de “reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

O INCRA editou, em 22 de novembro de 1995, a Portaria n.º 307, que dentre outros objetivos, um deles era voltado para a coordenação, a demarcação e a titulação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos. Previu - se na portaria, inclusive, a criação de um “Projeto Especial Quilombola” para estes fins. (INCRA, 1995).

Para que se pense a questão territorial, a partir de uma perspectiva que propicie um maior aprofundamento, convém lembrar a necessidade de abordar as diferentes situações que cobriram a existência de Terras de Quilombos no Brasil. Neste sentido, é necessário que “nos libertemos da definição arqueológica associada ao termo Quilombo” (ALMEIDA, 1998, p. 14). A definição clássica de Quilombo reporta à visão distorcida, calcada na ideia de fuga ou negros fugitivos. Alfredo Wagner B. Almeida (op. cit.) enfatiza que tais comunidades sempre estabeleceram uma intensa rede de interação com as sociedades locais, contrapondo o estereótipo do isolamento geográfico. Tal qualidade e intensidade de interação foi o que possibilitou a construção de uma configuração social, cuja autonomia tinha também suporte nessa dinâmica de relações sociais e, por sua vez, nas correspondentes formas de usar e ocupar a terra. (ALMEIDA, 1998, p. 18). Seriam então, esses modos, enquanto padrão de ocupação, que, por possuírem

certas qualidades e conexões com a vida das atuais comunidades que mereceriam ser explicitadas nos laudos antropológicos.

Neste sentido, visando ampliar os espaços de análise, passa-se a apresentar e discutir exemplos, trazidos de laudos antropológicos de algumas comunidades, e citados por Míriam de Fátima Chagas (2001, pp. 217-226).

Tomemos o caso da Comunidade de Casca, localizada no Rio Grande do Sul, cujo laudo foi entregue em dezembro de 2000 para instruir o Inquérito Civil Público nº 13, aberto em 1996, pela Procuradoria da República no Rio Grande do Sul (LEITE, 2000, in CHAGAS, 2001).

Nesse caso, o legado à comunidade foi fruto de um testamento ditado em 1824, o qual foi concebido pelo grupo, enquanto “lei política” da localidade.

Outros estudos também consideram entre os chamados “remanescentes das comunidades dos quilombos”, aqueles que lograram permanecer livres no interior da sociedade escravocrata (DORIA, 1996, p. 101, in CHAGAS, 2001).

Já no laudo do Rio das Rãs, as experiências históricas são apresentadas em uma perspectiva comparativa, onde as situações particulares de ocupação territorial dessas sociedades tradicionais negras são uma referência para “o real entrelaçamento das historicidades do continente americano, que envolveu os vários países da ordem escravocrata colonial” (CARVALHO, 1996, in CHAGAS, 2001, p.218).

Para o autor, “a ausência de um reconhecimento oficial da autonomia quilombola no Brasil assumiu um aspecto idiossincrático, que aponta para um contraste com as demais nações afro-americanas”. (CARVALHO, 1996, in CHAGAS, 2001, p. 218).

Assim é que, contrastando com os países que claramente obtiveram conquistas políticas e territoriais, o Brasil seria o único país que não resolveu formalmente a questão dos direitos territoriais das suas comunidades negras tradicionais. Nesta perspectiva a experiência histórica dos Quilombos nas Américas e no Brasil podem ser contrastadas. Carvalho (apud CHAGAS, 2001) lembra que a Colônia Portuguesa jamais assinou Tratados de Paz com escravos libertos. Já a ocorrência dos quilombos, enquanto projeto de libertação negra, em países como o Suriname, Haiti, Jamaica, Colômbia, Cuba e Venezuela, logrou ser um projeto nacional.

A questão ambiental no Vale da Ribeira, por exemplo, a partir da década de 60, com os Estudos de Impacto Ambiental para a construção de barragens Itaoca, Funil e Batatal, e mais recentemente a do Tejuco Alto (pretendida pela Companhia Brasileira de Alumínio – Grupo Votorantim) vem, por conta da política de criação de Unidades de Conservação na Região, a corroborar grave intervenção nas comunidades quilombolas. Chega então a incidir, nas oito comunidades pesquisadas por Chagas (2001, p. 221), uma Área de Preservação Ambiental (APA), da Serra do Mar (1984), o Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR, 1958), o Parque de Jacupiranga e o Parque Intervales (1995). Tal política ambiental, mesmo desprezando a ocupação dessas populações, teve os seus limites decretados em sobreposição a esses territórios. Assim, em razão da decretação das Unidades de Conservação, o plantio das roças de coivara tornaram-se ilegais. (CHAGAS, 2001, p.222).

Seus habitantes, portanto, pertencentes a comunidades tradicionais (caiçaras ou quilombolas, na maioria) ficaram submetidos a uma série de restrições da legislação ambiental as quais inviabilizam a reprodução de seu padrão de ocupação tradicional. Ainda sem terem seus registros das terras, não podem pleitear nenhum Licenciamento Ambiental para o uso regular das terras e nem tampouco, o direito à indenização, no caso de serem deslocados para as construções das referidas barragens. Nos estudos realizados na década de 80, o bairro de Ivaporunduva ainda era apontado como sendo ocupado por “caipiras negros”, sem ser referido diretamente o seu vínculo com as Terras de Quilombos, conforme afirma Queiroz (1983, in CHAGAS, 2001).

Já no início da década de 90, com o auxílio de representantes da Igreja Católica, esta comunidade participa da coordenação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MOAB). Tal participação os levou a entrar em contato com outras comunidades e a trocarem informações sobre problemas semelhantes aos seus. Daí, até a busca pela regularização das terras, de um lugar socialmente reconhecido, alçando o sentido de resistência, a interlocução com o Estado. (CHAGAS, 2001, p. 223).

Assim é que, durante o processo de reconhecimento oficial dessas comunidades entram em interação diversos órgãos governamentais, não governamentais, especialistas, movimentos sociais (que, muitas vezes, pouca ou nenhuma atividade haviam realizado conjuntamente com o grupo).

O laudo antropológico produzido no Vale do Ribeira evidenciou, enfim, como constitutivo do conjunto de referências identitárias da vida em grupo, “a íntima relação entre um determinado grupo parental e o uso de um espaço físico no qual se assenta o trabalho que a família logrou desenvolver ao longo dos anos em que a terra foi trabalhada”. (STUCCHI, 2001, in CHAGAS, 2001, p. 227).

Esse estudo de campo realizado no Vale do Ribeira mostra que os grupos se constituíram identitariamente, a partir de uma noção de que eles “são dali mesmo”, “de uma mesma família”.

Pode-se concluir desse exemplo aqui exposto, que não se pode suprimir da discussão sobre o direito a acessar a “terra”, o sentido vital que essas comunidades lhe conferem, ou seja, a concepção da terra enquanto território socialmente ocupado, sendo evidentemente, chave para a vida desse grupo.

Vale registrar também, que com a aplicação do direito constitucional, através da titulação dessas áreas:

[...] para estar em consonância com a viabilização de um padrão de existência que seja compatível e que assegure a vida nos seus próprios termos, significaria menos quantificar ou traçar meramente um espaço físico esvaziado de seu sentido social, e mais justamente recuperar a idéia de que estes espaços sociais estão qualificados e atravessados por redes de relações que, postas em curso, garantem a própria permanência do grupo neste território. (CHAGAS, 2001, p. 228).

Os laudos antropológicos apontados pela autora têm demonstrado preocupação no sentido de que, no que se refere aos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, esses vêm sofrendo “efeitos e impactos”, derivados do processo de reconhecimento dos direitos assegurados constitucionalmente, e que é necessário que se faça um diálogo com as práticas culturais de cada grupo envolvido. Auxiliar para o auto-reconhecimento da população remanescente quilombola Justa I pode ser uma das contribuições da presente pesquisa.

Como consta no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/ 88):

Art. 68 Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

A legislação brasileira, no artigo 216 (CRFB/ 88), § 5º, ainda busca garantir que:

Art. 216 Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

(EC nº 42/2003):

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

2.3 Modos de vida

Conforme a autora Marta Inez Medeiros Marques (2004), o modo de vida dos povos do campo é entendido como uma configuração bastante dinâmica e que só pode ser compreendida a partir de sua inserção na sociedade, que hoje inclui as relações sociais que ocupam as comunidades camponesas na sociedade moderna capitalista, entendendo como a relação entre tradição e modernidade e qual lugar ocupam os povos de vidas tradicionais.

Não se espera, portanto, que as comunidades tradicionais permaneçam “estáticas” no tempo. A vida é dinâmica, assim como o é a cultura. Entretanto, como ressalta Carlos Rodrigues Brandão (2004), alguns valores como a solidariedade, a afetividade e a cumplicidade são marcantes na vida dos povos que vivem no campo, e esses são valores humanos que merecem ser preservados, compartilhados e espalhados para outros setores da sociedade.

No texto: “Sobre a Tradicionalidade Rural que há em nós”, Brandão (2004), discorre que a ética dos camponeses está baseada em três princípios: a honra, a reciprocidade e a hierarquia. A *honra* é um princípio que para eles é considerado básico, a *reciprocidade* é uma constante no seu cotidiano e o sentimento de *hierarquia* ordenadora do mundo, da própria fabricação do cosmo, da criação natural do mundo natural, da reprodução do mundo social. Essa questão não tem a ver tanto com a geografia da vida rural tradicional, mas sim de uma difusão da teorização em nós de uma campesinidade que não seria apenas caracterizada pela

sua ética e pela sua identidade, mas por sua cumplicidade e afetividade (BRANDÃO, 2004)

Nesse mesmo sentido, Antônio Cândido (1997)⁸ discorre sobre as formas de solidariedade que existem entre os moradores da zona rural, denominados por ele de “caipiras” demonstrando como eles são unidos entre si, reforçando o espírito de união e de trabalho coletivo. Ressalta a questão da religiosidade, das rezas, das festividades religiosas, que são vistas como uma forma de maior aproximação entre eles, aumentando o espírito de colaboração, de coletividade, buscando melhores formas de organização e de convivência ao meio em que vivem (CÂNDIDO, 1997).

Essa organização e princípio de coletividade acontecem principalmente por meio do trabalho, desde o período da escravidão, o que faz do trabalho um aliado na luta pela subsistência.

No Brasil, durante os anos que predominou o regime de trabalho escravo, os negros foram utilizados como mão-de-obra nas plantações de cana-de-açúcar, nos trabalhos domésticos, na mineração, nas lavouras de cacau e café. De acordo com Brandão (2009, p.23).

Branco e negros de Goiás compartilham a experiência de viver juntos 250 anos reproduzindo vidas e produzindo ouro, gado e cereais, entre o labor e o trabalho. Durante este período, redefiniram-se algumas vezes como tipos étnicos e como produtores locais. Mais de uma vez precisava rever, em suas versões ideológicas, boa parte do que se refere à posição e relações tanto entre negros e brancos quanto entre empregados e patrões, quando se transformaram de mineiros (branco senhor) e mineradores (preto escravo) em criadores (branco e patrão) e peões (brancos e negros, empregados).

Essas relações se davam principalmente entre os brancos, representados pelos europeus e seus descendentes, e os negros advindos das culturas majoritárias trazidas para o Brasil, que foram: a banto e a nagô. Fixou-se na Bahia a cultura dos nagôs e no Rio de Janeiro a cultura dos bantos. Constituíam um mosaico étnico e cultural bem diversificado.

⁸ Antônio Cândido em entrevista à TV cultura fala sobre a importância do seu livro: “Os parceiros do Rio Bonito” e considera que, mesmo depois de muito tempo de sua publicação, essa obra tem contribuído na atualidade para valorizar aqueles que vivem no campo e que lutam por seus direitos. Não concebe o trabalho somente como uma descrição sociológica, mas como uma contribuição para a Reforma Agrária. Para o autor o livro valoriza os conhecimentos **rústicos**, a cultura tradicional, os sentidos próprios da vida rural brasileira, de maneira harmoniosa e espera que a multiplicação do agronegócio não desvirtue o modo de vida e de produção do trabalho do homem no campo. Anela também que o homem do campo seja reconhecido não pelo seu esforço e trabalho braçal, mas como homem que é cidadão e que contribui para a democracia do país (ENTREVISTA TV CULTURA).

Os negros escravizados eram originários de diversas regiões: “da Guiné”, “Ardras”, “Congos”, “Angolanos”, “Minas”, “Cafres”, de Cabo Verde e São Tomé, por essa razão, não podemos concluir que eles possuíam uma origem étnica ou cultural comum (FREITAS, 1982, p. 48), conforme representado na figura 6.

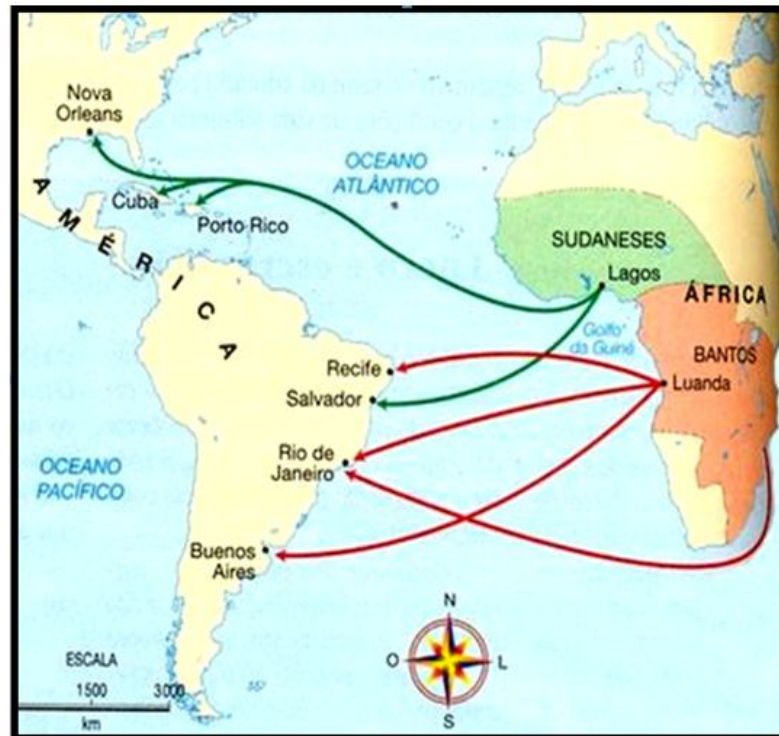


Figura 6: Mapa da Rota do tráfico negreiro.
Fonte: PILETTI, 1996 (apud SOUZA, 2012)⁹.

2.4 Os quilombos

Conforme Kabenguele Munanga (2004), a palavra “quilombo” se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecido na África Central, principalmente na região constituída pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola. Para o autor a expressão *quilombo* vem de "ochilombo", em um dialeto de Angola (MUNANGA, 2004).

⁹ “Os negros capturados como escravos que eram retirados da Costa da Guiné e Sudão, no mapa, são identificados como sudaneses. Os negros da Angola, Congo e Moçambique, são identificados como Bantos. A principal rota comercial estabelecida entre África e Brasil acontecia direto para o Recife, Salvador e Rio de Janeiro, cidades litorâneas do país” (SOUZA, 2012, p.33).

Ilka Boaventura Leite (2008) diz que sua etimologia significa “banto” e exprime “acampamento guerreiro na floresta” e foi difundida no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, decretos e atos, visando referir-se às integrações de apoio mútuo criadas pelos “rebeldes” ao sistema escravocrata e às suas reações, lutas e organizações pelo fim da escravidão no país. Não obstante, esta palavra significou libertação e conquista para os libertos, alcançando amplas dimensões e conteúdos (LEITE, 2008).

De acordo com a antropóloga Daniela Carolina Perutti (2009, p.80), “os quilombos eram organizações de resistência e luta contra uma sociedade escravocrata. Por isto, traziam em sua proposta uma organização social mais justa”. Se atualmente existem mais de mil comunidades quilombolas, no tempo da escravidão (1500 a 1888) devem ter existido muito mais do que dois mil quilombos, calcula a autora¹⁰.

Para Décio Freitas (1982, p.210) “aos africanos foi imposto aqui no Brasil a escravidão em sua forma mais pura. O escravo constituía uma propriedade total e ilimitada do amo, privado de quaisquer direitos e sendo submetidos a uma relação de total dependência”.

Sua resistência se manifestou de diversas formas, entre greves de fome, insurgências, violência e fugas. Essas fugas, mais organizadas e coletivizadas, deram origem aos distintos quilombos que, para Freitas (op.cit, p. 210), “quando apreciados em conjunto e numa perspectiva histórica, assumem a dimensão de uma grande epopéia”. Segundo o mesmo autor:

O “Quilombo dos Palmares” foi a manifestação mais eloquente do discurso anti-escravista dos negros brasileiros nos quase três séculos da escravidão, representando um marco na resistência negra. A resolução tomada na Serra da Barriga “de morrer antes de aceitar a escravidão”, demonstra a essência da mensagem que os negros de Palmares deixaram. Conclui o autor, retomando a reflexão hegeliana: “O Amo não é Amo senão pelo fato de que possui um Escravo que o reconhece como tal.” (FREITAS, 1982, p. 210).

¹⁰ Esses dados não são precisos, uma vez que dados oficiais apontam para a existência de 1.523 comunidades, distribuídas por 24 estados do país (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES- FCP). Já a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) aponta para a existência de mais de três mil comunidades. Disponível em: <http://quilombosconaq.blogspot.com.br/>

Para esse autor, os escravos que se refugiavam em Palmares, após algum tempo asilados nas serras, deixaram de ser uma “coisa falante” para recobrar sua dignidade humana (FREITAS, 1982, p. 43). Prossegue o autor:

Os escravos plantavam milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, batata, legumes. Duas semanas antes do plantio preparavam o terreno com grandes queimadas. A preparação das terras, a sementeira e a colheita era realizada de maneira coletiva. Celebravam o término da colheita com uma semana inteira de festejos em que todos folgavam, dançavam, comiam e bebiam. Mantinham muitos pomares com uma variedade de árvores frutíferas. (FREITAS, 1982, p. 45).

Atualmente a palavra quilombo passou a despertar interesse principalmente pelos grandes latifundiários, que sentiram o que poderia acontecer em suas terras se ali fosse designado pela lei como um *quilombo* regularizado¹¹.

2.5 Os quilombolas no Norte de Minas



Figura 7: Senhor Ernesto – Remanescente Quilombola Comunidade Justa I – Manga – MG.

Fonte: Arquivo pessoal, novembro, 2011.

¹¹ Quilombos regularizados pelo INCRA.

O Norte de Minas é uma região com formação social, cultural e histórica específica, segundo João Batista de Almeida Costa, (2007):

[...] tendo na atividade pastoril a base a partir da qual, essas múltiplas populações construíram suas culturas específicas. Em momentos distintos da historicidade regional e com racionalidades diferenciadas, indígenas, quilombolas, paulistas, nordestinos, mineiros, europeus – imigrantes e missionários – desenvolvimentistas conformaram e conformam uma realidade social e cultural singular. Composta por noventa e dois municípios, como parte do Estado de Minas Gerais, a região limita-se a nordeste com o curso do rio Jequitinhonha, a norte - noroeste - nordeste com a Bahia, a noroeste com Goiás e Distrito Federal e a sudoeste - sul – com a região central do estado, com uma população de aproximadamente de dois milhões de pessoas. Economicamente a vida é desenvolvida pela conjugação de atividades rurais, mineradoras, extrativista e industrial. Polariza os serviços especializados (educação, saúde, mídia, administração estadual, etc) e existem as micro-regiões que são as cidades próximas, como Bocaiúva, Pirapora, Januária, Salinas, Janaúba, Jaíba. (COSTA, 2007, p. 29).

De acordo com os dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008), entre as populações tradicionais do Norte de Minas estão os geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, chapadeiros e ribeirinhos. Entre esses os quilombolas. Existem no Norte de Minas, 153 comunidades, maior número de quilombos do Estado, dado levantado em 2007. São divididos em dois campos negros: um na região do rio Gurutuba, com mais ou menos 30 comunidades e o outro na região da Jaíba. (CEDEFES, 2008, p. 238). Na região de Manga, são doze comunidades, dez delas assistidas pelo INCRA e sendo uma das regiões com maior número de comunidades quilombolas no Norte de Minas Gerais.

Segundo Costa (2007):

A organização política regional, desde os seus primórdios, foi viabilizada pela articulação de relações internas às vilas, depois municípios, baseadas nos vínculos parentais e de compadrio, conformando o mandonismo local, que vem sendo considerada a organização típica da vida brasileira. O poder local se assentou em torno da figura de uma liderança, que no período imperial e início do republicano foi denominado como coronel, que comandava os destinos da vida local (COSTA, 2007, pp. 29 - 40).

Nas décadas de 1960 e 1970, construiu-se um imaginário social¹² de pobreza regional baseada num discurso de que a região é pobre, atrasada. Existe também o preconceito sociolinguístico de onde deriva a discriminação e a estigmatização do falar regional. O jeito caipira de falar dos camponeses é discriminado pelos povos da cidade.

Nesse período as cidades maiores da região, sofreram um aumento populacional expressivo. Em Montes Claros, por exemplo, foi quintuplicada a sua população devido ao êxodo rural. Porém, nos deslocamentos migratórios internos a população que deslocou para a cidade não cortou os laços com o campo.

O sentimento de pertencimento à região se constitui nas relações vividas nesses espaços e processos de partilha de um modo próprio de vida que é refletido na maneira de se comunicar, na linguagem (pela diferença de sotaque e por expressões regionais), nos simbolismos tirados de sua conduta rude, solidária e cordial. O passado e o presente regional contribuem para reafirmar a identidade regional norte-mineira e produzir uma unidade regional, mesmo que se notem diferenças significativas entre o rural e o urbano.

Discorre Costa (2007), que, contrapondo-se ao discurso das elites, as vivências das populações norte mineira evidenciam a existência de identidades regionais diferentes. Enquanto uma se projeta pelo discurso, a outra se concretiza pela vivência das populações em todo o território regional. Nas relações das populações a concretude regional consolida os sujeitos do norte de Minas em uma identidade única, nem mineira e nem baiana, sendo de culturas próprias e diferenciadas (COSTA, 2007).

No sertão do Norte de Minas, existem dois elos fortes da formação social local. Os bandeirantes paulistas que vieram do sul e os nordestinos vindos do Norte. Dessas duas correntes, somadas aos negros e aos índios surgiu o “norte mineiro”, ou seja, o sertanejo. Essas pessoas que se instalaram na região norte mineira assimilaram os conhecimentos dos indígenas locais, da fauna, flora, e solo, utilizando da coleta, da caça, da pesca, da extração e do cultivo, para saúde, a agricultura e pecuária. (COSTA, 1997). Esse cotidiano baseado numa relação com a natureza faz parte do universo sertanejo, e produz sua cultura própria. Dessa cultura

¹² O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. (COSTA, 1997).

fazem parte os remanescentes quilombolas, sujeitos e protagonistas da presente pesquisa.

A valorização da cultura é um elemento fundamental no reconhecimento das pessoas como *cidadãos de direitos*, conforme previsto na Constituição Federal. As diferentes organizações sociais com matizes, sujeitos e ações diferenciadas têm gerado a necessidade de aprender a conviver com a diferença, questionam a homogeneidade cultural incluída no currículo e na escola, seja do campo ou não e de formas diversas que quebram a homogeneidade para afirmar a diversidade em que é construída a vida social, em que se constroem a coletividade e os indivíduos. (BRASIL, 1988).

2.6 OS Remanescentes quilombolas da comunidade Justa I



Figura 8: Remanescentes Quilombolas – festividade na comunidade Justa I
Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2012.

A foto acima mostra os jovens, que dançaram a quadrilha. São filhos dos remanescentes quilombolas da comunidade Justa I e das comunidades vizinhas que vieram para participar da festividade. Alguns jovens acima são das comunidades próximas: Justa II, Brejo de São Caetano, Puris, malhadinha. São em pequeno número os jovens da comunidade Justa I que aparecem nesta foto já que na

comunidade tem um grande número de idosos, pelo fato de muitos jovens terem saído da comunidade em busca de uma condição de vida melhor nas grandes capitais.

O presente trabalho de pesquisa nos permite tecer algumas considerações acerca das implicações do papel da cultura na construção da identidade dessa comunidade em estudo.

A Associação Comunitária de Justa I se reuniu em Assembléia Geral no dia doze de fevereiro de dois mil e dois, para discutir sobre a alteração da razão social da associação, para adequar o Estatuto Social da Associação Comunitária de Justa I (ACJU – I), conforme as determinações do Código Civil Brasileiro, da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) ao reconhecimento das raízes de Remanescentes Quilombolas, visando estarem aptos à inserção da comunidade aos Programas e Projetos ofertados pelo Governo. Discutiram ainda questões de necessidades básicas nos diversos níveis: sociais, econômicos, ambientais, culturais, que irão tornar a comunidade um espaço em que a família local promova o seu desenvolvimento de forma digna e harmoniosa, priorizando a qualidade de vida dos seus moradores. Foi um marco histórico para a comunidade, nessa data, definiram as mudanças exigidas dentro dos critérios estabelecidos pelo INCRA, para se reconhecerem como remanescentes de quilombolas.

No dia vinte de fevereiro, reuniram-se novamente com o intuito de apreciar, discutir, aprovar e lavrar o novo Estatuto Social da Associação Comunitária de Justa I (ACJ-I), adequando o Estatuto já existente após serem discutidos todos os itens, onde houve participação ativa dos presentes, sugerindo alterações necessárias para que o novo Estatuto entre em vigor e possa atender às necessidades básicas da comunidade. Após ser aprovado por aclamação pela Assembléia de associados, a primeira revogação constatada na ata foi com relação à mudança do nome da Associação da Comunidade Justa I, sendo reconhecida a partir de agora como, Associação Remanescente dos Quilombolas de Justa I (ARQUIJU).

Dentro dos critérios estabelecidos para que a comunidade seja reconhecida como remanescente quilombola e regularizarem a titulação de suas terras, a comunidade deverá cumprir o novo Estatuto, que tem por finalidade representar as famílias Remanescentes de Quilombolas preservando a identidade e o patrimônio cultural e arqueológico da comunidade negra, bem como promover atividades sociais e assistenciais diversas, trabalhando pelo desenvolvimento da agropecuária,

pela melhoria das condições de vida, pelo bem-estar da região, divulgando sua cultura e o Esporte, protegendo o Meio Ambiente, proporcionando melhores condições de vida quanto aos meios de capacitar, habilitar, reabilitar com os benefícios conseguidos e aplicados junto ao mercado de trabalho, visando o crescimento por meio de atividades produtivas, do bom convívio e da interação entre os moradores da comunidade.

A Associação deve representar as necessidades e opiniões da comunidade junto a instituições e órgãos públicos ou privados, exigindo do poder público, a titulação da área ocupada pelos Remanescentes de Quilombolas, conforme estabelecido no artigo 68 dos Atos e Disposições Constitucionais Provisórias da Constituição Federal de 1988 e Decreto Federal nº 4887/03.

Segundo seu estatuto a comunidade remanescente quilombola Justa I deverá também continuar defendendo o território ocupado pela comunidade originária de quilombo, em cujo espaço físico exerce o seu modo de viver, fazer e criar, inclusive recuperar o calendário de celebrações, das datas históricas das lutas quilombolas, reproduzindo assim as memórias históricas, por meio de registros fotográficos, filmagens e escritos sobre as manifestações culturais da comunidade, resgatando as tradições repassadas oralmente entre as gerações.

Conforme citado anteriormente, no dia 23 de junho/2012, foi realizada a primeira festa em comemoração ao Santo padroeiro da comunidade, São João Batista, onde os moradores homenagearam o Santo, com uma intensa programação: missa, procissão, cavalgada, futebol, barraquinhas, leilão, quadrilha e forró. As comunidades vizinhas se fizeram presentes, a Justa II, Brejo de São Caetano, pessoas que moram em Manga, prestigiando a festividade da comunidade Justa I. O primeiro festeiro foi o Senhor Ernesto, morador mais velho da comunidade que repassou a bandeira do ano que vem para o próximo festeiro, Senhor José Teixeira Filho, ficando juntamente com sua família responsável em organizar a festa para o ano de 2013.



Figura 9: Senhor Ernesto chegando da procissão com a bandeira de São João Batista e o Senhor José Teixeira Filho que tinha acabado de receber a bandeira.

Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2012.

As figuras 09 e 10 mostram o Sr. Ernesto, chegando da procissão e tinha acabado de entregar a bandeira de São João Batista ao Senhor José Teixeira Filho, que será o festeiro do ano vindouro, ficando responsável ao receber a bandeira em organizar a festividade para o próximo ano.

Cabe também à Associação, congregar instituições e pessoas interessadas em melhorar as condições sócio-econômicas da comunidade, já que alguns programas do Governo existentes não estão funcionando, buscando recursos materiais e humanos para a execução de atividades produtivas de interesse comunitário, melhorando a qualidade dos serviços prestados, revitalizando os programas e projetos desativados e os demais serviços prestados à população usuária. (Estatuto da Associação Remanescente Quilombola Justa I).

É sua prerrogativa ademais, prestigiar, estimular e ajudar as iniciativas que beneficiem à comunidade, promovendo, atividades econômicas, como: atividades produtivas na agropecuária, na pesca, indústria de artesanato, atividades culturais tais como feiras e festas regionais, apoiando o desenvolvimento intelectual, a utilização industrial de alguns produtos naturais regionais, apoiando os costumes, a cultura, os valores espirituais e materiais de toda a comunidade e também os veículos de comunicação: rádios, jornais, televisão, internet, celular.

Segundo Brandão:

Há a necessidade de sobrevivência do homem que cria mecanismos para se adaptar aos desafios da natureza. Com isso o homem

desenvolve meios de sobrevivência, bens de uso e bens de troca, dentro de um cenário de interações. Tais homens atuam como indivíduos, sujeitos do mundo da cultura, pessoas que, segundo o autor, são agentes culturais e atores sociais, convivendo em cenários da cultura (BRANDÃO, 1993, pp.20-21).

Também são critérios estabelecidos por lei, com relação às atividades desportivas e de lazer, que na comunidade são desenvolvidas no barracão da Associação onde conta com um espaço físico grande, com campo de futebol para promover os jogos para crianças e adultos desenvolver atividades físicas.

Na área da saúde promover atividades assistências diversas para atender a população local, visando proteger a família, a maternidade, a infância, o adolescente e ao idoso, procurando integração os órgãos competentes para aquisição de medicamentos, serviços médico-odontológico, análises clínicas, transporte em ambulâncias para outras localidades.

O combate à fome e pobreza, por meio de programas de distribuição de alimentos, convênios com entidades e organizações locais, visando conseguir recursos e aplicá-los para atender às classes mais carentes. Conseguir benefícios para melhorar as habitações com infra-estrutura comunitária, levando em conta a cultura local.

Outra questão importante é promover políticas públicas visando a proteção do Meio Ambiente por meio de trabalhos integrados com entidades afins, para educar a comunidade quanto à preservação da natureza, preservação e conservação do solo, dos mananciais, dos sítios de excepcional beleza asilar, proteger os exemplares de fauna e flora ameaçados de extinção, proteger patrimônios históricos, culturais, arqueológicos e áreas representativas de ecossistema à realização de pesquisas básicas e aplicadas de ecologia.

Nesse sentido, compreendemos que a presente pesquisa pode contribuir com uma maior reflexão sobre suas próprias histórias.

A comunidade é contemplada com programas e projetos nas diversas áreas: sociais, econômicas, culturais. Alguns programas e projetos estão desativados por falta de mão de obra para trabalhar. Os Jovens vão embora da comunidade em busca de uma condição de vida melhor, nas grandes capitais como São Paulo, Brasília, Goiás. Faz-se necessário repensar a situação para que a comunidade não fique prejudicada com a suspensão desses programas e até mesmo com relação a

novos programas e projetos que poderão surgir, após o reconhecimento da comunidade como Remanescente de Quilombolas.

Nas narrativas coletadas na presente pesquisa, percebeu-se que a maior parte dos entrevistados não se reconhece enquanto remanescentes quilombolas. Sabem o que significa, dizem o que é o quilombo, mas é como se não se identificassem como tal ou como se não tivessem consciência de que realmente são quilombolas.

Hoje a história pede aos “remanescentes” que eles representem (no sentido político e teatral) o que se supõe ter sido o objetivo heróico dos quilombos, transformados em ícones da luta negra, independente do que a história posteriormente tenha feito daquelas comunidades. Por isso, o reconhecimento como “remanescente” que para muitas comunidades tem se mostrado uma via importante (algumas vezes a única via) de garantir suas terras e sua voz política, antes de ser um ato natural de identificação do que é dado, ao contrário, as obriga a compreender as transformações operadas na ideologia dominante para que possam aceitar e se adaptar a esses novos papéis. Muitas vezes isso significa fazer opções a partir do que poderíamos pensar enquanto uma “plasticidade identitária” que se abre a outras possibilidades, só então descartadas. (ARRUTI, P.23).

Segundo Munanga (2004) a identidade pessoal afro-brasileira é entendida como autocompreensão:

A construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão da autodefinição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. Uma tal identificação – (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora (MUNANGA, 2004, p. 14).

Quando perguntado aos sujeitos participantes da pesquisa: - O que é quilombo? Seus pais nasceram aqui? As respostas foram:

Não. Não existia aqui. Nós podemos até ter passado esse tempo do quilombo, mas só que a gente não entendia o que era quilombo. Hoje, há pouco tempo é que apareceu o quilombo, que ninguém sabia. Naquele tempo, dos meus avô, houve escravidão sim, no tempo dos meus avô, mas eu não alcancei isso não. Mas meus avôs

alcançaram escravidão ainda e trabalharam demais os meus avôs, que naquele tempo o povo trabalhava mais do que um burro na cangalha, trabalhava demais. Mais no meu tempo o povo trabalha mais à vontade (Sr. Ernesto).

Senhor Jovino respondeu:

É, meus avós eram quilombolas, mas nasceram aqui mesmo.

Dona Guilhermina Respondeu:

Ele (pai) nasceu e criou ali no Puri (comunidade próxima) e minha mãe também nasceu lá em Puri, ela veio pra cá, a mãe dela morreu, ela tinha 14 anos, ele casou com outra, com a Irmã de compadre Ernesto, aí ela criou aí, quando ela veio de Puri, tinha uma base de 14 anos. Ele casou com uma mulher daqui e veio de muda pra cá, aí nasci e criei aqui nesse lugarzim.

As respostas demonstraram de certa forma, o que Freire (1987) identifica como apropriação do discurso do opressor. Tanto o Senhor Ernesto, com a sabedoria dos seus 93 anos de idade, como o Senhor Jovino e Dona Guilhermina afirmam saber o que é quilombo e que seus pais eram remanescentes de quilombolas, mas desconversaram e mudaram de assunto, provavelmente por não entenderem bem do que se tratava essa questão. Segundo Freire (1987), somos sujeitos históricos e, quando às pessoas é negado o direito de se reconhecerem como tal, igualmente é negada a elas a luta por seus direitos.

Um dos critérios adotados pelo INCRA para a regularização da comunidade como remanescentes quilombolas é o auto-reconhecimento. Observa-se que esse “auto-reconhecimento” vem acontecendo, em muitas localidades, sem um concreto entendimento da comunidade de quem realmente são e do que esse reconhecimento pode representar na vida deles, em termos de identidade, de direitos, de deveres, de benefícios (como a regularização da titulação das terras – que lhes pertence por direito), bem como lidar com as questões sociais, culturais, econômicas e políticas que decorrem desse ato de auto-reconhecimento. Conforme relata Freire (1992) é fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, que homens e mulheres, viram seres que se inserem no mundo e por meio da adaptação ao mundo, acabam tendo o sonho como um motor que

conduz a história. De acordo com Freire, não existe mudança sem sonho, assim como não há sonho sem esperança.

A comunidade em estudo, Justa I foi reconhecida como comunidade remanescente de quilombolas desde 12 de maio de 2006, pelo INCRA.

O processo de regularização dessa comunidade ainda está em aberto. Em função disso, todas as formas de educação que contribuam para a reflexão e maior compreensão sobre o tema são fundamentais para auxiliar no desvelamento dessa realidade. Como afirma Freire (1992, p.16).

[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

Para auxiliar nesse debate, no próximo capítulo estão organizadas recortes das Histórias de Vida dos participantes da pesquisa, partindo dos caminhos metodológicos trilhados por meio da caracterização dos sujeitos protagonistas dessa investigação e de alguns aspectos que singularizam sua tradicionalidade: como vivem, aprendem, trabalham, entre outras.

CAPÍTULO 3 – HISTÓRIAS DE VIDA

3.1 Caminhos da pesquisa

Este trabalho está centrado nas histórias de vida dos sujeitos da comunidade quilombola Justa I, no Município de Manga – MG, com mais de 60 (sessenta) anos de idade, além da reflexão a questões relativas sobre seus saberes e fazeres, articulados à Educação do Campo. A metodologia baseou-se em entrevistas para captar as Histórias de Vida dos participantes, no sentido de identificar as tradições, as crenças e a cultura, centrada na abordagem das experiências dos sujeitos atores da pesquisa, considerando que os sujeitos aprendem a partir da sua própria história.

Consideramos que levantar as Histórias de vidas e possíveis contribuições dos saberes e fazeres quilombolas para a Educação do Campo pode também auxiliar a reflexão sobre a prática pedagógica do campo.

A partir das histórias de vida de sete integrantes da comunidade quilombola, foi feito o levantamento dos elementos que podem contribuir para entender a Educação do Campo. Neste capítulo fizemos uma reflexão sobre a metodologia História de vida citando alguns autores que abordam sobre a metodologia em questão, discorrendo sobre sua relevância, caracterizando o local e os sujeitos atores da pesquisa. Participaram da pesquisa:

1. Senhor Ernesto Neres Santana
2. Senhor Jovino Cardoso dos Santos
3. Dona Francisca Rodrigues dos Santos
4. Senhor Enrique de Souza Calado
5. Dona Guilhermina da Silva Calado
6. Senhor João Cândido dos Santos
7. Dona Silvina Rosa dos Santos.

O presente estudo visa conhecer os saberes e fazeres quilombolas, por meio de suas Histórias de vida, das trajetórias dos sujeitos, da proximidade existente entre os povos da comunidade com a sociedade e as adaptações e modificações

destes na organização das suas comunidades e na formação dos poderes locais, para que possam atuar politicamente.

No presente trabalho, o conhecimento dos saberes e fazeres do homem do campo foi apreendido por meio de depoimentos aprofundados orientados por um roteiro aberto, semi-estruturado, que objetivaram reconstituir, através do diálogo da entrevistadora com os entrevistados, a trajetória de vida dos sujeitos, desde a sua infância até os dias presentes.

De acordo com Lucilia de Almeida Neves Delgado (2010):

[...] as histórias de vida, assim como as entrevistas, são procedimentos metodológicos que buscam pela construção de fontes e documentos, registrar através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é um compartimento da história vivida, mas o registro de depoimentos sobre a história vivida. (DELGADO, 2010, p. 15-16).

Segundo a mesma autora, as Histórias de vida representam uma experiência em que as narrativas, sob a forma de registros orais, são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a história da humanidade, são suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo (DELGADO, 2010, p.43).

Segundo comentários realizados por Daniel Augusto Moreira (2002) sobre a história de vida como metodologia de pesquisa, percebemos que há certa rejeição por parte de alguns críticos. Estes críticos alegam a deficiência dessa técnica com relação à validade externa dos dados. Para eles, não há a possibilidade de se fazer generalizações em relação a uma população maior partindo da análise de um indivíduo, um caso ou uma série de casos. Afirmam ainda que a história de vida é inconclusiva, permitindo apenas parcialmente a compreensão do comportamento humano. (MOREIRA, 2002).

Por outro lado, acredita-se que, para garantir uma melhor percepção do cotidiano, da cultura e das tradições da população quilombola, é imprescindível alcançar um profundo conhecimento das Histórias de vida deste povo, das suas

vivências e das suas experiências no dia-a-dia. Como afirma Dulce Consuelo A. Whitaker (2002, p.45):

É no cotidiano que se podem colher os dados da transformação cultural, e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e sua reconstrução – e é em meio às práticas culturais e ao trabalho, que se tecem as representações que organizam os homens, no processo dinâmico em que constroem a História.

Paulo de Salles Oliveira, (1999), ressalta que o cotidiano das pessoas participantes de pesquisa baseada em Histórias de vida, revela-se muito mais rico do que a vida em rotina, a dura rotina dos que vivem a opressão. Mostra a vida de gente envolvida num trabalho que pode ser de criação ou de recriação de práticas e representações. É possível descobrir a cultura assumindo os mais inusitados contornos, ora conformando-se, ora resistindo às manifestações predominantes (OLIVEIRA, 1999, p. 309). Percebe-se que os moradores da comunidade Justa I se esforçam para acompanhar as mudanças sociais que ocorrem com o passar dos anos, mas ao mesmo tempo se preocupam em preservar e cultivar as tradições de seus antepassados.

É importante ressaltar, nessa perspectiva, que o modo de vida de povos tradicionais colabora sobremaneira com a preservação do meio ambiente e com uma vida sustentável. Viver preservando os valores é conservar além da natureza, sua própria história. De acordo com Dulce Whitaker e Lara Bezzon (2006), na natureza nada é compartimentado, quando espécies são destruídas, o equilíbrio ecológico se fragiliza; o mesmo acontece com a cultura, quando práticas e vivências são eliminadas. Para as autoras o caminho para salvar a biodiversidade está, justamente, em preservar as culturas tradicionais (WHITAKER; BEZZON, 2006).

Segundo Jaqueline Moll, o pensamento de Paulo Freire, traduz o modo de vida, no resgate dos saberes que os sujeitos têm acerca do que vivem, do que lutam, do que sofrem. Conhecimento que não é menor, mas constitutivo do olhar que se produz pelas vivências da vida cotidiana. O lugar do saber do outro, que no caso da pesquisa é o sujeito, é fundamental para estabelecer e definir os significados que compõem objeto. Tanto o investigador quanto o ator social, são sujeitos de conhecimentos que se relacionam, formando possibilidades discursivas (re) significadas acerca da problemática em questão (MOLL, 2000, p.27). O saber do

outro deve ser valorizado e respeitado, cada indivíduo possui o seu saber diferenciado e esse saber deve ser compartilhado.

Define Moll (2000), que os relatos de vida e as entrevistas são instrumentos metodológicos que visam a valorização de saberes e representações dos sujeitos sociais acerca das questões envolvidas no processo de investigação, por meio da narrativa e de outras fontes constituídas pelos próprios sujeitos informantes (fotografias, cartas documentos) (MOLL, 2000, p.31).

Nos relatos que vão se construindo, os elementos da história pessoal se cruzam com informações sociais e às lutas comunitárias. A memória vai se reconstituindo como uma teia e vão sendo tecidos por meio do diálogo. (MOLL, 2000, p. 99). Ao mesmo tempo em que relatam sobre acontecimentos do presente, viajam nas histórias do passado e questionam como será o futuro. Há um vínculo forte em suas histórias de vida, as histórias individuais se misturam às histórias da comunidade, das lutas, das conquistas vivenciadas no dia-a-dia.

Conforme colocado anteriormente, os sujeitos da pesquisa disponibilizaram o material necessário para o desenvolvimento da pesquisa e consentiram ser fotografados e filmados. Nesse momento percebeu-se grande satisfação e também uma inquietação por saber o que seria feito com as fotos e filmagens, partindo daí as sugestões, vindas deles próprios, para que fosse produzido um documentário ou uma cartilha sobre as suas Histórias de vida. Demonstração nítida do valor, reconhecimento e orgulho que sentem pela própria história de vida, pelas raízes fincadas na terra, além de prazer em compartilhar os seus saberes e fazeres.

Na realização das entrevistas, percebe-se a rede de relações familiares existentes que estabelecem e mantêm traços de identidade importantes na medida em que a formação social acontece e são ligadas por uma trama de parentescos. (MOLL, 2000, p.101). Quase todos os moradores da comunidade Justa I, são parentes uns dos outros, um é casado com a irmã do outro, que é primo de outro. Sem contar que quando não existe nenhum grau de parentesco, são compadres ou comadres, pois batizam os filhos uns dos outros, o que se denomina de “relação de compadrio”.

Existem também os compadres de fogueira, segundo tradição das festas juninas: se pularem a fogueira juntos, tornam-se compadres, criando um hábito comum de se cumprimentarem ao se encontrarem de “compadre pra cá”, “comadre pra lá”, reforçando os laços sociais entre os moradores da comunidade. Os

elementos existentes nos relatos de vida e nas entrevistas constituem componentes culturais e políticos que ajudam a compreender construção desses laços sociais. (MOLL, 2000).

Simson (1997) relata que na entrevista de história oral, o mais importante é a estruturação dos fatos de memória. Nele atuam mecanismos muito sutis, que estão relacionados com a construção da identidade pessoal. Memória e identidade são interligadas. Não podemos esquecer que cada pessoa pertence a diversos grupos, e que cada grupo possui um modelo de identidade próprio, sendo que cada grupo tem suas exigências e expectativas (SIMSON, 1997, p. 29).

Na entrevista é essencial a presença de duas pessoas, a entrevistada e a entrevistadora, que irão se interagir e construir seu testemunho, compartilhando crenças, de que existe realmente uma história, que existem fatos, que existem dados. É esta crença que justifica a própria aceitação da entrevista (SIMSON, 1997, pp. 30-31).

A autora citada vem adotando um modelo oferecido pela antropologia social. Segundo ela, em seu livro *Relativizando*, Roberto da Matta (1981) valoriza o trabalho de campo, quando relata a sua experiência na pesquisa junto aos índios Apinayé.

Além de uma saudável inversão das relações de poder que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, esse procedimento assume a dimensão da coleta e da elaboração dos dados evidenciando a dimensão sociológica. O procedimento adotado por Da Matta mostra, no caso da História oral, a crítica, pelos informantes, da elaboração feita pelo pesquisador a partir das entrevistas, pode dar uma real construção mútua do material, e até mesmo trazer à tona informações que de outro modo permaneceriam veladas. (SIMSON, 1997, pp. 33-34).

Memória e identidade são temas indissociáveis; dessa maneira, o registro oral, enquanto visita ao passado individual/coletivo remete a própria relação das experiências e significados historicamente vividos e o governo do presente e futuro (SIMSON, 1997, p. 211).

Simson diz que ver é produzir sentido é fazer história. Ver e falar, falar e ouvir. Não deve ser um monólogo, ou um depoimento para a história. E muito menos um inquérito! É um diálogo, mesmo que um diálogo entre desiguais (SIMSON, 1997, p. 217). O importante é que o diálogo aconteça de forma clara, interativa e que as

narrativas sejam transcritas de maneira fidedigna. No momento em que ocorrem os diálogos os pesquisados e os pesquisadores participam, veem, falam e ouvem.

O “fazer história” pode ser entendido como interação, um termo muito feliz para se pensar nas entrevistas de história de vida, sendo considerado como uma interação, uma ação entre os envolvidos no processo da entrevista. Existe uma troca de “saberes”, quando se utiliza a história oral, pois se trata de informações que estão vivas. (SIMSON, 1997, p. 219).

O trabalho do pesquisador não só é um trabalho analítico, de cunho científico, mas um trabalho social. Na tentativa de compreensão – a partir das histórias de vida – de um grupo ou de uma comunidade, o pesquisador ajuda o grupo a compreender-se enquanto agente de transformação social. (SIMSON, 1997, pp. 220-221).

A partir dos primeiros contatos com a comunidade Justa I, os próprios sujeitos atores da pesquisa já começaram a colocar algumas ideias para desenvolverem algumas atividades e projetos na comunidade. Entrevistando Dona Guilhermina, cogitou-se a ideia de desenvolver algumas atividades envolvendo as mulheres da comunidade. Um projeto para que elas possam se reunir em um local determinado, partilhando as habilidades e dons artísticos que cada uma possui, umas com as outras, assim estarão repassando e preservando esses saberes e fazeres. Dona Guilhermina disse saber fazer ponto cruz, crochê, mas não sabe fazer tricô, já lembrando de qual moradora sabe fazer o tricô. A ideia é muito interessante, falta apenas transformar-se em projeto, sair do papel e ser colocada em prática.

A experiência da história oral de vida nos faz redescobrir o sentido da entrevista não somente como fonte para um produto final da pesquisa, mas como momento fundante onde não só apenas recolhe-se a história, mas onde se vive a memória e cria-se acontecimentos que também faz história (SIMSON, 1997, p. 221).

As Histórias de vida são expressões da identidade social do informante. (SIMSON, 1997, p. 225). Pergunta-se: Quem sou eu? É o momento em que expõe sua identidade de uma maneira única, desvelando a sua história de vida desde a sua infância até os dias atuais.

O levantamento deste tipo de relato tem também a vantagem de colocar o pesquisador diante do pesquisado, não apenas com o discurso daqueles que se reconhecem como descendentes de ex-escravos, mas também com o tipo de questão que os pesquisadores formulam. Tais questões são formuladas a partir de

paradigmas que atuam diretamente nas percepções que temos das questões raciais, boas metodologias desenvolvidas nas entrevistas podem evidenciar os processos concretos por meio dos quais memórias pessoais e/ou familiares e o discurso científico interagem (SIMSON, 1997, p. 335). Nas entrevistas, as histórias pessoais interagem com contextos históricos, com datas e períodos que marcaram algum fato histórico. O Senhor Ernesto, um dos sujeitos atores da pesquisa, se lembrou do ano em que apareceu na comunidade o primeiro automóvel. Segundo ele foi por volta de 1940, relatando que nesse período o transporte que usavam na comunidade era o carro de boi e cavalos.

Segundo Jean Clandinin e Michael Connelly (2011, p. 51) – a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou em uma série de lugares. O pesquisador, conclui que a pesquisa está no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, individualmente e socialmente. Pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.

Discorrem ainda que enquanto trabalhamos no espaço da pesquisa narrativa, aprendemos a olhar para nós mesmos sempre num *entremeio*, localizado em algum lugar ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social. Mas nos encontramos também no meio de um conjunto de histórias, as nossas e as de outras pessoas (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 99).

Nas histórias se constroem no decorrer da pesquisa, o pesquisador precisa se envolver, prestar atenção e questionar as situações para compreender os eventos e histórias, as muitas narrativas que se cruzam a cada instante e apontam, frente a seu olhar inexperiente, caminhos na compreensão dos mistérios existentes (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 115).

O pesquisador narrativo pode notar histórias, registrar ações e fazeres, além de acontecimentos, tudo aquilo que é considerado como expressões narrativas. É esse o real objetivo da pesquisa narrativa para o pesquisador preocupado com o distanciamento e a intimidade na pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 117).

A observação faz parte desse contexto narrativo, o pesquisador deve ficar atento, ao que vê, ouve e fala o entrevistado, para melhor analisar o conteúdo da narrativa.

A direção da entrevista, com suas questões específicas, é regida pelo entrevistador. No entanto, pesquisadores que estabelecem relacionamentos participativos com os participantes acham difícil ou impossível conduzir tais entrevistas. Quando eles começam com a intenção de realizar uma entrevista, essa acaba muitas vezes, se transformando em uma forma de conversa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 153). Muitas vezes no meio da entrevista, o entrevistado retorna ou transfere a pergunta para o entrevistador, pedindo a sua opinião, questionando, debatendo, discutindo as perguntas, ficando difícil retomar à entrevista e tomar as rédeas da situação.

Para Clandinin e Connelly (2011) é difícil a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, mas muito importante. Segundo os autores, como pesquisadores precisamos nos distanciar do contato próximo, das conversas diárias, dos encontros frequentes e do trabalho próximo para conseguir fazer a leitura e a releitura dos textos de campo e depois escrever os textos de pesquisa. Não significa que a relação próxima com os participantes esteja terminada, ao contrário, os relacionamentos mudam de intensidade daquele viver de histórias com os participantes para o de recontar das histórias por meio do texto de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 175). O distanciamento se faz necessário nessa fase da transcrição dos textos de campo para os textos de pesquisa, pela ética enquanto pesquisadores, sendo fiéis e íntegros ao transcrevermos o material coletado dos sujeitos que se prontificaram a participar desse processo, consentindo e disponibilizando o material para fins científicos.

Clandinin e Connelly (2011, p. 179) percebem nos textos de campo um importante potencial de pesquisa. Retornamos a eles várias vezes trazendo nossas próprias vidas recontadas como pesquisadores, trazendo novos questionamentos de pesquisa e (re) pesquisando os textos. É um movimento de ir e vir constante.

De acordo com o autor, quando se inicia o trabalho de análise e interpretação, a transição é cheia de incertezas e dúvidas. Não há um caminho único que funcione em cada pesquisa, ou seja, não existe uma receita pronta. As circunstâncias em torno de cada pesquisa, as relações estabelecidas, a investigação do pesquisador, a adequação de diferentes tipos de textos provisórios e a versão final dos textos de pesquisa significam que a pesquisa pode ser cheia de incertezas. Para o autor a dúvida e a incerteza são vivenciadas como se fossem

intermináveis falsos começos (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 181). É um fazer e refazer constante durante todo o processo de construção da pesquisa.

Os autores ressaltam ainda que “a questão não é tanto o que torna uma narrativa boa, o que remete a uma reflexão sobre o que faz um bom texto de pesquisa narrativa e sim, o que pode tornar uma pesquisa narrativa boa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 237).

A autenticidade é uma forma de fazer uma boa pesquisa narrativa, buscando apresentar o real, os fatos de forma clara e visível. Nesse sentido, o estudo em questão visa compartilhar os saberes e fazeres dos remanescentes quilombolas da comunidade Justa I verificando como eles educam e se educam no seu cotidiano e quais as possíveis contribuições desses saberes e fazeres para a Educação do Campo.

Em primeiro lugar, uma questão importante presente no cotidiano dessas pessoas é a relação com a terra. Segundo Whitaker (2002) a partir desses três elementos: raiz, ruptura e identidade, devem-se buscar os elementos contidos na volta à terra, deve-se situar de que forma se dá esse processo, quais os benefícios, os malefícios e as sequelas que ele provoca. A autora afirma que suas raízes fincadas na terra os identificam como sujeitos que vivem no e do campo, sujeitos de direitos a terra, que é o espaço em que vivem, trabalham, interagem de forma coletiva, preservando os valores e a própria cultura.

Não é incomum depararmo-nos com afirmações de que a população campesina está na terra por não ter condições de se fixar no espaço urbano. Entretanto, de acordo com Whitaker (2002) a terra constitui, para essas populações, sua raiz. Representa para eles um profundo significado ocupar o espaço em que vivem. Existe uma história familiar de relação com a terra. Nasceram na terra, os pais trabalharam na terra, os avós também vieram da terra. O fio que conduz os antepassados e herdeiros é a terra. São muitas gerações que estabelecem uma relação de dependência e sobrevivência com a terra. A terra é bendita. Representa o passado, presente e futuro para eles.

Ressalta Whitaker que a vasta produção dos pesquisadores ligados ao estudo dos assentamentos e comunidades de Reforma Agrária demonstra as dificuldades pelas quais passam esses novos atores, e as alternativas que surgem como resultado da luta dos embates cotidianos, e da criatividade que eles desenvolvem possibilitando a permanência na terra (WHITAKER, 2002, p. 211).

A terra age como um ímã, magnetizando o corpo e espírito dos indivíduos, que trazem esta terra consigo em suas histórias de vida. A terra é o espaço por excelência para essas populações. É o nó górdio que une suas histórias de vida, suas alegrias, tristezas, lutas, e que une, principalmente, seu passado a seu futuro (WHITAKER, 2002, p.218-219).

Nesse processo de reconstrução e busca de diversidade, os homens dessas comunidades podem constituir, em longo prazo e ao longo de gerações, um ecossistema, já que representam uma proposta diferenciada do significado da terra. Acabam com a visão capitalista de que a terra seria útil somente como meio de produção (WHITAKER, 2002, p.224).

Para compreender o significado diferente que a terra adquire para eles, é necessário, eliminar os preconceitos contra o rural e evitar análises que remetem ao espaço urbano presentes nas ciências. Sendo assim é importante compreendermos os fenômenos integrados no cotidiano, isto é, o rural e o urbano fazem parte de uma totalidade histórica (WHITAKER, 2002, p.225).

Para a autora, eles investem nas produções diversificadas pelo fato de terem dificuldades para entrar no mercado. Geralmente não existe política para o escoamento da produção, por parte do governo, por isso buscam formas alternativas, na diversificação da produção (WHITAKER, 2002, p.226). Na comunidade Justa I isso se confirma, quando utilizam vários meios para sua sobrevivência, sendo um deles a venda das produções no Mercado Municipal de Manga.

Reafirmar os seus elementos culturais e históricos, procurar se colocar no lugar do outro, sentir como vivem, como trabalham, como se organizam, são questões determinantes para compreender que a cultura tem um caráter predominante na vida dos sujeitos do campo (WHITAKER, 2002, p.227).

3.2 Caracterização dos sujeitos atores da pesquisa

Em cada caracterização dos sujeitos atores da pesquisa, construímos uma árvore genealógica, mostrando pela ordem, da esquerda para a direita, a relação e quantidade de filhos, netos, bisnetos e de tataranetos que cada um deles possui.

Senhor Ernesto Neres Santana é o morador mais velho da comunidade Justa I. Está com 93 anos de idade, nasceu na comunidade Justa I, em 1919. Sua primeira esposa chamava-se Maria Antunes Santana, tiveram quinze filhos, cinquenta netos, vinte e sete bisnetos e quatorze tataranetos.



Figura 10: Senhor Ernesto Neres Santana e Dona Maria Antunes Santana (primeira esposa - foto antiga).

Fonte: Arquivo pessoal, janeiro, 2012.

Em cada caracterização dos sujeitos atores da pesquisa, foi construída uma tabela com a árvore genealógica, mostrando pela ordem, da esquerda para a direita, a relação e quantidade de filhos, netos, bisnetos e de tataranetos que cada um deles possui.

ERNESTO NERES SANTANA MARIA ANTUNES SANTANA			
FILHOS	NETOS	BISNETOS	TATARANETOS
CARMOZINA; TEREZA: JOSÉ; CASSIMIRA; EUGÊNIA; CASSIMIRO; MARIANO; SEBASTIÃO; AILDO: VALDIVINA; JOÃO (FALECIDO); SINHORINHA (FALECIDA); PROFIRA (FALECIDA); MARIA DO CARMO (FALECIDA); MANOEL (FALECIDO).	MANOEL; WILMA; CARLÚCIO; EDVALDO; MIGUEL; APARECIDA; EDMILSON; MARLENE; MARLI; LUIZ; TEREZA; GERSSIVAL; SILVANIA; ADALTON; CRISTINA; ADAILTON; ADVAN; DILMA; MARIA DAS DORES; JOSÉ SANTANA; EDSON; JOSIVALDO; EDNA; EDVALDA; JOSÉ AUGUSTO; SANDRA; ADILTON; GILVAN; NIVALDA; MARIA DA PIEDADE; MARIA DA SOLEDADE; ADILMA; MARISTELA; RICARDO; EDINALDO; SALVA; SELMA; MARCOS; MARCELO; JULIANO; JULIANA; NIVALDO; EGNALDO; SEBASTIÃO; GENIELLE; GENIO; GELSON; WALDINEIA; GENICE; JEAN.	MANOEL; MARIA; PAULO; ROSANA; ROSALIA; EDMARA; EDMILSON; EDSON; EDVALDO; PAULA; LUANA; JULIA; MARIA; SILVANÍ; ALAN; ALINE; GABRIEL; DIEGO; MARIANA; PAULO; ELOISA; MARIZA; LARISSA; RAFAEL; JÉSSICA; JOICE; Rodrigo.	Não conseguiu lembrar o nome dos tataranetos, só sabe que são três de MARIANO, três de SEBASTIÃO, quatro de CASSIMIRO e quatro de VALDIVÍNA.



Figura 11: Senhor Ernesto e Dona Maria Antunes Santana (foto antiga).

Fonte: Arquivo pessoal, janeiro, 2012.

Ficou viúvo, casando-se de novo com Dona Cassimira, também viúva, há 15 anos, não tiveram nenhum filho desse segundo casamento e sua segunda esposa teve somente um filho, do seu primeiro casamento, já é falecido.



Figura 12: Senhor Ernesto Neres Santana e Dona Cassimira (segunda esposa).

Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2012.

Senhor Jovino Cardoso dos Santos, tem 68 anos de idade, nasceu em 1944, na comunidade Justa I. Mora na comunidade desde o seu nascimento. Sua esposa Dona Francisca Rodrigues dos Santos, 65 anos de idade, nasceu em 1947, não nasceu na comunidade, mas mudou da comunidade onde morava quando se casou com o Senhor Jovino, 47 anos atrás. Em 2014 estarão comemorando bodas de ouro, 50 anos de casados. O casal tem onze filhos, trinta netos e três bisnetos.



Figura 13: Senhor Jovino Cardoso dos Santos e Dona Francisca Rodrigues dos Santos.

Fonte: Arquivo pessoal, janeiro, 2012.

JOVINO CARDOSO DOS SANTOS FRANCISCA RODRIGUES DOS SANTOS			
FILHOS	NETOS	BISNETOS	TATARANETOS
RITA; ROZELI; REGINALDO; REINIRA; REINIUSSO; RIVAM; ROSICLEIDE; ROZILENE; RIVANIA; RIVANITO; ROZIMARIA.	TATYANE; TALITA; JUNINHO; JUQUINHA; THAYANE; ALEXANDRE; LETÚCIA; ALYSTER; PATRÍCIA; LILIAN; PABLO; WANDERSON; ROMÁRIO; SAMARA; JANDERSON; VIVIANE; VITOR; VINÍCIUS; VITÓRIA; RAFAEL; KÉZIA; RAYANE; AMANDA; FABIANA; DANIEL; GABRIEL; MARIA LUIZA; DANIELA; FLÁVIA; FERNANDA.	ALEXANDRO; MAX; LORRANY.	NENHUM

O Senhor Enrique de Souza Calado tem 70 anos de idade, nasceu em 1942. Casado com Dona Guilhermina da Silva Calado, que tem 67 anos, nasceu em 1945. Os dois nasceram na comunidade. Tem onze filhos, quinze netos e quatro bisnetos.



Figura 14: Senhor Enrique de Souza Calado e Dona Guilhermina da Silva Calado.
Fonte: Arquivo pessoal, janeiro, 2012.

ENRIQUE SOUZA CALADO GUILHERMINA SILVA CALADO			
FILHOS	NETOS	BISNETOS	TATARANETOS
JACÍ; RAIMUNDO; NEUZA; ANTÔNIO; MANOEL; EDVALDO; MARIA NILZA; NECÍ (FALECIDO); SEBASTIÃO; NAILZA.	JUCILENE; FAGNER; CHARLES; FABRÍCIO; JANE; KELLY; CRISTINA; CRISTIANE; FRED; CLAURID; WILIAM; MAURÍLIO; MAURÍCIO; GUSTAVO; YASMIM.	VINÍCIUS (+ UM IRMÃO); VITOR; EDUARDO.	NENHUM

O Senhor João Cândido dos Santos tem 83 anos de idade, nasceu em 1929. Sua esposa Dona Silvana Rosa dos Santos tem 77 anos, nasceu em 1935. Eles nasceram na comunidade e sempre viveram nela. O casal tem oito filhos, dezessete netos e vinte e dois bisnetos e a primeira tataraneta que está para nascer.



Figura 15: Senhor João Cândido dos Santos e Dona Silvina Rosa dos Santos.
Fonte: Arquivo pessoal, janeiro, 2012.

JOÃO CANDIDO DOS SANTOS SILVINA ROSA DOS SANTOS			
FILHOS	NETOS	BISNETOS	TATARANETOS
VALDIRA; VALDENICE; ADÃO CÂNDIDO; JULIA; ALECI; ADELSON; EFIGÊNIA; ROSA.	VALDIONIR; ELENICE; AURENÍVIA; NIVALDA; SAULO; TEODORO; ROGÉRIO; FÁBIO; ALEXANDRE (JURUNA); ADÃO JUNIOR; CARLOS EDUARDO; ISA CARLA; LEVI; GISLENE; RAQUEL; DANIEL; GÉSSICA; JORGE.	DENISE; DANILA; LÁZARO; EMELI CRISTINA; AUGUSTO; DOUGLAS; ARTUR; ANDRIELI; PABLO; HENRIQUE; ALEXANDRA; ALEX; VITÓRIA; DENISE; FELIPE; ESTHER; GABRELI; CALEBRE. OBS.: Não foi conseguido informações a respeito dos outros cinco nomes dos netos do Sr. João Cândido.	A bisneta DANILA, encontra-se grávida e prestes a dar a luz ao primeiro tataraneto da família do Sr. João Cândido.

3.3 Características da tradicionalidade

3.3.1 Como vivem?

Os remanescentes de quilombolas residentes na comunidade Justa I vivem em casas com características peculiares à zona rural. São residências simples, humildes, bastante acolhedoras, onde a receptividade está sempre presente. São moradias com quintais enormes, com muitas árvores frutíferas, cavalos, criação de galinhas, porcos.



Figura 16: Tipos de moradias – comunidade Justa I.

Fonte: Arquivo pessoal, dezembro, 2011.

As fotos da figura 16 mostram os tipos de moradias existentes na comunidade. Ainda existem algumas casas de adobe, apesar de serem em pequeno número e muitas não estarem habitadas. Apesar de se encontrarem em condições de moradia, possuindo inclusive energia elétrica, os moradores as conservam como lembrança do passado, onde os pais moravam ou até mesmo pensando no futuro, na esperança de que algum filho que já foi embora possa voltar para morar na comunidade. Esse é o caso da primeira foto, que o dono Senhor Jovino a conserva na esperança de que um dia um dos filhos resolva voltar para morar na comunidade e tenha onde morar. O perfil da segunda moradia representa o modelo que mais vemos na comunidade, casas pequenas e em alvenaria. A terceira moradia é do

Senhor Jovino, que morava na casa de adobe, depois construiu essa outra casa e atualmente esta fazendo algumas reformas, como a varanda na entrada da casa.

Ainda existem algumas casas de adobe, são em pequeno número e muitas não estão habitadas. Apesar de se encontrarem em condições de moradia, possuindo inclusive energia elétrica, os moradores as conservam como lembrança do passado, onde os pais moravam ou até mesmo pensando no futuro, na esperança de que algum filho que já foi embora possa voltar para morar na comunidade.



Figura 17: Carro de boi - Casa de farinha - Pilão.
Fonte: Arquivo pessoal, novembro, 2011.

Quase todas as residências possuem uma casa de farinha, pilão, carro de boi, alguns deles em uso, outros já não mais utilizados, fazendo assim, parte da decoração dos quintais. O carro de boi ilustrado na foto acima não é utilizado, fica no quintal do Senhor Ernesto. O requeijão feito no tacho, o beiju, mingau de milho verde, fazem parte da culinária, servidos com o tradicional cafezinho. Sem contar com os deliciosos frangos caipiras, servidos com angu de milho verde e quiabo. Tratando de contextos similares, Brandão (2009) afirma que:

[...] o que aproxima as comunidades indígenas, quilombolas, e as ainda existentes (e cada vez mais raras) comunidades regionais tradicionais camponesas semi-isoladas, é o fato de que entre elas o tempo ainda é mais “comida” do que “dinheiro”. E o correr da vida se passa no interior de uma natureza ainda um muito pouco socializada, ainda apenas aos fragmentos, realizada e pensada como cultura (BRANDÃO, 2009, p. 43).



Figura 18: Bois – cavalos - galinhas - porcos.
Fonte: Arquivo pessoal, outubro, 2011.

Todos os sujeitos atores da pesquisa, até hoje, mesmo com a idade que têm, trabalham na “lida”, na roça, plantam e cuidam da terra, no dia-a-dia, tirando assim o sustento da família da própria terra. Alguns vendem parte da produção no Mercado Municipal em Manga, onde compram as mercadorias que precisam para consumir durante a semana. Toda segunda-feira, se deslocam para Manga para fazer suas compras e vender suas produções.



Figura 19: Plantações de mandioca - mesa ornamentada com hortaliças, frutas, verduras, legumes produzidas na comunidade.
Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2012.

Conforme podemos ver nas fotos acima, as plantações encontradas na comunidade são de mandioca, milho, feijão, hortaliças, frutas, verduras, legumes. Eles plantam um pouco de tudo, para o autoconsumo e para vender no Mercado Municipal do Município de Manga. Vendem o que produzem e compram as mercadorias que precisam, para as necessidades diárias.

Alguns moradores da comunidade Justa I participam de um projeto do Governo Estadual, no qual as frutas dos seus quintais são vendidas para as Escolas Estaduais, do município de Manga, para fazer polpa com as frutas e preparar suco

natural para os alunos, melhorando a qualidade da merenda escolar. Nem todos os moradores da comunidade participam do projeto.

Existe uma grande relação familiar entre os membros da comunidade estabelecida por laços sociais, que traçam a identidade do grupo, através do grau de parentesco existente, reforçando as relações culturais, políticas e a formação social. Quase todos são parentes entre si, sem contar que batizam os filhos uns dos outros se tornando compadres e comadres.

Apresentam uma linguagem própria, característica da região norte-mineira, com todo seu aspecto de “mineiridade”, específicas e tradicionais às suas raízes rurais, campesinas e sertanejas.

Os mais velhos, vivem da aposentadoria que recebem do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), proporcionando-lhes uma estabilidade econômica e uma vida mais tranquila, não necessitando que tenham obrigatoriamente outra fonte de renda como opção ou que tenham que plantar para comercializar, mas sim para o autoconsumo. Conforme diz Senhor Jovino (Entrevistado):

É porque agora ficou melhor, porque a gente aposentou, as coisas foi ficando mais melhor, e quando tava todo mundo em casa, os filhos todos, eu não tinha salário nenhum, trabalhava dia-a-dia pra dar o sustento. Quando meus filhos foi crescendo, aí eles foram me ajudando e eu lutano pra eles ir pra escola, pra dar estudo pra eles. Aí quando ficaram com dezoito anos: ó pai eu preciso trabalhar, porque aqui tá difícil, eu tenho que sair. E aí foi saindo, né. Hoje, tem nove filhos fora, quer dizer, aqui não tem lugar pros filhos trabalhar. Tô com 69 anos. Aí meus filhos foi saindo, uns tá Goiás, uns em Brasília, mas tem muitos deles formados, tem uma delas que é enfermeira e a outra tá trabalhando em Brasília. Então quer dizer que foi uma benção de Deus. Lutei e hoje graças a Deus, meus filhos me agradece muito, né. Porque eu fui um pai, que foi criado com orde de pobre, mas sempre todos se mantendo e o estudo também. Graças a Deus todos tem estudo, os que tá formado é formado e os que não tá, mas tem o estudo deles... (Senhor Jovino Cardoso Santos)

3.3.2. Como aprendem?

Aprendem, no cotidiano, na prática, no dia-a-dia, nas ações realizadas, onde quase tudo é decidido coletivamente e na maioria das vezes compartilhado. No que diz respeito às questões políticas, comunitárias, muitos participam de projetos, benfeitorias para a comunidade (em parcerias com prefeitura, Universidades, Organizações Não governamentais, sindicatos, Movimentos Sociais) se organizando

e procurando soluções questões que envolvam a comunidade. Essas decisões são tomadas nas assembléias das reuniões da Associação dos Moradores da Comunidade Justa I, para a qual se reúnem uma vez por mês, sempre no primeiro domingo de cada mês, para tomarem decisões em prol da comunidade, decidindo os melhores caminhos para garantir qualidade de vida para todos os moradores.



Figura 20: Sede (barracão) da Associação onde acontecem as reuniões mensais da comunidade, as missas e festividades.

Fonte: Arquivo pessoal, outubro, 2012.

Na figura 21, vemos o barracão da Associação da comunidade, local onde realizam as assembléias com os associados e todos os eventos sociais, religiosos, esportivos (quadra de futebol atrás da sede), enfim serve para atender a comunidade de forma coletiva.

No que se refere às relações sociais, o que se pôde perceber é que eles convivem em harmonia, com muita solidariedade e companheirismo, se ajudando mutuamente, “são uns pelos outros”. Se um vizinho adoecer, sempre aparece alguém para ajudar, para levar ao hospital em Manga, para cuidar da casa do outro, varrer o quintal, limpar a casa, fazer comida e até mesmo para fazer o serviço braçal, na roça, para que o vizinho não tenha prejuízos com a plantação. Convivem com esse espírito de solidariedade, aprendendo e ensinando uns com os outros, compartilhando seus aprendizados, confirmando a importância da ancestralidade, já que herdaram através de seus antepassados, a forma de se organizarem e de

conviverem coletivamente, como acontecia com os escravos até mesmo quando traçavam suas rotas de fugas das fazendas para os quilombos.

Nas escolas, não aprenderam muito, segundo alguns sujeitos da pesquisa. Quando entrevistados, afirmaram que, só aprenderam a assinar o nome e mais alguma coisa pouca. Os pais não deixavam ir para a escola estudar, porque tinham que ajudar no trabalho na roça. Muitos não frequentaram a escola, mas tiveram a oportunidade de aprender um pouco mais, quando o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA, cerca de dois anos atrás (2010) desenvolveu um trabalho pedagógico na comunidade, do qual 13 moradores participaram. Por meio de trabalho conjunto da coordenação, da equipe multidisciplinar e da alfabetizadora Isabel Neres Santana (moradora da comunidade), após serem avaliados, todos receberam o certificado de conclusão de curso, referente às Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Aprendem ancestralmente, com as histórias dos seus pais, que compartilharam seus valores, suas crenças, costumes e mitos, a religiosidade, a cultura. Procuram nos dias atuais, repassar para os seus filhos, netos, bisnetos, preservando e cultuando assim as tradições dos antepassados.



Figura 21: Escola abandonada da comunidade Justa I que foi nucleada junto a outras comunidades próximas por falta de demanda de alunos.

Fonte: Arquivo pessoal, julho, 2012.

A única escola da comunidade, não está funcionando por falta de demanda. A Escola Rural de Justa I foi nucleada com a escola da comunidade Brejo de São Caetano, bem próxima da Justa I. Os alunos têm que se deslocar até lá para estudar ou então ir estudar em Manga.



Figura 22: Reunião pedagógica com os Alfabetizadores do PRONERA – Manga e com o Coordenador de Área Roberval José da Silva.

Fonte: Arquivo pessoal, dezembro, 2010.

A foto da figura 22 foi tirada em 2010, quando realizamos uma reunião pedagógica com as alfabetizadoras e o coordenador de área das dez comunidades de Manga. Aconteceu no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Manga. Como percebemos na foto, só participaram cinco alfabetizadoras, uma vez que, estava chovendo muito na região, coisa rara de acontecer, algumas comunidades ficam isoladas, ilhadas, sem conseguir acesso nas estradas para chegar até Manga.

3.3.3. As Crenças

Desenvolvem as crenças, a Espiritualidade, por meio da religião. Dos sujeitos que participam da pesquisa, alguns são evangélicos, mas observando a

comunidade em geral, pôde-se perceber que existem muitos moradores que são da religião Católica, sendo que alguns membros das famílias se dividem entre a Igreja Católica e a Evangélica. O fato de pertencerem a religiões diferentes não impede deles se reunirem nas casas uns dos outros, uma vez por semana, para orar. Levando em consideração que os idosos têm dificuldades em se locomover para um local mais distante, sempre se concentram nas casas dos mais velhos. É um momento de oração e louvor, independente da religião que cada um tenha, todos participam pais, filhos, netos, bisnetos, vizinhos, amigos, parentes, compadres e comadres, orando e pregando a palavra divina.



Figura 23: A Congregação Cristã no Brasil – comunidade Justa I.
Fonte: Arquivo pessoal, julho, 2012.

A congregação Cristã no Brasil existe na comunidade há 10 anos, os cultos são nas segundas e sextas feiras, dois dias da semana. Senhor Jovino e Dona Francisca e o Senhor Cândido e Dona Silvina, participantes da pesquisa, são evangélicos, mas antes da Congregação vir para a comunidade, eram Católicos. Por meio dos relatos dos mesmos, percebemos que o fato de terem mudado de religião tem a ver com o alcoolismo, ambos bebiam muito e viram na mudança de religião a solução para a cura do problema do alcoolismo.



Figura 24: Missa em homenagem ao Santo padroeiro da comunidade Justa I São João Batista, celebrada pelo padre Gilberto.

Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2012.

A missa é celebrada pelo padre Gilberto, no barracão da Associação ou nas residências ou quando tem alguma comemoração. A celebração vista na foto acima foi em homenagem ao Santo Padroeiro da comunidade, São João Batista, realizada no dia 23 de junho de 2012.



Figura 25: Procissão do padroeiro da comunidade São João Batista – Padroeiro da comunidade Justa I.

Nesta foto, da figura acima, percebemos um homem com sacolas nas mãos, participando da procissão. Como já havia iniciado a procissão e as pessoas ainda não tinham chegado, quando elas iam chegando iam logo se dirigindo para seguir o cortejo, para não deixar de seguir a procissão, assim, alguns acabaram participando com as sacolas nas mãos, contendo doações e prendas para o evento.



Figura 26: Leilão realizado em benefício da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola Justa I.

Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2012.

Leilão realizado em benefício da comunidade, onde as doações foram feitas pelos empresários e comerciantes do município de Manga, pela foto percebemos a quantidade de frangos assados e garrafas de vinho que foram doadas para o leilão. Os frangos foram preparados pelas mulheres da comunidade e os homens se encarregaram da parte burocrática, gritar o leilão e administrar o dinheiro arrecadado.



Figura 27: Quadrilha organizada pelos jovens da comunidade Justa I.
Fonte: Arquivo pessoal, junho, 2012.

A quadrilha foi organizada pelos jovens que moram na comunidade, com a participação dos jovens das comunidades próximas. Alguns jovens que estão na foto são de outras comunidades, foram convidados para participar da quadrilha. A moça de blusa alaranjada e saia estampada se chama Genielle, atual presidente da Associação da comunidade Justa I. Assumiu a associação faz poucos meses, mas já demonstrou ser muito dedicada e dinâmica. É estudante do curso de Pedagogia em um curso a distância no município de Manga.

3.3.4. Como trabalham?

As famílias trabalham na lida na roça, plantando na terra e colhendo o que é produzido. A EMATER/Manga presta assistência nas dez comunidades assistidas pelo INCRA, auxiliando e dando suporte nas questões agrícolas e implantando projetos que beneficiam as comunidades, melhorando a qualidade das colheitas e conscientizando os moradores a produzir e consumir produtos de maneira sustentável. Plantam em suas terras para autoconsumo, se alimentam do que colhem e uma parte da produção é comercializada no Mercado Municipal de Manga, onde compram as mercadorias que não produzem na própria terra e vendem as mercadorias que plantam. As plantações de mandioca servem para se alimentarem,

fazer farinha, beiju. A farinha é produzida em quantidade suficiente para estocar e consumir por um amplo período de tempo. Plantam nas suas propriedades de tudo um pouco, hortaliças, frutas, verduras, milho, feijão, mandioca.

A cachaça feita no município de Manga é produto de boa qualidade, tipo exportação, porém a comunidade não produz mais a cachaça em grande quantidade. Existia uma fábrica de cachaça, um projeto do Governo Estadual, mas atualmente encontra-se abandonada, sem funcionar a algum tempo.



Figura 28: Fábrica de rapadura e cachaça abandonada.
Fonte: Arquivo pessoal, julho, 2012.

A fábrica de rapadura e cachaça está desativada. A cachaça produzida na fábrica era tipo exportação. Segundo os moradores da comunidade, encontra-se abandonada por falta de mão de obra para trabalhar, pois os jovens foram embora da comunidade em busca de uma vida melhor nas grandes capitais do país.

Acreditamos que outro fator que pode ter contribuído para o fechamento da fábrica, pode ter sido o alto consumo da bebida que existia na comunidade, bem como a vinda da Congregação Cristã no Brasil, Igreja Evangélica, que surgiu na comunidade, contribuindo para solucionar o problema do alcoolismo. O exemplo do Senhor Jovino e do Senhor Cândido, sujeitos participantes da pesquisa, comprovam esse fato. Eles eram católicos e tinham problemas com a bebida, até chegar a Igreja

Evangélica e coincidentemente ocorrer o fechamento da fábrica de cachaça. Esses dois fatores: Igreja evangélica e fechamento da fábrica de cachaça tiveram forte influência na questão da diminuição do índice de alcoolismo na comunidade.

Existe na comunidade um Centro Comunitário de Produção e Resfriamento de leite, conseguido por meio de projeto do Governo Estadual, que ajuda a atingir a temperatura ideal e a conservar o leite por um período maior, auxiliando na sua comercialização, porém também não está funcionando, está desativado.



Figura 29: Centro Comunitário de Produção Resfriamento de Leite – Justa I.

Fonte: Arquivo pessoal, julho, 2012.

A figura acima mostra o Centro Comunitário de Produção de Resfriamento de leite da comunidade, que também não está em funcionamento. É preciso atentar para os reais motivos do não funcionamento tanto da fábrica de rapadura e cachaça, como para o Centro comunitário de Resfriamento de leite. São projetos que beneficiam a comunidade e merecem uma atenção especial.

Essa é uma realidade que merece especial atenção: o fato de dois grandes projetos governamentais terem sido desativados. Quais os motivos para isso? Estariam os moradores realmente envolvidos na consecução desses empreendimentos, ou foram propostas criadas “de cima para baixo”, desconsiderando o interesse e as demandas concretas da comunidade? Conforme afirma a pesquisadora Valéria Oliveira de Vasconcelos (2010), é preciso atentar para projetos que representam formas paliativas de enfrentamento da realidade social,

descontextualizados e sem significado para as pessoas envolvidas. Com o fracasso da proposta, mais uma vez a comunidade pode ser culpabilizada e tida como “acomodada” e “desinteressada”. Por isso a importância da construção conjunta de ações comunitárias empreendedoras.

Com relação ao escoamento da produção, antigamente as mercadorias eram transportadas em carros de boi, cavalos, burros. Com o passar dos anos, esse transporte passou a ser feito em veículos particulares ou fretados, ônibus que vai e volta para Manga uma vez por dia, no trator que a comunidade possui, aquisição conseguida com verba do Governo Federal, que além de fazer o serviço de aragem da terra, transporta os moradores para Manga, que pagam uma pequena taxa, dividida entre eles para colocar o combustível e muitas vezes os próprios compradores buscam as mercadorias negociadas nas propriedades, facilitando e muito a vida dos produtores quilombolas.



Figura 30: Trator da comunidade - Veículo particular.

Fonte: Arquivo pessoal, julho, 2012.

Esses são alguns dos meios de transporte utilizado pelos moradores da comunidade, o trator os leva para Manga, dividem o valor do combustível, vão também em veículos particulares, alguns moradores possuem. Andam a cavalo para

ir até a cidade. E passam duas linhas de ônibus diariamente atendendo às comunidades rurais.

A terra é um dos elementos fundamentais para os povos que vivem no e do campo, encontra-se intimamente ligada a suas raízes, faz parte de suas histórias de vida. É o espaço onde essa população vive, trabalha, reúnem suas histórias de vida, suas alegrias, tristezas, lutas, conquistas. A terra é um elo que une o presente, o passado e o futuro dos povos camponeses.



Figura 31: A terra castigada pela seca que assola a região norte-mineira.
Fonte: Arquivo pessoal, Julho, 2012.

Na foto acima percebemos como a seca castiga a região norte-mineira. Com a falta da chuva, as regiões do Norte de Minas, enfrentam muitos problemas e sofrem na pele com a falta d'água, por longos períodos de estiagem.

Por meio do diálogo, através do processo de coletivização das ideias, das ações, compartilham suas escolhas e decisões em prol do bem estar de todos, sempre trabalhando na terra, em busca de uma vida mais digna e de qualidade para a comunidade.

3.3.5 Como se comunicam?

A comunidade possui alguns meios de comunicação entre eles: O rádio, o telefone celular, a internet e na maioria das moradias possui TV com parabólica. São privilegiados pela localização, fica apenas 13 km de distância do município de Manga/MG e também em relação a outras comunidades que não tem nem acesso fácil e nenhum meio de comunicação.



Figura 32: Antena parabólica no quintal de uma casa da comunidade.
Fonte: Arquivo pessoal, dezembro, 2011.

A foto mostra uma antena parabólica em um quintal de um morador da comunidade. Quase todas as moradias têm antena parabólica, melhorando o sinal recebido. A comunidade atualmente tem sido beneficiada com a instalação da rede de internet, trazendo o acesso à tecnologia aos moradores, principalmente os jovens, que serão os mais beneficiados com a sua chegada à comunidade. Os meios de comunicação existentes na comunidade são básicos na vida dos moradores. Algumas comunidades próximas ainda não possuem nenhum meio de comunicação.

Concluída a caracterização da comunidade, que emergiu das Histórias de Vida e das observações realizadas durante a pesquisa, apresentaremos no próximo

capítulo o que nomeamos, (baseando-nos em Paulo Freire), de “Leitura de mundo”, a partir da Análise de Conteúdos das entrevistas.

CAPÍTULO 4 – LEITURA DE MUNDO

A análise de conteúdo perfaz um conjunto de instrumentos metodológicos, que se encontra em construção e constante aperfeiçoamento, e que se aplica a discursos diversificados. Trata-se de uma hermenêutica (interpretação) controlada, baseada na dedução (inferência). Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo alterna-se entre dois polos: “do rigor da objetividade, à fecundidade da subjetividade”, no dizer de Laurence Bardin (1977).

O investigador sente-se motivado, atraído pelo recôndito, pelo escondido, o não-aparente, o potencial de inédito, retido pela mensagem do entrevistado. Para a mesma autora, trata-se de “analisar mensagens”, fazer uma dupla leitura, de inferir o sentido do que foi dito e do “não-dito”.

O interesse maior desse instrumento investigativo que é a Análise de Conteúdo reside no fato de “obrigar à observação”, à escuta atenta entre o estímulo-mensagem (palavra indutora, do entrevistador) e a reação interpretativa do entrevistado.

Neste sentido, foi que, mediante o estímulo-mensagem, das palavras indutoras (ou sugeridas) e mediante as palavras induzidas, colhidas, foi possível conhecer os “saberes” dos sujeitos da Comunidade Remanescente Quilombola Justa I, do Município de Manga. Relacionaram-se, então, tais saberes, que advêm, na sua grande maioria da “leitura da realidade”, feita por estes remanescentes quilombolas, aos conteúdos escolarizados, da educação formal.

Um ponto enfatizado por Paulo Freire (1987) e que parece interessante sublinhar é que:

[...] nós, educadores e educadoras, mediante a importância da visão crítica da educação, temos a necessidade de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizados ou universitários – o direito de dizer a sua palavra. [...] uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura de palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura

daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1996, p. 12, grifos nossos).

Neste sentido, a Análise de Conteúdo foi utilizada como instrumento para melhor compreender as Histórias de Vida dos participantes da presente pesquisa e, a partir do desvelamento do que essas histórias têm a ensinar – com a leitura de mundo, seus saberes e fazeres, precedendo a leitura da palavra – colocá-las em diálogo com a Educação do Campo.

4.1. Leitura da realidade

O passo essencial para alcançar a condição humana é o domínio desse instrumento que é a comunicação através da fala. Com ela é que podemos reportar ao passado, configurar realidades ausentes, prepor como será o futuro, enfim, acumular toda uma massa do saber verbalizado. Além da fala, é naquela comunidade étnica que cada ser humano se faz membro de seu grupo e aprende os elementos culturais indispensáveis para se desempenhar como homem, à base de conhecimentos e sentimentos co-participados. (BRANDÃO, 1980).

O que, afinal, caracteriza uma comunidade étnica e constitui a base de seu ser e de sua existência? Para Norbert Elias (1990) é fundamentalmente, a sua língua, o seu saber verbalizado, o espírito de comunidade, o sentimento de participação num grupo humano exclusivo.

Os entrevistados mostraram em suas falas algumas das especificidades que o autor sugere, por exemplo, na fala do Senhor Ernesto, quando perguntado acerca de sua história de vida religiosa:

Reúnem e aqui mesmo pra nós, já tá com uns dez anos, formamos na comunidade, tem o culto no domingo, era sábado, mas nós sempre reunimos no sábado, por causa que pra nós ir domingo, como nós tinha que ir pra feira (segunda-feira), aperta para muita gente, eles querem ir né. então a gente vai no sábado e eu gosto muito. Ainda ontem mesmo aqui fez a celebração do culto aqui em casa. (Senhor Ernesto).

Fato é que, hoje, mais do que nunca, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, são condições de plena participação social. É pela linguagem que todos temos acesso à

informação, que nos expressamos, defendemos nossos pontos de vista, partilhamos ou construímos visões de mundo, produzimos cultura. A linguagem representa nos dias atuais, um poderoso instrumento na luta social. Em síntese, pela linguagem se estabelecem relações interpessoais, e provocamos mudanças no mundo social e cultural no qual vivemos.

O preconceito lingüístico, a que se refere Whitaker, está muito presente em nosso cotidiano. Muitas pessoas são taxadas de “ignorantes” por não dominarem uma linguagem dita “erudita” e “formal”.

O carro que tinha aqui era só o de boi. O primeiro carro que passou aqui foi em 30...40, que passou um “carrim” aqui, esse automóvel, daí pra cá é que foi começando a aparecer carro aqui. (Senhor Ernesto).

Existem variações lingüísticas e nos diversos grupos sociais e essas têm que ser consideradas em qualquer pesquisa social. A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis: ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa.

Importa, no entanto, que respeitemos os vários padrões lingüísticos (de fala e escrita) dos diversos grupos sociais. Que “permitamos” a escolha da forma de falar a cada grupo, pois esta é a sua arma social.

A linguagem, como mediadora de conhecimentos, deverá, pois ser: dinâmica, forte, direta e usada autenticamente pelos cidadãos como um pleno exercício de cidadania.

Importante ainda, que, saibamos valorizar o repertório lingüístico das diversas comunidades e tenhamos uma interação autêntica com as diferentes culturas e etnias, como é o caso do nosso tão diversificado Brasil, principalmente, enquanto educadores, que somos desafiados pelo objeto a ser conhecido.

O cabelo branco não é velhice, o cabelo branco é aquele novo que nasceu. É novo, porque o velho que tinha pretinho, aquele era o mais velho. Esse aqui é o novo que nasceu. (Senhor Ernesto).

4.1.2 Pertencimento (Auto-reconhecimento)

Nota-se, que um processo de construção de uma identidade coletiva, conforme se esperava encontrar em Justa I, não condiz com a realidade daquela

comunidade de remanescentes quilombolas. Para o Sr. Ernesto, quando perguntado se sabia da existência de quilombos, em sua fala, mesmo não se reconhecendo como “remanescente quilombola”, ressalta que é neto de escravos, que ali viveram e que, provavelmente, fizeram desse território sua morada em busca de uma vida mais digna e livre. Não há na Região Justa I uma casa sede de fazenda (ou suas ruínas), nem resquícios de trabalho com base escravocrata. É de se supor que os antepassados dos moradores da região são escravos fugidos e organizados em Quilombos, um dos quais precisamente nessa região.

Sr. Ernesto fala do trabalho pesado, sofrido, lamentado por todos no passado e aponta para uma maior liberdade no presente.

A questão da identidade é fundamental para a presente discussão. A identidade e a consciência étnica são penosamente escamoteadas pelos brasileiros (ANDREATTO et al, 1986). Grande parte dos brasileiros, ao se auto-identificarem buscam sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante. Hoje, com o surgimento da classificação “afrodescendente”, caíram em desuso, denominações que co-existem nas diversas regiões brasileiras (IBGE, Censo de 1980). Os não-brancos, ou afrodescendentes, ao serem inquiridos sobre sua cor, respondiam, àquela época (1980): “acastanhada, agalegada, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, amarela, amarelada, amarela queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, café, café-com-leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha clara, cobre corada, cor de café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquicento, escurinha, fogoió, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marrom, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, morena clara, morena cor de canela, morenada, morena escura, morena fechada, morenã, morena prata, morena roxa, morena ruiva, morena trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negota, pálida, paraíba, parada, parda clara, polaca, pouco clara, pouco morena, preta, pretinha, puxa para branca, quase negra, queimada de praia, queimada de sol, regular, retinta, rosa, rosada, rosa queimada,

roxa, ruiva, russo, sapeca, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha”, além de outros que preferiram não declarar a cor. Quanto ao total, na extensa palheta de cores, que os brasileiros declaravam nos anos 80, estas chegam a 136 (cento e trinta e seis) “cores”, o que demonstra como o brasileiro tem fugido da sua origem étnica, buscando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais possível próximo do modelo tido como superior – “o branco”. O mito do branqueamento é antigo na sociedade brasileira, incluindo a elite. A valorização que se deu ao trabalhador imigrante preteriu o negro, que foi empurrado socialmente para os piores setores da economia. Surgiu assim o mito da incapacidade do negro para o trabalho:

Com isto, ao tempo em que se proclama a existência de uma democracia racial no Brasil, apregoa-se, por outro lado, a impossibilidade de se aproveitar esse enorme contingente de escravos. O preconceito de cor é, assim, dinamizado. Os elementos “não-brancos” passam a ser estereotipados como indolentes, cachaceiros, “não persistentes no trabalho” (leia-se preguiçoso) (ANDREATTO et al., 1986).

Em contrapartida, elegeu-se o modelo branco como sendo o do trabalhador ideal e apelou-se para uma política migratória sistemática, alegando-se a necessidade de se dinamizar a nossa economia através de importação de um trabalhador superior e capaz de suprir, com sua mão-de-obra, as necessidades da sociedade brasileira em expansão. (DIAS, 2007).

O “branqueamento”, enquanto ideologia das elites dominantes, vai refletir-se no comportamento de grande parte do segmento “não-branco” da sociedade que começa a fugir das suas matrizes étnicas, para mascarar-se com os valores criados para discriminá-lo.

O negro (mulato, e outros tantos) entra num processo de acomodação, o que irá determinar o esvaziamento de sua consciência étnica, colocando-o assim, como simples objeto do processo histórico. Dias (2007, p. 11) alerta:

A herança da escravidão que muitos dizem estar no negro, está, ao contrário, nas classes dominantes que criam valores discriminatórios através dos quais conseguem barrar, nos níveis econômico, social, cultural e especialmente existencial, a emergência de uma consciência negra.

Hoje, existem tênues “brotos nascentes” da almejada consciência negra, sendo que alguns municípios brasileiros chegaram a instituir no seu calendário comemorativo, o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) e mais recentemente, as “cotas” para negros nas Universidades Públicas, e ainda, uma certa proteção legal contra a discriminação racial, tornando-a crime inafiançável na lei brasileira.

Retomando a análise de conteúdo das falas dos remanescentes quilombolas Justa I (Manga – MG), não se constata nos entrevistados uma marca mais explícita de pertencimento à origem quilombola. Alguns declararam “não existir” (para eles) o remanescente quilombola. “*Isso veio, foi depois*” (o conceito, o termo), conforme relata o Senhor Ernesto.

Novos estudos merecem ser realizados nessa e em outras comunidades para aprofundar a compreensão sobre esse tema. O grupo de moradores que participaram da presente pesquisa é bastante reduzido e considerar suas falas como representativas de toda a comunidade pode parecer leviandade.

Os vínculos que os unem parecem ser: primeiramente, os laços de família (de quem são filhos, quem são seus filhos, companheiros, parentes), em seguida, os vínculos de trabalho (sejam passados ou presentes), o território, com seus hábitos e valores (usos e costumes) preservados na “casa-de-farinha”, no carro-de-bois, animais domésticos, pequenas plantações ao modo da pequena agricultura familiar (mandioca, milho, legumes e hortaliças). O que os une, é o convívio familiar, a relação de compadrio e vizinhança, dentro das suas noções de territorialidade – “o lugar”, interações culturais e, principalmente, as relações de trabalho, onde a agricultura de subsistência é dominante.

Poucas referências específicas, ou mais significativas à própria “negritude”. Os remanescentes quilombolas de Justa I (Manga – MG), participantes da pesquisa, não se autodenominam como “remanescentes quilombolas”, posicionam-se, antes de tudo, pelo círculo familiar e descendência: “tenho 15 filhos, cinquenta netos, vinte e sete bisnetos e quatorze tataranetos” (Sr. Ernesto, 93 anos de idade). Entretanto, alguns se reconhecem “negros, descendentes de escravos”.

O trabalho é determinante do tempo:

as coisas foi ficando mais melhor... eu não tinha salário nenhum, trabalhava dia-a-dia para dar o sustento ... os fío foram buscar trabalho lá fora ... mas eu fui um pai, que foi

criado com orde de pobre, mas buscou formar os fío, uns estudou, outros não (Sr. Jovino, 69 anos).

Em várias falas os sujeitos da pesquisa referem-se aos ancestrais, que foram explorados pelo trabalho escravo nas fazendas da região (onde a imensa maioria dos trabalhadores rurais do país, vivia enraizada a formas arcaicas de exploração da terra).

O fato é que, ainda na década 60/70 (IBGE, 1970), as estimativas indicavam que mais da metade da população do país, concentrada principalmente no campo – vivia à margem da economia de mercado, isto é, vivia para uma economia rudimentar, de pura subsistência, plantando para comer, e comendo, para manutenção de suas famílias numerosas, tudo o que plantavam. Persiste, ainda, na nossa Região Norte Mineira, tal realidade, assim como existe ainda o escambo: comércio à base de trocas de mercadorias por mercadorias, ou trabalho por mercadorias ou serviços, como se não existissem o dinheiro, ou salários.

E antigamente não vendia, eu... eu lembro de pai quando eu era mocinha, ele plantava roça, os porco era solto aí nos mato, aí de tardinha chegava e deixava o milho só pra dar quando os porco chegava, era porco... tinha que botar dez porco no chiqueiro pra vender só o “toicinho”. A carne, tinha vez que ele matava dois porco num dia e encomendava aquele “toicinho”, ele matava e aquela carne tirava e dava pros “vizinho”, um pedaço pra um, um pedaço pra outro, e vendia só o “toicinho”, a gente comia carne o dia todo, quando acabava aquele, matava outro porco. Já hoje o povo mata e num come, tem uns que engorda o porco, tá precisando é do dinheiro, né, ai tira só um quilo, outra hora nem nada e já vende. (Sra. Guilé).

4.1.3. Território

“Sertão é onde a gente se faz mais forte que o poder do lugar”. (Guimarães Rosa, 2001).

“O Sertanejo é, antes de tudo, um forte” (Euclides da Cunha, 1973).

Concorda-se aqui, com os autores acima quando adjetivam o sertanejo de “forte”. Forte sim, porém no seu território. No seu sertão. Se de lá ele “sai”, usualmente se transforma em “favelado”, “marginalizado”, “periférico”. No sertão, a família quase sempre tem o seu “pedacinho de terra”:

[...] a territorialidade camponesa aparece circunscrita pelo estatuto da propriedade privada, referência fundamental da territorialidade capitalista. Para todos os efeitos, aos olhos da lei, o acesso desses camponeses à terra é assegurado por sua condição de proprietários privados. Os limites de suas propriedades, delimitam o seu território. (MARQUES, 2004, p. 146).

A terra é dele, foi dos pais dele. Ele fica na terra, o filho “vai prá São Paulo”. Esse êxodo rural parece ser perene. A geração atual de remanescentes quilombolas de Justa I, “visitam” os pais, anualmente. E é nessa territorialidade que se funda sua ancestralidade. São remanescentes de quilombolas porque nasceram nesse pedaço de terra que os antepassados ocuparam em busca de liberdade. Muito provavelmente seus filhos migram em busca da mesma liberdade que seus avós procuraram.

“Aqui plantava de tudo” (Sr. Ernesto, 93 anos). “Agora compra de tudo, eu planto pouquinho, mandioca pouca”. (Sr. Ernesto).

[...] à medida que esse campesinato vai tendo seu sistema de produção debilitado, em decorrência das mudanças observadas, a sua reprodução se dá de forma mais difícil. Ele se vê obrigado a diversificar as suas atividades e uma de suas opções é a realização de trabalhos acessórios nas fazendas. Em casos extremos, ele migra para as grandes cidades, o que pode se tornar uma prática recorrente. (MARQUES, 2004, p. 146)

Migrar é uma forma de resistir, de buscar melhorias de qualidade de vida, principalmente quando o campo não oferece alternativas que se mostrem interessantes. É o que diz Isabel Cristina Martins Guillen (2001), quando afirma que:

Migrar é, em última instância, dizer não à situação em que se vive, é pegar o destino com as próprias mãos, resgatar sonhos e esperanças de vida melhor ou mesmo diferente. O problema está no fato de que numa vasta produção discursiva, retirou-se do migrante a sua condição de sujeito, como se migrar não fosse uma escolha, como se ele não tivesse vontade própria. Migrar pode ser entendido como estratégia não só para minimizar as penúrias do cotidiano, mas também para buscar um lugar social onde se possa driblar a exclusão pretendida pelas elites brasileiras através de seus projetos modernizantes.

Dona Francisca (65 anos) relata: “Nós tem é que trabalha hoje na roça é no que aparecer: tem de fazer cerca, plantar e pintar cerca”.

Por outro lado, “os filho vai embora, nós fica, aqui é lugar”, afirma D. Francisca. O território é a terrinha herdada dos pais, avós, bisavós. O território é onde nasceu a família, onde estão, é o “lugar” (mesmo termo usado pelos trabalhos e estudos antropológicos). Os filhos, da atual geração, “vão embora”. Os pais permanecem e ali é território.

Os menino de hoje gosta é de boniteza. A casa tem que ser bonita, as roupas, os carro. Nós mais velho é mais largado, abasta a terra... (D. Guilé, 70 anos).

A sustentabilidade/ manejo, está presente no dia-a-dia dos moradores de Justa I, na maneira pela qual dão tratos à natureza no seu entorno, como solucionam problemas domésticos relativos às suas necessidades de sobrevivência: criação de aves para consumo próprio, aproveitamento de lixo orgânico (para adubo), manutenção de pequenas hortas, assim como de pequeno rebanho bovino para o consumo diário de leite.

Não se observou sinais de desmatamento indevido, poluição de nascentes d'água ou uso de agrotóxicos ou defensivos agrícolas nas pequenas plantações de milho e mandioca.

Não existe, no entanto, nenhum investimento numa possível agricultura familiar de maior porte, que viesse a contribuir para a renda das famílias. Tal situação, entretanto, se justifica, uma vez que a maioria desses moradores está em idade já avançada (muitos acima de 70 anos, chegando até os 93 anos, como no caso do Sr. Ernesto), apresentando histórias de vida que perfazem jornadas de trabalho de mais de 12 horas, a partir dos 08 (oito) anos de idade:

Minha vida foi uma vida... tem sido uma vida boa, que Deus tem prometido e assim sigo, mas minha vida é uma vida pesada, eu quando na idade de oito anos, já eu começava trabalhar na roça. Trabalhava na roça, trabalhava no campo mexendo com o gado, montava “ne” cavalo mexendo com o gado, plantando lavoura, cercando roça. Eu hoje falo isso e muita gente dos mais novo acha que é uma mentira. Cercava roça de sessenta quilos de milho, carregava madeira nas costas, toda nas costas no ombro nosso, pra cercar a roça todinha, que nesse tempo não existia carro de boi, nem carro de boi aqui ainda não existia, porque alguma pessoa aqui é que tinha, nós aqui não tinha. Então nós carregava madeira, derrubava a roça, picava a madeira todinha de machado e carregava aquela madeira todinha nas costas pra fazer aquela cerca, quatro cerca, fazer quatro cerca pra cercar tudinho pra plantar, plantar essa roça.

Então era uma vida já bem pesada, não é? E trabalhava na roça. Meu pai era fraco, não podia. Nós morava naquela casa, a casa molhava tudo, existia uma cobertura de casca de pau d'arco, que nem a telha que era difícil. A telha era difícil aqui, nesse tempo era muito difícil, nós morava numa casa de casca. (Sr. Ernesto).

Nota-se um profundo respeito pela natureza e sua preservação, valorização dos potenciais medicinais das plantas nativas, e principalmente, culto aos usos e costumes locais e prazer no relato das histórias locais e/ou familiares.

4.1.4. Sociabilidade

Segundo Neusa Maria Mendes de Gusmão (1993):

O processo de constituição como grupo rural e etnicamente diferenciado, revela mecanismos de uma condição historizada que permitiu a existência de tais grupos e também, sua persistência no tempo. Persistir é então, resistir como camponês, reproduzindo a família para si e se reproduzindo como força de trabalho. Não isolado, o negro camponês encontra-se articulado à realidade mais ampla e como tal, organiza a vida e a existência, confrontando-se com problemas relativos à pequena produção (subsistência), ao parentesco e à propriedade (GUSMÃO, 1993, p.81).

A referida autora retrata com bastante clareza, a lógica que mostra o parentesco e que legitima os mecanismos do uso e usufruto da terra comum, compreendida como terra de todos. Todos segundo ela são os parentes de um grupo comum, formado por pretos. O conflito que envolve a terra é marcado pela cultura e pelo imaginário construído ao longo do tempo por meio da própria vida em grupo. (GUSMÃO, 1993, p.87).

Ainda ressalta a autora:

O que se sabe é que no interior da escravidão eram livres e ao tempo de agora se fazem "cativos" de um mundo que não dominam e que tenta submetê-los. A isto respondem com os fatos registrados na memória coletiva e na tradição das práticas do grupo a que pertencem, na tentativa de afirmar sua liberdade e direitos. (GUSMÃO, 1993, p. 89).

A preservação das relações tradicionais e com a terra foram herdadas dos antepassados. A terra e a mulher são elementos fundamentais, enquanto elas cuidam da produção e distribuição dos bens produzidos na terra e na vida familiar, de forma coletiva, os homens colaboram como empregados ou fazem para si, não prejudicando a família ou o grupo. (GUSMÃO, 1993, p.90).

Retomando os fatos históricos:

...diante do coro abolicionista, em 1885, o Parlamento aprovou uma nova lei: a Lei dos Sexagenários. Essa lei determinava que todos os escravos com mais de 60 anos de idade eram considerados livres. A título de indenização, porém, o idoso deveria trabalhar gratuitamente, mais três anos. Tal lei agradou bastante os fazendeiros, pois ficavam livres dos escravos improdutivos e, portanto, da obrigação de dar alimento e moradia a eles. A lei era, pois, quase sem valia, já que eram raros os escravos que conseguiam chegar aos 60 anos. [...] pressionada pelo imenso clamor popular, a grande maioria dos políticos não se dispôs a discutir a questão das indenizações e aprovou, em 13 de maio de 1888, uma lei que dizia simplesmente: § 1º “É declarada extinta, desde a data desta lei, a escravidão no Brasil”. (FERREIRA, 2005).

No entanto, os problemas dos escravos não acabaram com o fim da escravidão. Tornaram-se pessoas livres, livraram-se da exploração e opressão de seus donos, mas acabaram caindo na marginalização social. Não tinham direitos políticos, em razão de sua pobreza, e a maioria, por ser analfabeta, não tinha também possibilidades de conseguir melhores empregos nas cidades. Ferreira (2005, p. 196) comenta:

[...] as áreas agrícolas que estavam precisando de mão-de-obra, preferiam os imigrantes europeus, cuja vinda para o País era incentivada oficialmente. Muitos intelectuais do período discutiam qual a melhor forma de integrar os ex-escravos à sociedade. Alguns afirmavam que cabia ao governo a tarefa de dar educação, preparo técnico e terra para eles. Diziam que, se isso fosse feito, em pouco tempo eles se tornariam cidadãos produtivos e integrados à sociedade.

Entretanto, nada disso foi feito. O governo não tomou nenhuma medida para ajudar a integração da população negra. O fato é que, por motivos plenamente justificáveis, grande parte dos escravos das áreas rurais abandonou as fazendas onde moravam. (FERREIRA, 2005). Afinal, elas lembravam algo que eles queriam apagar de suas vidas para sempre: a opressão. “Sem terras e sem dinheiro, os ex-

escravos procuraram sobreviver nas cidades. Sem emprego, sem instrução, foram se amontoar nas favelas e viver da caridade pública, de biscates ou da criminalidade”. (FERREIRA, p. 197).

A sociedade brasileira, que por mais de três séculos viveu da exploração do trabalho escravo, virava as costas para ele. A marginalização dos ex-escravos veio então, a contribuir para aumentar o preconceito racial. Por preconceito racial, no presente contexto, entende-se “crenças e ações baseadas na imagem negativa que é atribuída a um grupo étnico” (FURTADO, 2002). Tal imagem foi construída pelos outros grupos, e, assim, estabeleceu-se uma hierarquia de prestígio: “Os inferiores são aqueles que recebem os juízos negativos; os superiores, os que criam e alimentam esses juízos negativos”.

O que se conclui dos fatos históricos acima expostos, é que a abolição, de certa forma, fortaleceu o preconceito. E o mais curioso disso é que a sociedade branca atribuía ao negro aquilo que ela mesma tinha criado. Exemplificando: por mais de 300 anos a sociedade brasileira submeteu os negros ao trabalho forçado. Isso fez com que o ex-escravo – e hoje o remanescente quilombola aqui enfocado - , aponte, o trabalho, no passado, como sofrimento, como algo negativo: e que a sociedade o visse, também – no passado –, como “malandro e preguiçoso”.

O Remanescente Quilombola de Justa I, ao mesmo tempo em que acata o “trabalho” como valor, como meio de sobrevivência própria e da família, o vê também como um estigma de sofrimento: “fui prá escola não, nós tem muito é que trabalhar...” O trabalho é entendido como valor, mas é contraponto à escola. Quem tem que trabalhar não pode ir à escola, naturalizando uma negação de direitos histórica, na qual o direito à educação é somente para a elite. “nós é fraco”.

4.1.5 Religiosidade

O santo padroeiro da comunidade, conforme já informado anteriormente, é São João Batista. Esse santo tem muito prestígio na Igreja Católica, sendo comemorado em todo o País, de Norte a Sul, principalmente no Nordeste brasileiro.

“São João”, como é chamado com certa intimidade pela maioria dos brasileiros, costuma ser festejado com dança de “quadrilha” (hoje, atração turística em diversos municípios), barraquinhas, leilões (de bolos, frutas, frangos caipiras, comidas típicas) e forró, o que não é diferente em Justa I. Quanto ao costume de

“roubar a bandeira” (quem tira a bandeira do mastro, às escondidas, será o próximo festeiro), este, parece ser um hábito cultural de todo o Norte de Minas.

Interessante, é que em Justa I, esta festa foi instituída, formalmente, via Estatuto da Associação, sendo sua primeira celebração oficial, no ano de 2012. Assim é que, existe uma referência ardorosa ao santo, nas palavras do grupo de moradores entrevistados.

A fé e espiritualidade desses remanescentes quilombolas parecem manifestar-se de uma maneira mais ampla, numa fé mais direcionada a um Deus único, provedor. O Deus que cura suas doenças, que ajuda nos seus sustentos, e até nas aposentadorias: “Deus ajudou e nós dois velho é aposentado” (D. Francisca); “os povo novo de hoje, tem acanhamento de rezar, eu não tenho não” (Sr. Ernesto, 93 anos).

O Sr. Ernesto não se conforma com as mudanças impostas pelo novo calendário (do Estatuto) que buscam adequar os dias comemorativos dos santos, às necessidades locais e do calendário municipal. “Esse negócio de dia de santo, o dia certo do santo, prá rezar, depois que passou o dia, passou ... tem quer ser é no dia”.

As festividades acompanham a religiosidade: “Às vezes tem a rezar, a gente faz um café, um bolo” (D. Guilé, 70 anos). Dona Guilhermina, (Guilé), relata que tem sempre “uma dancinha depois da reza”, “uma conversinha fiada com as cumadre”...

Deus cura, também, conjuntamente com as plantas nativas, e esta fé é inabalável: “Eu era doentinho. Fui curado cum planta de São Gonçalo. Num caminhava, fiquei bão”. (Sr. João Cândido, 83 anos)

O Sr. João Cândido não respondeu afirmativamente à nenhuma opção no que se refere a “católico ou evangélico”, mas refere-se à sua “cura”, como um milagre (da natureza, pois São Gonçalo é uma planta medicinal e não o Santo).

Na realidade, o Senhor João Cândido e o Senhor Jovino eram católicos e se tornaram evangélicos em consequência do problema com o alcoolismo, sendo a solução que encontraram para se livrar do vício da bebida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação inicial que motivou essa pesquisa foi a de compreender como a cultura dos homens e mulheres do campo (seus saberes e fazeres) poderia contribuir para a Educação do Campo. Partindo do princípio de que desde a Constituição de 1988 várias propostas educacionais foram implementadas no Brasil buscando garantir a qualidade de vida dos povos do campo, respeitando suas especificidades e necessidades diferenciadas, procuramos compreender, dentro de um território específico – no caso a comunidade Remanescente Quilombola Justa I, município de Manga/MG – os modos de vida e expressões culturais de seus moradores.

Os remanescentes quilombolas, sujeitos da pesquisa, foram reconhecidos como populações tradicionais que vivem em estreita relação com a terra e vêm, historicamente, lutando pela preservação de sua cultura e garantia de seus direitos. A comunidade Justa I se organiza social, política e culturalmente, desenvolvendo ações coletivas e alguns de seus moradores demonstram, apesar da dificuldade de compreensão sobre o que significa ser “remanescente quilombola”, uma profunda identificação com o território, a partir de uma noção de que eles “são dali mesmo”, “de uma mesma família”.

Alguns estudos antropológicos utilizados na presente pesquisa apontam para os riscos a que estão sujeitos os “remanescentes das comunidades dos quilombos”, uma vez que estão sofrendo pressões cada vez maiores na luta por garantir seus direitos assegurados constitucionalmente. *Resgatar a história da ocupação territorial* bem como *auxiliar para o autorreconhecimento de populações remanescentes quilombolas* parecem ser alguns temas prioritários para compor o currículo da Educação do Campo nessa região.

Outro ponto que deriva dessa mesma vertente é o *conhecimento das leis, dos direitos e deveres para o fortalecimento comunitário*, tomado como essencial para os povos do campo. Para tanto a Educação do Campo pode auxiliar com mudanças significativas no currículo que permitam a estes povos e comunidades *problematizarem sua própria experiência, suas práticas culturais, sociais e econômicas vinculadas ao direito de acesso à “terra”,* no sentido vital que essas

comunidades lhe conferem, ou seja, a concepção da terra enquanto território socialmente ocupado.

Importante ressaltar que resgatar tradições e fortalecer a cultura, preservando valores ancestrais não significa um desejo de manter as comunidades tradicionais “estáticas no tempo”. A vida é movimento e dinamismo, assim como o é a cultura. Entretanto, como ressalta Carlos Rodrigues Brandão (2004), alguns valores como a *solidariedade*, a *afetividade* e a *cumplicidade* são marcantes na vida dos povos que vivem no campo, e esses são valores humanos que merecem ser preservados, compartilhados e espalhados para outros setores da sociedade.

Por meio da caracterização realizada dos sujeitos participantes da presente pesquisa, da sua tradicionalidade, identificou-se quem são eles, como trabalham, como vivem, quais as suas crenças, dentre outros aspectos. Nas histórias de vida ficou evidenciada a importância dos *laços familiares* entre eles, assim como a *valorização do trabalho*, que os faz se sentirem vivos. A *Terra* é considerada o alicerce de suas vidas e a *religião legitima essas relações por meio de suas crenças e espiritualidade*. Todos esses são temas muito relevantes para compor um curso de Educação do Campo.

O modo de vida dos povos do campo tem uma configuração bastante dinâmica e esta só pode ser compreendida a partir de sua inserção na sociedade como um todo. Isso deve incluir, na atualidade, uma reflexão sobre o espaço que ocupam as comunidades camponesas na sociedade moderna capitalista, entendendo as relações entre tradição e modernidade, e como garantir seu direito a perpetuar seus modos de vida sem “engessar” suas escolhas. Contribuir para a compreensão dessa dinâmica é função primordial da Educação do Campo. A *valorização da cultura* é um elemento fundamental no reconhecimento das pessoas como *cidadãos de direitos*, conforme previsto na Constituição Federal.

A escola, considerada para muitos moradores da comunidade como a principal maneira de se adquirir conhecimento, não deve se distanciar da cultura das populações quilombolas, das suas tradições, da sua maneira de pensar e das suas práticas. Ainda resiste a cultura no cotidiano destas populações, acreditando na possibilidade de sobreviver respeitando os costumes e a cultura do passado e os valores ancestrais, procurando estratégias de desenvolvimento baseadas nestes valores, para garantir uma vida digna. Muitos dos entrevistados afirmam que só tem conhecimento quem frequenta a escola. É, portanto, papel da escola e mais

especificamente, da Educação do Campo, desmistificar esse pensamento, colocando em diálogo os distintos saberes, sejam institucionalizados ou não, e construindo novos conhecimentos.

Outro tema que emergiu durante o decorrer da pesquisa foi a afirmação por parte de alguns de que eles se consideram “fracos”, porque não tiveram oportunidade de ir à escola e porque precisaram aprender a trabalhar “na lida” desde cedo. Essa desvalorização decorre, em muitos sentidos, da assunção do *preconceito contra o rural*, tomando o “urbano” como sinônimo de “civilização” e modelo a ser seguido. Assim, a população do campo se sente fragilizada, enfraquecida em sua auto-estima e incorpora o discurso do opressor, nas palavras de Freire. Retomando algumas assertivas de Arroyo: (1999, p. 29): “a sociedade moderna subordinou o campo à cidade [...]”, “o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural”, “[...] o camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado”. Como resultado disso, a maioria dos filhos dos moradores saem da comunidade em busca de estudo, trabalho e melhores condições de vida nas cidades vizinhas ou mais distantes. Todas essas questões merecem, nessa perspectiva, serem focos de debates e reflexões, discutidas criticamente.

Conforme constatado na vivência dos encontros com os moradores de Justa I, essas pessoas aprendem fazendo, praticando, decidindo coletivamente, convivendo, participando politicamente das decisões de sua comunidade, trabalhando, gerando o sustento da família; plantando, colhendo, recebendo os filhos que vêm de fora, anualmente. Aprendem até se aposentando. Aprendem o valor do descanso (merecido ócio, esperado por toda uma vida). Lamentavelmente, “aprenderam” que “são fracos”. Perverso rótulo colonial, que ensinava que o “forte” era o senhor das fazendas, seus filhos “estudados”, seus casarões, seu saber das escolas. O conhecimento institucionalizado, aquele adquirido nos bancos das escolas, onde se frequentava “usando farda (uniforme)”, sabendo “de cor e salteado” a tabuada, os verbos, as datas importantes, as quatro operações matemáticas, as capitais, as invenções e tudo o mais do saber enciclopédico – este, sim, era (e ainda é) valorizado e reconhecido pelas elites coloniais, pelos intelectuais, pelo patrão/senhor, pela filha do senhor e pelo escravo e pelo remanescente quilombola de Justa I, no século XXI. É necessário inverter o processo de aprendizagem, partindo de seus saberes e fazeres, transformando a própria realidade e contribuindo para a qualidade da Educação do Campo. Há que superar-se essa *contraposição do rural e*

do urbano, tomando um como atrasado e outro como moderno. A *migração*, quando escolha e opção, faz parte da mobilidade humana na busca de sonhos e desejos; jamais pode ser vista como alternativa única de qualidade de vida.

As falas de alguns dos participantes dessa pesquisa, remanescentes de Quilombolas de Justa I, reafirmam um sentimento de que “são fracos”, um pensamento de “que nada sabem além de rabiscar o nome”, de que “sofreu, e sofreu muito, no trabalho da roça prá criar os filho, e que os filho que estudou conhece, nós que ficou, não conhece nada”. No discurso, o conhecimento escolarizado é o que tem mais valor para o camponês da comunidade Justa I, segundo seu próprio parecer. Entretanto, vários outros saberes e fazeres aparecem como aqueles fundantes de sua tradicionalidade, como: território mantido pela família, coesão – e sobrevivência de número de filhos, capacidade de trabalho (e de aposentar-se).

A educação está presente em suas vidas, a todo momento, seja ela escolarizada (mais raramente nesse caso), seja no cotidiano de sua vida. Retoma-se, pois, a premissa dialógica de Freire, na sua profunda compreensão do significado da educação para as classes populares: a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Entre as ricas experiências dos participantes da pesquisa, quando expressando seus saberes e fazeres, a floraram diversas contribuições para a Educação do Campo, como a urgência de se implantar o estudo da História da África e dos africanos, e da luta dos negros no Brasil. Todo um cabedal de conhecimentos pode ser discutido a partir da cultura negra brasileira e do povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nos diversos âmbitos da História do Brasil. Essa aprendizagem se concretiza na medida em que esse recurso aparece em consonância com o que a escola propõe e objetiva.

As desigualdades sociais continuam acirrando as contradições de nossa sociedade, portanto, a luta pela terra, pelo meio ambiente, pela cidadania, pelos valores, pela participação popular, pela educação, pela saúde, pelas relações de igualdade de gênero e etnia, devem estar vinculadas a uma luta por uma sociedade justa, sustentável e com justiça social, buscando no cotidiano a qualidade de vida.

Conclui-se que o que move a comunidade estudada – entre tantas outras – são elementos básicos que fazem parte do seu cotidiano: o *trabalho*, que está presente na vida de todos, mesmo com a idade avançada apresentada pela maioria dos moradores; a *família* que é a base e estrutura que os une por meio dos vínculos afetivos, do grau de parentesco e da relação de compadrio existentes entre si; o *território*, que é o lugar em que vivem desde que nasceram e que representa para eles o seu passado, presente e futuro; a *escola*, mitificada e mistificada, mas representando o único espaço para a aquisição da cultura letrada; e a *religião*, cultuada por meio das crenças e espiritualidade de cada um.

Na presente pesquisa, cujo objetivo geral foi o de levantar as histórias de vida e analisar as possíveis contribuições dos saberes e fazeres quilombolas para a Educação do Campo, encontramos uma riqueza imensa que pode vir a ser o substrato de uma Educação do Campo que, como preconizam as leis brasileiras, incentive “a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico, as contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”. (BRASIL, 2001).

Finalizando, pensamos que esse estudo não se encerra aqui. Esperamos que sirva de suporte para iniciar uma nova caminhada em busca de maiores diálogos e reflexões sobre a temática, onde o conhecimento siga uma trajetória de mão dupla, na qual todos os envolvidos no processo possam aprender e também ensinar, compartilhando aprendizados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Regina; DI PIERRO, Clara Maria. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANDREATTO, Elifas - et al – **Retratos do Brasil**. São Paulo. Editora Política, 1986.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves, (organizadoras). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. **Posse Comunal e Conflito: Humanidades**. Associação Brasileira de Antropologia, 1998, Mimeo.

ARANHA, M. L. A. **A história da Educação e de Pedagogia Geral do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ARRUTI, José Maurício. **O Quilombo Entre Dois Governos**. *Tempo e Presença*. Vol. 25, nº 330, jul-ago, 2003.

ARRUTI, José Maurício. **A Emergência dos “Remanescentes”**. Notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. MANA 3(2): 7-38, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de educadores do Campo**. Mimeo, Brasília DF. 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 70.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Editora Eletrônica – mstd@zaz.com.br. Acesso: nov/2012.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. NEAD / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Brasília: Editora Abaré, 2003. Disponível no site: <<http://www.nead.gov.br>>. Acesso em: 02 set. 2012.

BRAGANÇA, Sabrina Zientarski de. **Paulo Freire: A Educação do Campo precisa de você**. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/educacaodocampo.asp>. Acesso em 20 jan.2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** (Tradução: Luiz Anteno Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a tradicionalidade rural que existe entre nós. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. MARQUES, Marta Inez Medeiros. (orgs.). **O Campo no Século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção: Primeiros Passos. 28 ed. 1993.

_____. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FDT, 2009.

_____. **A Clara Cor da Noite Escura**. Ed. da UCG; Goiás, EDUFU; Uberlândia, 2009, p.23.

_____. **No rancho fundo: espaços e tempos no mundo real**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2012.

BRASIL. LDB. Lei nº. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 set. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciclos do Ensino Fundamental, 3º e 4º: Temas Transversais, Brasília: Ministério da Educação e do desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo / CNE. Resolução CNE/ CEB 1/2002**. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1. p. 32).

CARVALHO, José Jorge. (org.) **O Quilombo do Rio das Rãs: histórias, tradições, lutas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

CHAGAS, Míriam de Fátima. **A Política do Reconhecimento das Comunidades dos Quilombos** – Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 7, nº 15, julho de 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a Educação do Estado no meio rural**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords). Educação e Escola No Campo. São Paulo: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Março de 2005.

_____. **Por Uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Edição 8ª. São Paulo: Editora 34, 1997.288p.

CEDEFES. Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Organizadores). **Comunidades quilombolas no século XXI: História e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualificativa**; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, João Batista de Almeida. Identidade Norte Mineira: Assuntando sua especificidade regional nos Estudos de Nação. **Revista Verde Grande**, v. 1, p. 29-40. 2007.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. São Paulo. Companhia das letras. 1973.

DIAS, E. **História das Lutas Sociais no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves – **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2ª ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2010.

DÓRIA, Siglia Zambrotti. **A Luta pela Terra – os remanescentes do quilombo do Rio das Rãs**. Boletim Informativo – NUER, nº 1, v. 1, 1996.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história de costumes**. V. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. (Artigo) – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Paraná, 2011.

FERREIRA, José Roberto Martins. **A Abolição não significou a Integração**. IN: História. Coleção FTD, Rio de Janeiro, 2005.

FETAEMG, caderno da “Educação do Campo”: **Rompendo cercas, construindo caminhos**. s/d.

FREIRE, Paulo. **Educação Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez editora, 2001. 123 p.

_____. **Política e Educação**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Décio. **Palmares: A Guerra dos Escravos.** 4ª ed. Editora Graal. Rio de Janeiro. 1982.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FURTADO, Celso. **A Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Nacional, 2002.

GARCES, Mário D. **Educação Popular e Movimentos Sociais.** IN: *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.* Ed. Eletrônica – MEC, Brasília, 2006.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **Seca e migração no Nordeste:** reflexões sobre o processo de banalização de sua dimensão histórica. FUNDAJ. Trabalhos para discussão n. 111/2001 Agosto 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/111.html>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de mulheres:** Identidade e gênero em um bairro negro. R. História São Paulo, n. 129-131, p.81-100, ago.-dez./93 a ago.-dez./94.

LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no Sul do Brasil:** invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. B. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista de Estudos Feministas.** vol.16, nº 3, Florianópolis, set/dez, 2008.

MANUAL. PRONERA, EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: (<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>). (http://www.incra.gov.br/images/phocadownload/servicos/publicacao/manuais_e_procedimentos/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf). Acesso em: 25 jun. 2012.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **Lugar do Modo de Vida Tradicional na Modernidade.** IN: O Campo no Século XXI – território de vida, luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela, e Editora Paz e Terra, 2004.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **O Campo no Século XXI:** território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra. 2004.

MARTINS, Maria Lúcia. **A Lição de Samgúma**: formação de professores da Floresta. Rio Branco. Editora Porangá. 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo, Edições Loyola, 2005; pgs. 54 e 259.

MEYER, Dagmar. E.E. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: BARBOSA. R.L.L. (Org). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Tese – Universidade de Brasília, DF. 2003.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário. NEAD, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida, histórias de escola**: Elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Para Entender o Negro no Brasil**: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos, 2ª edição. São Paulo: Ática, (1986. p.14 - 44).

NASCIMENTO, Olindina Serafim. **Proposta de Educação Quilombola Para as Escolas das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte**. 2005. I Encontro Municipal das Comunidades Quilombolas. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/271.pdf> Acesso em: 22 jan. 2012.

NETO, Luis Bezerra. **Sem Terra aprende e ensina**: um estudo sobre as praticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979 1998. 1998. 118 f. Dissertação (*Mestrado em Educação*), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

OLIVEIRA, F. **O Elo Perdido**. Classe e Identidade de Classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. MARQUES, Marta Inez Medeiros. (orgs.). **O Campo no Século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

OLIVEIRA, Paulo de Salles, **Vidas Compartilhadas: Cultura e co-cultura de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitet; Fapesp, 1999. p 309.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular: dialogando com redes latino americanas (2000-2003)**. IN: *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Ed. Eletrônica, Brasília, 2006.

PERUTTI, Daniela Carolina. **Os quilombolas e o placar das titulações**. Fórum (São Paulo. 2001), v. 80, p. 80, 2009.

PIRES, Cornélio. **Cenas e Paisagens da Minha Terra**. Monteiro Lobato & Cia. Editores, São Paulo, 1921, 184 págs.

QUEIROZ, R. S. **Caipiras Negros no Vale da Ribeira: um estudo de antropologia econômica**. São Paulo: FF CH/ USP, 1983.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão Veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2001.

REIS, José Valente. **O ensino de Ciências numa escola rural: um olhar crítico com base no cotidiano**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

SALAZAR M.; NEVES, L.; REIS, A.; SANTOS, R.; STRAATMANN, J.; TIerno C.; VASCONCELOS, V. **EDUCAÇÃO POPULAR E MEIO AMBIENTE: diálogos com populações tradicionais amazônicas**. *Revista AMBIENTE & EDUCAÇÃO*. Vol.15(1). 2010.

SILVA, Lourdes H. da, MORAIS, Teresinha C. de; BOF, Alvana M, (2006). **A educação no meio rural do Brasil: Revisão da literatura**. In: BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília; instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação de Mestrado – UFPE, Recife, 2000.

SILVA, Vanda. **Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência**. Caderno Cedes. Campinas, SP, v.22, nº. 57 ago. 2002. p. 1-19.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von, org. **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von, org. PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não - formal: cenários de criação**. Campinas. SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

SOUZA, João Francisco. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México**. Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço. Recife; Pernambuco. 1999.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. **Arquivos da História de Vida**: diálogos com a Educação Popular. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba/ UNIUBE. Uberaba. 2012.

VASCONCELLOS, João Gualberto. **A invenção do coronel**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo - Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**. Vol. 27, nº 72. Campinas, maio/agosto 2007.

WHITAKER, Dulce Consuelo A.; BEZZON, Lara A. Crivelaro. **A Cultura e o Ecossistema**: Reflexões a partir de um diálogo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

WHITAKER, Dulce Consuelo A. **Sociologia Rural**: Questões Metodológicas Emergentes. Presidente Wenceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002

_____. A origem do nosso método. In Whitaker, Dulce. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Wenceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002 (pp. 33-97).

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil:

Nome:

Idade:

Sexo:

Local de Nascimento:

Escolaridade:

Perguntas norteadoras da entrevista:

- 1 – Fale sobre sua história de vida?
- 2 - Há quanto tempo você mora na comunidade Justa I?
- 3 – De que vive a comunidade? De onde vem o sustento das famílias que moram na comunidade?
- 4 - Existem projetos que são desenvolvidos na comunidade?
- 5 - Seus pais ainda se encontram vivos?
- 6 - O que é quilombo?
- 7 - Os seus antepassados (pais, avós) já participaram de algum movimento ligado a quilombos? Em caso afirmativo, quais são eles?
- 8 - Quais as atividades culturais que desenvolvem na comunidade?
- 9 - Você possui fotos, documentos, livros, poesias que registram essas histórias?
- 10 - Como você repassa para os seus filhos, o que aprendeu com seus pais e avós?
- 11 - Quais as festas tradicionais que os seus antepassados participavam?
- 12 - Quais dessas festas tradicionais são preservadas até hoje?
- 13 - Você acha que a cultura de hoje é igual a da época dos seus pais e avós?
- 14 - O que você pensa, com relação à preservação da cultura da sua comunidade?
- 15 - O que a comunidade tem feito para preservar as suas tradições, costumes e valores?
- 16 - Você já frequentou alguma escola? Em caso afirmativo, cite quais foram elas?
- 17 - A Escola valoriza a sua cultura?
- 18 - Qual a sua religião?

19 - Quais os tipos de atividades são desenvolvidas na comunidade?

20 - Existe algum tipo de trabalho como o artesanato ou outras atividades desenvolvidas na comunidade? Quais são?

APÊNDICE 2

ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTADO: SR. ERNESTO – 93 ANOS
– MORADOR JUSTA I

EIXOS DE ANÁLISE	AValiação QUALITATIVA (SABERES/ AUTO- REALIZAÇÃO)	PALAVRAS INDUTORAS	PALAVRAS INDUZIDAS	CONCEPÇÃO DO ENTREVISTADO (VARIÁVEL EXTERNA)
Leitura da Realidade (A leitura do mundo precede a leitura da palavra – Paulo Freire)	>	O senhor falou: cabelo branco não é velhice ...	- É felicidade. - "É o novo, que nasceu. O outro, o pretinho, é o velho".	Noção de transformação, transitoriedade da vida.
Pertencimento História (Auto-reconhecimento) História Direitos/ Cidadania	<	Nasceu aqui? Tem história do quilombo?	- Era uma "vida pesada". - "a gente não entendia o que era quilombo. Há pouco tempo é que apareceu". - Moro aqui desde que eu nasci.	Desconhecimento do termo "Quilombo".
Território – Geografia Propriedade Sustentabilidade/ Manejo Matemática/ Ciências	<	O carro de bois; CONAB – Merenda Escolar	- Não usa mais (o carro) - Aqui plantava tudo. Agora compra tudo. - Eu planto pouquinho, "mandioca pouca". - Eles "comeram" o dinheiro da merenda.	Perde dinheiro. Noção de corrupção. "Já perdido – nunca funcionou. Escassez, no presente.
Sociabilidade/ Tradicionalidade/ Ancestralidade (Valores, formas de educar, cultura)	<	Os pais do senhor vieram de que lugar? O senhor já frequentou escola?	- Meus avós alcançaram a escravidão. - Trabalhava mais do que burro na cangalha. - Só 03 meses. Tinha que trabalhar. - Professora falou: você não vai aprender nada porque não pode frequentar a escola.	"Todo valor da pessoa é o estudo". "Aprender", só na escola. (visão passada pela professora) A leitura "é coisa fina", eu sei que é.
Religiosidade – Portugueses/ História (Crenças, espiritualidade, festejos)	>	Festividades religiosas Fé	- O povo hoje tem acanhamento "de rezá". - Eu não me acanho não. - Tem o dia certo do Santo pra rezar, depois que passou o dia, passou.	Misticismo, crença, fé inabalável. Vê a juventude com "vergonha de rezar" (negação de fé). Fé e "danças" (forró) não se mistura

**ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTADO: SR. JOVINO – 69 ANOS
– MORADOR JUSTA I**

EIXOS DE ANÁLISE	AVALIAÇÃO QUALITATIVA (SABERES/ AUTO REALIZAÇÃO)	PALAVRAS INDUTORAS	PALAVRAS INDUZIDAS	CONCEPÇÃO DO ENTREVISTADO (VARIÁVEL EXTERNA)
Leitura da Realidade (A leitura do mundo precede a leitura da palavra – Paulo Freire)	>	Come é hoje? Chegou a estudar?	<ul style="list-style-type: none"> - Hoje é fácil. Compra pronto: café, arroz e roupa. Pode até sair sem roupa. Vai lá e compra. - Eu não aprendi, porque aprendi a trabalhar. 	Noção de que o Progresso gerou o consumo.
Pertencimento História	>	Quantos anos? Mora aqui há quanto tempo?	<ul style="list-style-type: none"> - Passa dos 69. - Sou daqui mesmo. Tô jovem. - E "jove" o nome. - Sou evangélico. <p>A vida melhorou muito, muito, mesmo.</p>	Auto-realização; Auto-estima positiva; Sentimento de progresso, transformação.
Território Geografia Matemática Ciências	>	Casamento Filhos (quantos)?	<ul style="list-style-type: none"> - Em 2014, nós vamos fazer 50 anos de casados. Agosto. - Vai ter festa com todos os filhos. - Nós é daqui. 	Noções matemáticas de temporalidade Comemoração; Valorização da família; O "lugar" é dele.
Sociabilidade/ Tradicionalidade/ Ancestralidade (Português)	<	O que mudou? O que era bom?	<ul style="list-style-type: none"> - Os pais não podem mais "exemprar" os filhos. - "Nós respeitava" nossos pais. - Eu usava era "havaiana de couro de boi". - Era 11 filho prá criar. 	Noção de hierarquia familiar – respeito temor; Enfrentamento com filhos na atualidade Contabiliza custos de vida.
Religiosidade	>	Religião Festividades	<ul style="list-style-type: none"> - Nós esta nas mãos de Deus. Se ele "recolher antes..." - Nós é evangélico. 	Submissão ao Ser Superior; Temor à um Deus único e com poder sobre a vida.

**ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTADAS: DONA FRANCISCA, 65 ANOS;
DONA GUILHERMINA (GUILÉ), 70 ANOS; DONA SILVINA, 77 ANOS
- MORADORAS JUSTA I**

EIXOS DE ANÁLISE	AVALIAÇÃO QUALITATIVA (SABERES/ AUTO REALIZAÇÃO)	PALAVRAS INDUTORAS	PALAVRAS INDUZIDAS	CONCEPÇÃO DO ENTREVISTADO (VARIÁVEL EXTERNA)
Leitura da Realidade (A leitura do mundo precede a leitura da palavra – Paulo Freire)	▼	E o estudo?	- Quando era dia de "argumento" agente apanhava, aquele bolo na mão. (D. Francisca) - Tinha medo de tabuada. - Tem coisa que a gente não gosta, mas é obrigação. (D. Francisca)	O conhecimento de escola regular assusta, pune, é obrigação.
Pertencimento Auto-reconhecimento História Direitos/ Cidadania	▼	O que seus pais passaram e que ficou para você passar aos filhos? Quem estudou?	- "Nós foi tudo criado fraco, nossos pais, tudo". (Guilé) - Os fio foi tudo embora. Saiu prá trabalhar. (Guilé) - Os mais velhos estudou pouquim, os mais novos estudou mais. (Guilé) - Nós tem é que trabalhar, hoje na roça é no que aparecer. Tem de fazer cerca, plantar, pintar cerca. (D. Francisca)	A presença constante do valor "trabalho" para a totalidade das mulheres da comunidade; O fato de estudar fica sempre relegado, em detrimento do "trabalho"; Se reconhecem na atividade laboral. Tem que trabalhar pelo sustento próprio e da família.
Território Geografia Matemática Ciências	▲	Ele disse que se a senhora for embora... Quantos filhos?	- ... eu que casei eu não tinha 16 anos, faltava 8 meses pra 16 anos e ele já é mais velho do que eu 12 anos. Eu tenho 77 anos. (D. Silvina) - Eu tive oito, é onze, mas morreu três e ficou oito, esse aí mesmo, era dois (filhos eram gêmeos, um morreu) (D. Silvina) - Os filhos vai embora e nós fica, aqui é lugar.	Elaboração de operações matemáticas, partindo do concreto, de fatos da existência; O território é onde está à família, os filhos vão embora; Os pais permanecem e ali "é território".
Sociabilidade/ Tradicionalidade/ Ancestralidade (Português)	▼	Como era quando nasceram os filhos?	- Dos fio que morreu. A menina gêmea nasceu morta... fui olhar no almanaque, o nome dele era Adão e o da menina Eva... (D. Silvina)	A escola é lugar social, onde se vai "bem vestido, bem calçado"; Os filhos vão em busca de melhor qualidade de vida. (migram para São

		Chegou a ir para a escola?	<p>- Fui prá escola não. Não tinha roupa, sapato. Tinha a "farda" né? (D. Silvina)</p> <p>- Eu tenho é 12 filhos (D. Francisca)</p> <p>- Os filhos vai embora, mas que jeito, precisa estudar, né?</p>	Paulo); A prole é grande; Aceita o saber do "Almanaque" (Cultural).
Religiosidade Português História	>	Religião Festividades	<p>Eu comecei a trabalhar com seis anos, mas Deus ajudou e eu aposentei. Eu e o marido. (D. Francisca)</p> <p>- As vezes tem a reza, a gente faz um café, um bolo. (guilé)</p>	"Deus" é provedor, dá sustento; Os encontros são sociais, quando rezam.