

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

JULIANA BERG

**JULGAMENTO MORAL EM MENINAS QUILOMBOLA:
UM ESTUDO EDUCACIONAL DA COMUNIDADE
INVERNADA PAIOL DE TELHA, PARANÁ**

GUARAPUAVA
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JULIANA BERG

JULGAMENTO MORAL EM MENINAS QUILOMBOLA:
UM ESTUDO EDUCACIONAL DA COMUNIDADE INVERNADA
PAIOL DE TELHA, PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena

GUARAPUAVA

2014

Dedico esse estudo à Gabriela e Marina, minhas filhas. Espero que ele promova em vocês dignidade, amor e respeito ao mundo e a tudo que nele habita e que por meio dessas palavras, vocês possam construir sua autonomia e generosidade. Se eu puder ter contribuído nisso, toda falta foi compensada.

AGRADECIMENTOS

Quando agradeço, deixo meu sentimento de alegria, aquele sorriso, fruto da especial gratidão que tenho pelo amor dispensado a mim, nesses dois anos de estudo e trabalho de pesquisa em prol das meninas quilombolas.

O amor que menciono é sentimento que se manifestou em gestos simples, mas também em grandes ações. Seja num texto trocado, em horas de orientação, num silêncio, numa bronca, no cuidado em sala de aula, na preocupação na estrada, na falta, na presença, no meio virtual, no envolvimento, no auxílio financeiro, no encorajamento, no esclarecimento, na força para continuar e para finalizar essa etapa. Enfim, sem o amor de todos que conviveram e vivem próximos a mim, eu talvez terminasse menos feliz.

Tenho que confessar que uma força maior sempre me acompanhou, criando situações que chamo de presentes do acaso. Tento repetidamente sair do senso comum, rumo ao científico, mas como não considerar o que eu presenciei nesses meses de crescimento acadêmico, intelectual e emocional.

Conheci pessoas incríveis e amadureci a ponto de me encontrar num novo formato de humano. Então, como não agradecer.

Obrigada Comunidade Invernada Paiol de Telha, D. Ana Maria e suas crianças.

Obrigada Alexandre, Gabriela, Marina, Mãe, Pai, Guilherme e minha família.

Obrigada Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena pelo carinho, esclarecimentos e oportunidade.

Obrigada minhas amigas Flaviane, Iliani, Dilzalea, Araceli, Mabel, Lislea e suas famílias que admiro tanto.

Obrigada Deise e Salete pela preocupação e predisposição em ajudar com as crianças.

Obrigada Maria Amélia, Francine e todas as colegas da segunda e também da primeira turma do mestrado.

Obrigada minhas amigas piagetianas Verônica, Carla, Bernadete, Patrícia N. e Patrícia C. pelas discussões enriquecedoras, apoio e troca de conteúdos.

Obrigada professoras, banca examinadora e colegas de pesquisa do curso de Pedagogia e do ensino médio.

A todos meu carinho e amor.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO	16
1 JULGAMENTO MORAL DA CRIANÇA, SEGUNDO JEAN PIAGET.....	23
2 QUILOMBO: HISTÓRIA E IDENTIDADE.....	30
3 PARANÁ; GUARAPUAVA; DISTRITO ENTRE RIOS: COLÔNIAS SUÁBIAS E O ASSENTAMENTO QUILOMBOLA DE INVERNADA PAIOL DE TELHA	43
3.1 Suábios de Entre Rios	43
3.2 Quilombolas de Invernada Paiol de Telha	48
4 VALORES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO.....	60
4.1 Memória.....	64
4.2 Ancestralidade.....	64
4.3 Religiosidade	64
4.4 Oralidade	65
4.5 Musicalidade.....	68
4.6 Cooperação	68
4.7 Energia Vital	68
4.8 Corporeidade.....	69
4.9 Ludicidade	70
4.10 Circularidade	70
4.11 Territorialidade.....	70
5 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	79
6 RELACIONANDO GÊNERO	91
RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	106
SITES CONSULTADOS.....	114

Anexo 1: Transcrição do Testamento de D. Balbina.	115
Anexo 2: Aprovação do Comitê de Ética.....	116
APÊNDICE A - Entrevista coletiva realizada no Colégio Estadual D. Pedro I....	119
APÊNDICE B - Entrevista coletiva. Comunidade Invernada Paiol de Telha	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Constituição das Colônias de Entre Rios.....	47
Figura 2: Constituição dos Núcleos Quilombolas em Entre Rios.....	59
Figura 3: Conexão existente entre os valores afro-brasileiros.....	71
Figura 4: El Plástico Mata, de Chris Jordan.....	120

LISTA DE SIGLAS/ABREVIações

ABA - Associação Brasileira de Antropologia

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

Af - Aluna

Am- Aluno

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BR - Brasil

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPIAL - Congresso de Cultura e Educação para Integração da América Latina

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

DCE - Diretrizes Curriculares para Educação

DCEQ - Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EEQ - Educação Escolar Quilombola

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

EQ - Educação Quilombola

EUA - Estados Unidos da América

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GEPEGE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação

GF - Governo Federal

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

IPEA - Pesquisa Econômica Aplicada

ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada

JP - Jean Piaget

LAPE - Laboratório de Psicologia Educacional

MinC - Ministério da Cultura

MCTI - Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC - Ministério da Educação

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MNU - Movimento Negro Unificado

MQ - Menina Quilombola

NUER - Núcleo de Estudos Raciais

NUPUAB - Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação

PR - Paraná

SCHEME - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SEPIR - Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial

SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação

TRF - Tribunal Regional Federal

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e para a Cultura

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO

As meninas quilombolas da comunidade Invernada Paiol de Telha, como parte do grupo tradicional, são detentoras de valores afro-brasileiros que se sustentam em seu julgamento moral. Porém, atualmente as disputas desiguais por território e a supremacia europeia branca heteronormativa e capitalista fizeram com que sua identidade e sua cultura passassem por transformações e por adaptações descuidadas dos aspectos que constroem sua diversidade. Elas, agora manifestam seu desejo por uma escola na comunidade em que vivem, como meio de garantia de direitos previstos por lei e como maneira de manifestar sua liberdade de forma segura de possíveis agravos. A comunidade de Invernada Paiol de Telha pode estar passando por um processo de dissolução gradual, embora ainda lute corajosamente para evitar qualquer ação nesse sentido. Trazemos aqui, um território de disputa além da terra, por manutenção da cultura. De um lado, os alemães suábios, detentores da maior parte das terras que trabalham para que sua cultura seja mantida e se sobreponha a qualquer tentativa contrária. Do outro lado, os quilombolas de Paiol de Telha, detentores de terras provenientes de assentamento que lutam pelo direito adquirido há décadas de terras originalmente suas no Fundão. Entre eles, as crianças de ambas as comunidades, que espelham essa tensão social e cultural em ações silenciadoras e preconceituosas. O estudo sobre o julgamento dessas meninas quilombolas, sujeitos que consideramos mais vulneráveis nesse contexto, apresenta uma observação útil, de como mesmo em situação adversa mantém-se a capacidade de juízo moral preconizada por Jean Piaget, bem como reafirma a posição da Educação como força capaz do entendimento para a diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação; Diversidade; Gênero; Quilombola; Moralidade; Piaget; Paiol de Telha.

ABSTRACT

The Quilombola girls from Paiol de Telha community, as part of a traditional group, are in possession of African-Brazilian values that are the basis of their moral judgement. Nowadays however, unequal disputes for land and the Capitalist, white, heteronormative, European supremacy created transformations of their identity and culture, due to careless adaptations in aspects that build their diversity. Today, they express a desire for a school in their community, not only as a means to secure their rights within the law, but also to manifest their freedom in a safe manner. The Paiol de Telha community may be going through a process of gradual dissolution, although it bravely fights to avoid any action towards this course. Here we present, a territorial dispute, beyond the land, for upkeeping of a culture. On one hand, the Swabian Germans, holders of the greater part of the land, that work in favor of their culture and its superposition over any contrary action. On the other hand, the quilombolas from Paiol de Telha, holders of settlements, that fight for decades-past acquired rights of lands that originally belong to them, in the Fundao. Between them, the children of both communities mirror this cultural and social tension, in silencing and prejudiced actions. The study about the judgement in regards to these quilombola girls, whom we consider the most vulnerable ones in this context, brings an useful observation, of how, even in an adverse situation, remains the moral judgement capacity professed by Jean Piaget; in addition, it reaffirms the position of Education as a force able to bring the understanding for the cultural diversity.

Keywords: Education; Diversity; Gender; Quilombola; Morality; Piaget; Paiol de Telha.

APRESENTAÇÃO

Quando ingressei no mestrado, minha intenção era pesquisar a moralidade para as questões ambientais na Educação. Minha afinidade com o tema vinha do fato de já ter trabalhado noções de sustentabilidade com crianças às margens da rodovia BR 277 que passa pelos municípios de Irati e Guarapuava, no interior do estado do Paraná. Minha formação em Comunicação Social me ligava à Educação nos projetos de responsabilidade social que tínhamos visando à melhoria da comunidade lindeira a essa rodovia.

Inicialmente minha pesquisa relacionava esse tema "sustentabilidade e moralidade" como proposta para pesquisa. Porém, fui apresentada e convidada por minha orientadora Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena a participar de outra pesquisa que relacionava moralidade envolvendo crianças quilombolas na comunidade de Invernada Paiol de Telha, Guarapuava, Paraná. Confesso que inicialmente recebi com estranhamento o convite, pois meu conhecimento sobre as questões raciais e da diversidade étnica eram superficiais.

No espaço de tempo de pensar, refletir e aceitar mudar meu tema de pesquisa concluí a disciplina de Gênero, Educação e Diversidade ministrada pelo Prof. Dr. Rafael de Siqueira Guimarães. De imediato me chamou a atenção questões de discriminação velada, não aparente, como também questões relacionadas à vulnerabilidade envolvendo meninas e meninos em idade escolar.

Quando aceitei a proposta de Prof.^a Dr.^a Carla ainda não tinha ideia de como delinear minha pesquisa, mesmo assim ingressei nesse novo projeto em que posteriormente pude compreender melhor a comunidade quilombola e suas crianças.

Foi quando, durante a apresentação de um resumo expandido sobre crianças quilombolas e sua moralidade ambiental no IV Encontro Temático da Rede Internacional CEPIAL, sobre o tema "Saberes e Práticas de Populações Tradicionais da América Latina" na Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, conheci D. Ana Maria uma das líderes da comunidade quilombola de Invernada Paiol de Telha.

Almoçamos juntas e pude compreender em seu depoimento quais eram suas aflições e necessidades, bem como pude perceber quais seriam as questões urgentes para uma possível pesquisa. D. Ana disse-me:

D. Ana Maria: Você tem que sentir minha pele! Só quem sente ser quilombola, só quem sente o que é ser mulher, negra, pobre e quilombola, sabe o que é discriminação e violação de direitos.

A voz de D. Ana e aquelas palavras me fizeram refletir e entender como meu trabalho poderia ser desenhado num contexto da moralidade, sua contribuição científica para o meio acadêmico, como também sua utilidade na prática educacional junto àquela comunidade.

Uni comunicação, gênero, vulnerabilidade, diversidade, cultura e educação para desenvolver esse projeto múltiplo denominado "Julgamento Moral em Meninas Quilombola: um Estudo Educacional da Comunidade Invernada Paiol de Telha, Paraná".

A segurança para fundamentar essa dissertação sob influência de áreas diversas, veio na minha orientação. A Prof.^a Dr.^a Carla é a responsável por conseguir coordenar estrategicamente todas elas. Mais que uma orientadora, ela soube oportunizar novas perspectivas e saberes, novas reflexões e aprofundamentos. E eu soube finalmente compreender a importância da autonomia acadêmica.

Da comunidade Invernada Paiol de Telha veio a mim a noção de como o preconceito é uma construção totalmente desnecessária, limitante e aprisionadora, tanto para quem é vítima quanto para quem é o opressor. E sentir na pele o que é ser mulher negra como D. Ana Maria mencionou, eu nunca saberei, minhas características físicas me denunciam quando o senso comum tenta me decifrar. E essas mesmas características também me fizeram durante muito tempo acreditar nas verdades de "brancos". Pude, portanto, com esse estudo perceber o quanto a mim foi poupado de sabedoria advinda da diversidade da vida. Triste? Talvez nem tanto, não para mim que tive tempo de reagir, de passar de crisálida à borboleta, livre em minhas próprias convicções, pensamentos e julgamentos.

Portanto, esse trabalho apresenta dados para análise, reflexão e possível construção de um cotidiano escolar que considere o julgamento moral das meninas quilombolas de Paiol de Telha como um meio para se planejar uma nova escola aberta à diversidade, moralidade, autonomia e para o respeito mútuo.

Assim como Gomes, que acredita que:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p.67-82).

Portanto, a partir desse estudo, proponho repensar a escola que recebe crianças quilombolas, assim como, sugiro que essa escola reflita sobre questões importantes de diversidade como gênero e etnia, seguindo preceitos da Educação Quilombola e da Educação para diversidade em todos os âmbitos. Espero que a autonomia quilombola seja a autonomia de todas as crianças, inclusive as que estão presas à opressão que exercem sobre seus colegas e que os conflitos, contradições e preconceitos sejam objeto de diálogo e de crescimento para uma moralidade respeitosa da diversidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta particularidades da comunidade tradicional quilombola de Invernada Paiol de Telha localizada no interior do Paraná. Tem por objetivo refletir sobre o julgamento moral das meninas que residem num território denominado "Assentamento" sobre temas relativos à sua comunidade e escola bem como, pretende demonstrar observações pontuais do comportamento dessas meninas em ambiente escolar e comunitário, sua cultura, história e percepções.

Os sujeitos deste estudo são 10 meninas quilombolas de Invernada Paiol de Telha que frequentam o quinto e o sexto anos do Ensino Fundamental na Escola Estadual D. Pedro I em Colônia Vitória, Distrito Entre Rios, município de Guarapuava, estado do Paraná.

Utilizei como referencial teórico os estudos de Jean Piaget, estudioso construtivista da moralidade ocupando-me do entendimento dos povos quilombolas, mostrando sua identidade, cultura e história. Passei, então pelo contexto educacional analisando as relações de gênero e, por fim, acompanhei o julgamento moral das meninas que lá residem sobre temas relativos ao seu dia a dia.

Esse entendimento é necessário, pois oportuniza a reflexão sobre a autonomia e cognição infantil dessas meninas, seu processo de socialização, identidade e seu julgamento moral, considerando seus aspectos históricos, sociocultural, de gênero e individual.

Segundo Godoy,

O processo de socialização humana, ou seja, as relações étnico-raciais ou intergrupos envolvem distintos âmbitos de aplicações, ações, sentimentos e conhecimentos. O primeiro âmbito a que se faz referência é o individual, que engloba condutas interindividuais, vínculos afetivos e apegos sentimentais, como a amizade, envolvendo, ainda, o conhecimento que pode ser chamado de psicossocial, isto é, possibilidade de colocar-se no lugar do outro. O segundo âmbito é o social, que está relacionado com os vínculos grupais. E, por fim, destaca-se também o âmbito moral, que diz respeito às condutas voltadas para ações morais, com motivação moral em relacionamentos com princípios do bem (GODOY, 2001, p. 3).

Dentre as pesquisas abrangendo a realidade dessas comunidades¹ em número maior aparecem as que estudam a relação com o meio ambiente. Essas pesquisas, por sua vez têm sido desenvolvidas de forma significativa e para ações de preservação do meio, pois subsidiam a conservação e manutenção de recursos naturais. Porém, as que se destinam ao estudo específico dos sujeitos que vivem nessas comunidades são poucas.

Conforme levantamento bibliográfico realizado em 2012 por Cassius Marcelus Cruz em sua dissertação pela Universidade Federal do Paraná a partir do banco de teses da CAPES, UNB, UFRGS, UFF, UNICAMP, UFMT, UFBA, UFPR, UFRJ, UNEB, UFPA utilizando como chave de pesquisa o termo "Quilombo" que particularmente nos interessa neste estudo, foi encontrado um conjunto de quarenta e três pesquisas, quinze referindo-se à educação escolar e as demais a respeito de práticas, conhecimentos e saberes não escolares presentes nas comunidades relacionados à educação não formal.

Quando aprofundi em pesquisa bibliográfica relacionando o julgamento moral dos membros dessas comunidades mais especificamente em contexto quilombola/afro percebi que se confirma a escassez de trabalhos que versam sobre essa temática. Localizei pesquisas significativas como parte do trabalho da Prof.^a Dr.^a Orly Zucatto Mantovani de Assis que coordena o Laboratório de Psicologia Genética na UNICAMP. Parte dessas pesquisas, como por exemplo a tese de doutoramento orientada por ela e desenvolvida por Eliete Aparecida Godoy (2001) procuraram "identificar estereótipos raciais e a possível correlação destes, com o nível de julgamento moral e a noção de justiça entre crianças escolarizadas" (GODOY, 2001, p. xi).

Em 17 de agosto de 2014, pesquisei os termos "Educação Escolar Quilombola" e "Moralidade Quilombola", sendo que não foram encontrados nos Periódicos Capes² pesquisas que buscassem concluir como ocorre a operacionalização do conhecimento tradicional, ou ainda, o desenvolvimento do julgamento moral ou moralidade quilombola. Portanto, o sujeito epistêmico e sua

1 Banco dos Periódicos CAPES.

2 Pesquisa realizada em 17 de agosto de 2014, onde se encontrou de 1991 até 2014, 431 trabalhos científicos quando pesquisada a palavra quilombola, 48 artigos de 2006 até 2014, quando o termo de busca é "Educação Escolar Quilombola" e nenhum trabalho quando o termo é "moralidade quilombola".

cognição é tema pouco explorado em pesquisas relacionando povos tradicionais. Os temas mais estudados localizados nesses periódicos dizem respeito às questões relativas ao território, racismo, saúde e nutrição.

Portanto, pesquisar a moralidade em sujeitos de comunidades quilombolas sob perspectiva de Jean Piaget, bem como relacionar a esse estudo aspectos de vulnerabilidade - gênero e etnia - configura-se como uma perspectiva inédita.

No ano de 2012, com o propósito de compreender melhor o sujeito que habita em comunidades tradicionais os professores doutores: Carla Luciane Blum Vestena, Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes e Jefferson Olivatto da Silva, juntamente aos alunos de Iniciação Científica e de Mestrado em Educação - UNICENTRO, iniciaram pesquisas que pretendem estudar a Moralidade e o Conhecimento Socioambiental das crianças que residem na comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha.³ Parte dessa pesquisa maior é o resultado de minha dissertação, um trabalho que apresento como conclusão de minha pós-graduação.

Para Piaget (1932), o julgamento moral é um exercício de autonomia no qual há uma mudança de conduta heterônoma para a autonomia. Essa mudança não ocorre instantaneamente, mas é fruto de uma construção que leva em consideração o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e moral nas relações com o outro.

Para a criança dos estudos piagetianos a percepção cada vez mais clara do meio e da posição que ela ocupa nesse meio é consequência de um exercício de consciência contínuo. Segundo Freitag (1984), "à medida que a criança amadurece e interage com o seu contexto, ela reconhece gradativamente a especificidade das relações sociais que a cercam e que codeterminam a sua vida" (FREITAG, 1993, p.53).

Em função do exposto e sendo este um estudo que tem como linha norteadora a cultura e a diversidade na educação, optei por levar a pesquisa para

3 Com aprovação pelo Comitê de Ética, CAAE 01879112.7.0000.0106, esta pesquisa tem financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e conta com apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, do Governo Federal, pela chamada MCTI/CNPq/SPM/MDA nº 32/2012. (Anexo 2)

dois ambientes de vivência das meninas quilombolas, pois poderíamos ao considerar apenas um contexto, - a escola como ambiente de pesquisa, por exemplo - recorrer no erro de resultados empobrecidos que desprezariam uma realidade cultural importante de ser considerada: a da comunidade quilombola. Portanto, a prática de minha pesquisa aconteceu em ambiente escolar e na comunidade quilombola.

Por essa realidade quilombola mantive respeito, atenção e cuidado, considerando inclusive o processo de adaptação ou ainda, como menciona Gomes (2003), de "atualização" pelo qual seus sujeitos possam ter passado ao longo de sua história.

Por cultura quilombola considere, assim como menciona Gomes (2003), que existem vivências variáveis como também existem formas de conceber o mundo diversas, e que essa variabilidade ou diversidade é resultado das particularidades e semelhanças construídas pelos quilombolas ao longo de seu processo histórico e social, bem como são resultado da concepção de regras e valores que possibilitaram sua adaptação ao meio e a si mesmos, num contexto que foi de transformações impostas.

Assim, mantive o cuidado de não adotar um posicionamento que denotasse qualquer possibilidade de desrespeito ou desvalorização da cultura dos quilombolas de Paiol de Telha. Coloquei-me nessa concepção como cultura que participa da alteridade do povo negro e quando os quilombolas compreenderam meu posicionamento ganhei seu respeito e o acesso à comunidade e seus integrantes se demonstrou rico em detalhes.

Por conseguinte, em síntese este trabalho se configurou de histórias, vivências, subsídios teóricos e dados científicos coletados por meio da proposição de dilemas piagetianos em sala de aula e junto às meninas quilombolas na comunidade de Invernada Paiol de Telha.

Em todos os capítulos apresento a fundamentação teórica necessária para o entendimento e reflexão aos temas que engendram este estudo, registrei percepções pontuais, falas e histórias a cerca da prática da pesquisa. Optei por essa estratégia de escrita para que possamos construir nossas conclusões.

Também tive o cuidado de manter a identidade das meninas preservadas nomeando-as por letras e citando apenas a idade.

No capítulo 1 *Julgamento Moral, segundo Jean Piaget*, exponho meu conhecimento sobre a teoria que fundamenta este estudo da moralidade em meninas quilombolas. Para isso, considerei como obra principal o livro *O Juízo Moral da Criança* escrito pelo pesquisador suíço Jean Piaget em 1932.

Acredito que a pesquisa de Piaget está no devir da moralidade infantil sendo uma teoria construtivista na qual, em condições físicas consideradas normais, a criança é capaz de desenvolver seu julgamento moral durante a infância, de forma que essa tenha a oportunidade, não obrigatoriedade, de estabelecer sua autonomia moral.

No capítulo 2 intitulado *Quilombo: História e Identidade*, apresento a discussão sobre a construção dos sujeitos quilombolas, sua história, identidade e sua relação com os demais. Considerei essa discussão necessária, pois participa de nosso entendimento sobre o múltiplo e expande nosso olhar, nossa percepção para o outro. Provoca o aprofundamento de temas que antes não nos ocorreram ou que se isso se fez não nos saltou à percepção. Exponho, portanto, a luta histórica quilombola por reconhecimento e respeito, sua jornada de organização popular e política para serem considerados um povo real, diverso, diferente do relatado em livros de história do Brasil. Um povo que se uniu, se movimentou e que existe além das fronteiras brasileiras.

O terceiro capítulo intitulado de: *Paraná; Guarapuava; Distrito Entre Rios: Colônias Suábias e o Assentamento Quilombola de Invernada Paiol de Telha*, apresenta informações sobre o universo mais específico dessas duas comunidades de cultura diversa e que convivem no mesmo território: interior de Guarapuava, no Paraná. A região colonizada principalmente por espanhóis, alemães, holandeses, italianos e portugueses recebeu também alemães suábios e em tempos de escravidão os africanos. Tanto alemães quanto quilombolas construíram história, mudaram destinos, promoveram adaptação cultural nas outras culturas e se constituíram parte do conjunto de habitantes guarapuavanos.

No quarto capítulo: *Valores Quilombolas na Educação* inicio o estudo sobre a Educação Escolar Quilombola, não ela propriamente, mas sua matriz moral.

Adotei os valores como meio de iniciar essa discussão por serem eles os norteadores das regras, parte dos estudos referente à moralidade piagetiana, e pelo fato de serem uma linguagem universal. Considerei que os valores podem não ser os mesmos para cada cultura, mas norteiam a ética e a moralidade de cada ser humano. Sendo assim, a adoção pela compreensão dos valores afro-brasileiros torna facilitada a percepção relativa a uma construção da moralidade quilombola em que a história, as lutas, a identidade, os modos de fazer, de brincar e de perceber se relacionam ao universo escolar.

Em seguida, apresento o capítulo 5: *Educação Escolar Quilombola*, sua configuração, legislação, atualidades e dificuldades. Neste capítulo, demonstro uma noção de como foi configurada essa nova modalidade de educação escolar que é relativamente nova, estando ainda em processo de concretização. Discorro sobre a realidade das escolas que são em sua concepção quilombolas ou que recebem crianças de comunidades próximas.

No capítulo 6: *Relacionando Gênero*, comento o embasamento teórico e crítico dos estudos relativos ao gênero, especificamente da mulher negra e quilombola em suas relações de poder, seu simbolismo, sua representação social bem como apresento a menina negra quilombola como sujeito da pesquisa.

Minha reflexão pela moralidade das quilombolas foi possível pela adoção do método clínico como meio científico para formatar a pesquisa. Um meio que sofreu adaptações, mas que manteve sua essência sendo flexível quando necessário e organizado quando da proposição dos dilemas na escola e na comunidade.

A proposição dos dilemas seguiu formato próprio desenvolvido por nós e que se encontra descrito ao fim deste trabalho nos Apêndices A e B⁴. Vale ressaltar que as ações e reflexões em ambiente escolar e na comunidade quilombola tiveram início após agendamento tanto com a equipe gestora do

4 Nos Apêndices são detalhadas as práticas de pesquisa. Consultar p.119 e 122.

Colégio Estadual D. Pedro I⁵, onde estudam os sujeitos da pesquisa, como também com as lideranças e pais das meninas na comunidade.

Os dados obtidos por meio de situações observáveis de característica aberta aconteceram de forma que cada situação colocada para a criança fosse sendo analisada considerando as meninas como sujeitos únicos, de uma unidade que tem uma coerência interna, porém que não se centram apenas no peculiar, mas também no universal que as compõe. Para La Taille, quando estudamos a moralidade, a análise da ação do sujeito é importante porque, segundo o autor todo conhecimento é necessário à ação moral, todavia, não é unicamente suficiente, pois é preciso colocá-lo em movimento para que assim sejam coerentes para o sujeito quando da reprodução de seus juízos e ações (LA TAILLE, 2006, p.80).

Ao fim, demonstro resultados e deixo em minhas considerações finais e análise crítica que considero ter necessidade de continuidade científica pela urgência em estudos relacionando o povo quilombola.

5 Dom Pedro I foi o primeiro imperador do Brasil. Seu nome completo era Pedro de Alcântara Francisco António João Carlos Xavier de Paula Miguel Rafael Joaquim José Gonzaga Pascoal Cipriano Serafim de Bragança e Bourbon. Nasceu na cidade portuguesa de Queluz em 12 de outubro de 1798. Chegou ao Brasil em 1808, com 9 anos de idade, em companhia da mãe, D. Carlota Joaquina e do pai D. João VI de Portugal. Aos 36 anos de idade contraiu tuberculose, doença fatal na época. Faleceu em sua cidade natal em 24 de setembro de 1834, 54 anos antes da abolição da escravatura.

1 JULGAMENTO MORAL DA CRIANÇA, SEGUNDO JEAN PIAGET

De acordo com Piaget (1994), o conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um ambiente, um acontecimento não é simplesmente olhar para ele e ter uma cópia ou imagem mental, tal como ele é. Conhecer um ambiente é agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o ambiente e entender o processo dessa transformação e como consequência, entender como o ambiente é construído.

Portanto, cada sujeito estabelecerá ações diferenciadas relacionando os aspectos sociais e culturais próximos à sua experiência de mundo. Ele reconhecerá o meio ambiente e experimentando ele sentirá seus limites e possibilidades, sentindo-se com o passar do tempo confortável para atuar, interferir e criar sobre ele.

Em consonância com o construtivismo de Piaget baseado no que se concebeu como epistemologia genética, ou seja, ciência do conhecimento que considera a evolução ou sua gênese, a inteligência se concebe a partir de uma organização mental que pode ser complexa ou não na criança. Não se trata necessariamente de acúmulo de conhecimento, mas da forma como se operacionaliza o conhecimento na criança.

Para explicar como ocorre essa operacionalização do conhecimento, Piaget considerou que todos temos a condição, sob circunstâncias físicas normais, de ampliar nossa capacidade mental de operacionalizar as informações. Para isso, ele chamou de *adaptação ou reorganização* a capacidade da criança de quando intervir sobre o meio ou o objeto inventar novas possibilidades.

Piaget também considerou que ao intervir, essa criança se depara com conflitos gerados durante esse manuseio, esses conflitos por sua vez acabam por exigir mais de sua capacidade operatória mental possibilitando a ampliação ou não, dessa capacidade.

O estudioso definiu como *assimilação* quando existe a ampliação dessa capacidade e alertou para o fato de que esse processo é dinâmico e contínuo no desenvolvimento, assim sendo, essa criança busca sempre o que ele denominou de *equilíbrio*: o domínio da operação realizada com o objeto ou meio para

resolução dos conflitos criativamente. A cada *equilíbrio* atingida pela criança há o que ele considera *maturação*.

Essa operacionalização mental é a capacidade de se modificar e de evoluir para dar conta de se adaptar e novamente acomodar em processo de *equilíbrio*. Dessa maneira, o sujeito quando age sobre um objeto ou meio o faz até que se estabeleça uma operação de conflito, até que a acomodação aconteça e chegue a *equilíbrio* ou estabilidade do conhecimento. Isso ocorre sucessivamente. Entretanto, as operações mentais realizadas sobre o objeto ou meio durante esse processo são muitas, como também são importantes no processo de construção do conhecimento do sujeito.

Durante a *equilíbrio* duas importantes formas de *abstração* sobre esse objeto ou meio acontecem, segundo Piaget: a *abstração empírica*, que se estabelece quando a criança retira informações factuais, operacionalizadas; e a *abstração reflexiva*, que ocorre quando a criança cria ações, agindo sobre o objeto ou meio e pensando sobre a ação efetuada, criada e recriada.

A compreensão desses conceitos utilizados por Piaget é importante para que haja o entendimento de como ocorreu sua pesquisa e, também, é primordial para a compreensão dos estágios descobertos por ele durante o desenvolvimento da inteligência e operacionalização do conhecimento. Piaget entende que a inteligência não é linear com acúmulo de informações, mas sim acontece pelo desenvolvimento da capacidade de operacionalizar o conhecimento em estágios, tais como:

- *Sensório-motor* - de 0 a 24 meses - anterior ao desenvolvimento da linguagem onde

Os objetos são espécies de seres vivos, dotados de certos poderes parecidos com os da própria ação, tais como empurrar, puxar, atrair tanto à distância como por contato, independente da direção das forças e dos pontos de impacto sobre os objetos passivos (PIAGET, 1983, p. 13-14).

- *Pré-operatório* - de 2 a 7 anos - quando do aparecimento da linguagem e da busca pela representação dos objetos e do meio acontece de formas imaginadas;

- *Operatório concreto* - de 7 ou 8 anos - quando iniciam-se as operações mentalizadas de causa e consequência simulando pontos de vista diferentes para se olhar concretamente o mesmo objeto ou meio;
- *Operatório formal* - aos 11 e 12 anos - quando

ocorre a lógica das proposições, ligando as operações concretas por meio de novas operações de implicação ou de exclusão entre proposições e constituindo a lógica formal no sentido corrente do termo (PIAGET, 1973, 97-98).

Nessa fase a criança começa a pensar sob uma ótica de gerar hipóteses para a mesma situação num mecanismo de controle e recriação do real. De acordo com Piaget,

Nos grandes, não encontramos nada mais que representações da ordem da causalidade adulta, salvo alguns traços dos estágios anteriores. Entre os dois, de 8 a 11 anos mais ou menos, encontramos pelo contrário várias formas de explicações intermediárias entre o animismo artificialista dos menores e o mecanismo dos maiores; é o caso particular de um dinamismo bastante sistemático, do qual várias manifestações lembram a física de Aristóteles, e que prolonga a física da criança enquanto prepara as ligações mais racionais (Piaget, 1982, p. 173-174).

Para Piaget, ao analisar o desenvolvimento da inteligência da criança, assumiu grau de relevância a forma como esta desenvolvia também sua moral. Ele descobriu que assim como a inteligência evolui, a moral também tem estágios de desenvolvimento quando analisado o julgamento da criança para questões de seu cotidiano.

Dessa forma, o estudioso coloca uma relação intrínseca e fundamental entre a moral e a inteligência, como também pode parecer que não considera a afetividade na construção da moral, mas para ambas as suposições é preciso uma reflexão. Piaget estudou a gênese, o processo de maturação tanto do desenvolvimento da inteligência, quanto do julgamento moral nas crianças, mas em outros estudos, bem como em cursos que ministrou na Europa admitiu a possibilidade de que: o desenvolvimento da inteligência está relacionado ao desenvolvimento da moral, podendo não ser determinante. E, com relação à afetividade, considera que o desenvolvimento afetivo assim como o intelectual, tem relação e ambos são fruto de reorganizações ao longo da evolução da psique.

Para o pesquisador, a construção da autonomia moral e ética dos sujeitos é possível a todos os indivíduos, pois é fruto de sua gênese. Ela depende de fatores como um crescimento orientado, um processo de construção operacional equilibrado e adequado à faixa etária deste sujeito, e principalmente da interação e mediação com o meio e tudo que nele habita.

Segundo Jean Piaget, em seu livro *O juízo moral da criança*,

As regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores (PIAGET, 1932, p.11).

Nesse sentido, segundo o autor ganham valor dois aspectos fundamentais no que se refere à aprendizagem das regras morais: o respeito que as crianças têm pelo conteúdo das regras e o respeito que têm pelos adultos que repassam as regras. Sendo o respeito um modo de sentir que interferirá diretamente na construção de um ser humano capaz de compreender e agir moralmente. O respeito surge como noção fundamental para o desenvolvimento moral podendo compreender dois tipos específicos: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

O respeito unilateral implica numa relação de desigualdade, do que tem mais conhecimento para o que não tem, ou do que tem mais experiências de vida para o que ainda não tem, onde se concebe a coação do superior em relação ao inferior. Ou seja, a criança compreende a relação de respeito, uma vez que essa relação possibilitará um melhor aproveitamento do conhecimento repassado, que consequentemente servirá como arcabouço teórico e prático de sua formação. Quando isso ocorre, a criança entende como verdade o que lhe foi repassado, não por ter compreendido totalmente, mas por acreditar nessa relação como fonte de afirmação confiável ou mesmo superior.

Já o respeito mútuo prevê uma relação de cooperação onde os indivíduos se respeitam reciprocamente. Nessa etapa do desenvolvimento do juízo moral, a criança inicia um exercício de justiça contrariando o respeito unilateral exteriorizado imposto pela regra do certo e errado. Surgem os conflitos, as dúvidas, os questionamentos, os confrontos, principalmente com a autoridade adulta.

Segundo Piaget (1973),

A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão do que é justo como o conteúdo da lei estabelecida e aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade (PIAGET, 1973, p. 279).

Portanto, a solidariedade aparece assim como um resultado do exercício da moral entre iguais como o que ele chamou de "a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional" (PIAGET, 1973, p. 279).

Diante disso, é necessário saber que existem três fases do desenvolvimento da moral definidas por Piaget: a anomia, a heteronomia e a autonomia: a anomia é a ausência total de regras, o que nos leva a pensar que a moral não é inata; a heteronomia desenvolvida por uma relação de coação é relacionada ao respeito unilateral às regras; e a autonomia que é viabilizada pelo respeito mútuo, pela cooperação nas relações, construída num processo de interação da criança com o meio, num processo de interiorização.

Piaget menciona que,

O equilíbrio moral, constituído pelas noções complementares do dever heterônomo e da sanção propriamente dita, é um equilíbrio instável, pelo fato de que a personalidade não encontra nele seu desenvolvimento completo. À medida que a criança cresce, a submissão de sua consciência à consciência adulta parece-lhe menos legítima, e, salvo os casos de desvios morais propriamente ditos, que são constituídos pela submissão interior definitiva (os adultos que continuam crianças toda sua vida) ou pela revolta durável, o respeito unilateral tende, por si mesmo, ao respeito mútuo e à relação de cooperação, a qual constitui o equilíbrio normal (PIAGET, 1973, p. 280).

Como ferramenta para estudo da moralidade, Piaget buscou nos jogos infantis, que é parte do cotidiano da criança e onde as regras são fundamentais para que a atividade aconteça, um meio de observar e estudar como ocorre o julgamento moral da criança. A importância da regra está em como menciona La Taille, ser ela que "permite dar corpo à moral, situá-la no tempo e no espaço" (2006, p. 74). E o jogo escolhido foi o de bolinhas de gude por sua popularidade e por ser um jogo conhecido em várias partes do mundo.

Além de observar, Piaget também jogava com as crianças e durante a brincadeira conversava com elas sobre as regras do jogo. Essa vivência em comum demonstrou que as crianças tinham a prática e a consciência da regra e também evidenciou que ambas aconteciam em estágios diferentes.

Piaget descobriu que respeitando os estágios de desenvolvimento definidos por ele mesmo, as crianças pequenas de até três anos de idade, jogam individualmente, apenas percebem as peças e o espaço do jogo, mas aleatoriamente brincam da forma que quiserem. Testam mais a interação motora não se preocupando com as regras sociais ou individuais.

Já as crianças de três a seis anos de idade utilizam-se da vivência coagida no seu cotidiano e reproduzem os maiores durante o seu jogar, ao mesmo tempo em que buscam novas alternativas que atendam a seu interesse pessoal. Esta é uma característica egocêntrica que também influencia sua capacidade de jogar individualmente, como se mesmo jogando juntos, as regras fossem individuais.

Para Piaget (1932 p. 81), "o egocentrismo infantil é em sua essência uma indiferenciação entre o eu e o meio social" no qual em seu estágio radical (egocentrismo integral) há "falta de consciência do ego" de sua subjetividade e a criança não percebe o outro. Dessa maneira,

Constitui-se em uma espécie de centralização do pensamento – no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e de todo sistema racional de referência –, e que toma por única realidade aquela que aparece à percepção própria, coordenando única e somente a própria perspectiva (PIAGET, 1923/1999). Visto que o universo inteiro é considerado em comunhão com o ego e a ele obediente, seus desejos e as ordens do ego são tidos por absolutos, havendo então, uma confusão entre as contribuições do exterior e as contribuições do interior. (SASSO e de MORAIS, 2013, p.24).

Entre sete e dez anos as crianças percebem que jogar sozinho causa conflito e começam a se organizar para o jogo, começam a entender a necessidade da regra e criam meios de controle mútuo, o que Piaget chamou de *cooperação nascente*.

Após os onze anos de idade as regras ganham mais importância, pois as crianças percebem sua utilidade e necessidade do ponto de vista da justiça. Elas fazem questão de utilizar seu tempo de jogo para o detalhamento das regras e para a discussão de novas situações que vão acontecendo durante o jogar.

Com esses levantamentos, pôde-se afirmar que há consciência da regra pelas crianças, mas que essa consciência acontece em etapas e formas diferentes de desenvolvimento como detalhado. Há também a consciência da transgressão às regras, tido como não aceitável, um crime, principalmente entre os sete e nove anos.

Outra característica nessa faixa etária é a aceitação da inovação como parte do jogo. Quando atingem os onze anos chegam a uma consciência da regra como algo que foi elaborado e construído, não algo fruto de coação apenas, mas uma condição igualitária de condições aos indivíduos onde todos podem intervir. Assim, a criança pode perceber a possibilidade de criar e construir regras nas quais todos têm chance de participar.

Por fim, o que Piaget pesquisou está no devir da construção moral nas crianças, sem análises antropológicas ou até mesmo filosóficas. Para ele, a epistemologia de seu trabalho é construída racionalmente com base na gênese e segundo a qual a cognição é o campo de estudo. Logo, o autor adverte para o fato de os sentimentos morais não serem o foco do estudo aplicado no livro *O julgamento moral da criança*, mas sim, como é construída a evolução dos critérios que chegam ao juízo moral, uma dimensão racional, que se baseia originalmente em operações lógicas e em escolhas corretas como vimos nos estudos das regras do jogo.

2 QUILOMBO: HISTÓRIA E IDENTIDADE

Quando estudamos especificamente os povos quilombolas podemos falar sobre várias temáticas, pois se sabe que a multiplicidade étnica e cultural brasileira é uma característica conhecida das análises das ciências e estudos educacionais. Entretanto, a percepção clara desta multiplicidade para a população em geral por meio de ações não tem expressão significativa, sendo esses grupos considerados muitas vezes como residentes apenas no imaginário nacional.

Nesse sentido, destaca-se a emergência das comunidades remanescentes de quilombos que não desapareceram com o sistema escravocrata, sendo que em 1988 tiveram seu reconhecimento legal e social por meio do Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT.

Quilombo hoje tem significado diferente de décadas anteriores: 1970 e 1980, quando a disciplina de História do Brasil nos dava conta apenas do quilombo dos Palmares numa localidade onde se era estrategicamente impossível chegar. Também está distante de uma definição semântica pura e simples da palavra, embora essa compreensão seja útil para nosso entendimento.

Em Munanga,

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como coguerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, inbangala, mbundo, dongo, wovimbundo, etc. (MUNANGA, 1996, p. 59).

Para Leite,

A palavra “quilombo”, que em sua etimologia bantu quer dizer acampamento guerreiro na floresta foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos (LEITE, 2008, p. 965).

Mesmo que sua origem seja africana e que quilombo no Brasil seja o termo em uso para comunidades tradicionais originárias da África, há também

agrupamentos similares em outros países, tanto em história quanto em dificuldades e lutas territoriais.⁶

Para Ratts (2013), conhecer grupos com características semelhantes e de outras nacionalidades nos faz perceber que o aquilombamento não foi um movimento exclusivo do Brasil, mas de países colonizados e que esse fato nos chama a atenção para uma possível "pluralidade de situações" (RATTS, 2013, p.131).

Da mesma forma, percebemos realidades plurais em território brasileiro. Atualmente algumas dessas comunidades participam, por exemplo do cotidiano das cidades estando separadas por marcações de terra bem definidas, próximas ou até mesmo dentro das cidades - quilombos urbanos⁷ - e com localização de conhecimento possível. Muitas outras ainda permanecem afastadas das cidades e lutam pelo pleito de reconhecimento da posse da terra e de sua identidade e quase todas passam por dificuldades das mais variadas ordens.

Segundo site da Fundação Cultural dos Palmares⁸, há comunidades quilombolas em quase todos os estados brasileiros, não sendo identificados agrupamentos em Brasília, no Acre e em Roraima. Portanto, pensar em quilombo como antes não é mais possível, à medida que eles assumiram formas e organizações próprias, diferentes das do período colonial.

6 Na América, em países como Cuba e Colômbia esses grupos são conhecidos como *cimarrónes*, na Venezuela recebem o nome de *palenques*, na Jamaica de *cumbes* e nas Guianas e nos Estados Unidos os denominados *marrons*. (Disponível no site <http://www.wwnorton.com/college/history/chasteen/welcome.htm>, consultado em 11/11/2014)

7 Muitos quilombos tornaram-se urbanos em função do crescimento acelerado das cidades nos séculos XIX e XX. "Engolidos" por elas, os quilombos foram gradativamente envolvidos pelas áreas residenciais urbanas recém-constituídas, tornando-se alvo de intensa especulação imobiliária. Em função da expansão dos centros urbanos, vários territórios quilombolas foram "inseridos" e se tornaram parte de um espaço até então compreendido como outro. O quilombo urbano, segundo a pesquisadora Carril, se organiza em um meio que lhe é hostil: "no urbano, não se planta, não se pesca e nem se coletam frutos da mata. Na cidade fragmentada, os grupos se solidarizam para recuperar a auto-estima em situações de marginalização social" (Carril, 2006, p.11). Para a pesquisadora, a identidade quilombola é construída em função de uma história de luta e escassez – e essa história comum unifica o que o contexto espacial parece dividir: o quilombo rural e o quilombo urbano. (Disponível em: <http://www.wwnorton.com/college/history/chasteen/welcome.htm> ano).

8 <http://www.palmares.gov.br/>

Até outubro de 2013, segundo do Ministério da Cultura⁹, a Fundação Cultural Palmares certificou 2408 comunidades quilombolas no Brasil, com maior concentração nos estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. O número que parece significativo é relativamente pequeno perto das aproximadamente 3754 comunidades que a Fundação Cultural dos Palmares menciona existir em seus documentos isso, se somadas as oficializadas, as em processo de oficialização e as não reconhecidas. Ainda segundo a fundação, outras fontes informais dizem que esse número pode chegar a 5000 comunidades.

O que reconhece e certifica uma comunidade quilombola para a legislação brasileira é resultado de um processo que inicia com a constituição de associação formal e a autodenominação comunitária em que seus membros se identificam como quilombolas. Depois disso, um demorado caminho burocrático tem início até que o reconhecimento oficializa a comunidade que passa a ter direitos garantidos junto ao Governo Federal do Brasil.

No entanto, essa é apenas uma documentação, um registro de identidade útil, porém não suficiente. A definição ou até mesmo a compreensão pelo que se pode afirmar ser quilombo nos dias atuais é assunto de muitas discussões. Isso acontece por todo valor econômico envolto nas questões relativas à posse de terra, como também pelo simbolismo enraizado em sua história que além de identificar pura e simplesmente, também assume conotação caracterizadora, classificadora, legalizadora e, em algumas vezes, discriminatória.

Portanto, definir quilombo não é tarefa fácil. Para José Maurício Arruti, estudioso das relações raciais, quando falamos dos quilombolas e dos membros dessas comunidades,

Não é possível falar deles sem adjetivá-los. Seja por meio da fórmula legal que lança mão de “remanescentes”, ou das tentativas de ajuste desta, por meio de “contemporâneos”. Seja ainda por que são necessárias distinções entre estes, quando se usa “urbanos” ou “rurais”. Ou, quando se quer tipificá-los, por meio de “agrícola”, “extrativista”, “nômade” etc. Ou, finalmente, quando se fala em “históricos”, de forma complementar ou concorrente àquelas formas anteriores, já que falar em

9 <http://www.mec.gov.br/>

“quilombos históricos” tem servido tanto para especificar quanto para deslegitimar os “quilombos contemporâneos” (ARRUTI, 2008, p.1).

Arruti (2008) assevera que dependendo do período e da área que analisa esse significado, o quilombo assumiu e ainda assume características diferentes. Essas diferenças são resultado de ressemantizações desde o período colonial até os dias atuais, passando por considerações baseadas em fatos históricos, por questões políticas, por discussões sociais, legais, constitucionalizadoras e culturais.

No Brasil, essas ressemantizações acompanharam ao longo do processo de configuração da identidade quilombola uma cronologia de luta e de fatos significativos na vida dessas comunidades, como as discussões sobre o reconhecimento dos quilombolas que estavam dadas como perdidas até meados de 1970 e que se tornaram mais acaloradas a partir dessa década.

Nesse período surgiu o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (mais tarde abreviado para MNU)¹⁰ que em seu primeiro congresso nacional, na Bahia, instituiu o dia 20 de novembro como *Dia da Consciência Negra*. O MNU também reivindicava melhorias na legislação brasileira que historicamente impossibilitavam os negros de deter a posse das suas terras.

Na década de 1980, a situação da titularidade das terras e o reconhecimento das comunidades começaram sair do anonimato, e em 1988 a Assembleia Nacional Constituinte após décadas de ditadura, muda a questão quilombola. Coincidência ou não, mais possível que não, pois as comemorações em todo território nacional pelo centenário da libertação dos escravos eram fortes, a nova Constituição Federal já nasceu com a inclusão de alguns artigos contendo políticas afirmativas tais como: o artigo 68 do ADCT que reconheceu aos remanescentes de quilombo "a propriedade definitiva das terras que estejam ocupando" assim como, também obrigou o Estado a "emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988).

10 O Movimento Negro Unificado (MNU) possui abrangência nacional e representou nas décadas de 1970 e 1980 uma das principais organizações negras de luta contra o racismo.

Em 20 de novembro de 2003 um novo decreto presidencial foi assinado regulamentando o Artigo 68 que, em seu Art. 2º definia-se quem seriam os grupos tradicionais ditos quilombos ou remanescentes que requeriam terras de seus ancestrais. Nesse artigo constava:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição (BRASIL, 2003, Art. 2º).

Para Associação Brasileira de Antropologia - ABA, que reconhece o processo de ressemantização sofrido pelo termo e tem nas últimas décadas se preocupado muito em estudar essas comunidades, o quilombo tem hoje significado ampliado sendo que,

Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 2).

Segundo Miranda (2012), a concepção de remanescente de quilombo foi uma negociação que pretendia regularizar a variedade de processos relativos às comunidades envolvendo o acesso a terra. Segundo ela,

A valorização positiva de traços culturais, a produção coletiva como forma de ajuste às pressões e perseguições sofridas e a forma de relação com a terra trazem para a definição de comunidades remanescentes de quilombos a importância da categoria território como espaço impregnado de significações identitárias (MIRANDA, 2012, p. 372).

Compreender o quilombo sob adjetivos ou ressemantizações e fatos históricos é importante para que compreendamos, nos mais variados âmbitos e nesse caso nos interessa o educacional, como a percepção de pertencimento ocorre. Segundo Turra e Venturi (1995), os brasileiros se utilizam de 135 cores

diferentes para definir sua própria cor da pele, numa classificação que nomina a cor da pele de "enxofre" para "ruiva azeite", "branco manchado" e "branco".

França e Monteiro (2002), em seu estudo de autodenominação utilizando a nomenclatura "preto, mulato e branco" com crianças entre cinco e dez anos de idade no Brasil puderam confirmar que as crianças brancas se percebem como "branco" em aproximadamente 80% dos casos. Já as crianças se veem como "mulato" em 54% dos casos e essa porcentagem cai para 40% quando a autodenominação se refere às crianças negras.

Para Munanga, a identidade está relacionada à história de um povo ou como afirma ele, "da humanidade". Nesse sentido falar de identidade negra é falar sobre o que o autor chama de pluralidades culturais e históricas, do fato de que "a identidade é, para os indivíduos, fonte de sentido e de experiência" (MUNANGA, 2007, p. 38). Sendo assim, a identidade quilombola passa a ser um sentimento de vinculação ou identificação variante em grau podendo ser maior ou menor de acordo com o sentido adquirido pelos indivíduos.

Pierre Bourdieu apresenta esse sentimento de vinculação como sendo uma força mobilizadora. Para o autor,

Os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo o que define a ideia que eles fazem de si mesmos, tudo o que os constitui como "nós" em oposição a "eles" e aos "outros" e tudo ao que eles têm um apreço e uma adesão quase corporal. O que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que toca a identidade (BOURDIEU, citado por CUCHE, 1999, p. 190).

Para Cuche, dizer que identidade cultural é a soma de identidade e cultura é um erro que precisa de ponderação, pois "não se pode, pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural, ainda que as duas tenham uma grande ligação." O autor explica que "a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura" (CUCHE, 1999, p. 176).

Sob ótica primordialista, quando falamos de uma identidade etnocultural - referente a um grupo étnico - essa é considerada quase que inata, construída, desde muito cedo no interior de um grupo que culturalmente se autoidentifica como semelhantes. Para os estudiosos dessa abordagem,

A identidade etnocultural é primordial porque a vinculação ao grupo étnico é a primeira e a mais fundamental de todas as vinculações sociais. É onde se estabelecem os vínculos mais determinantes porque se trata de vínculos baseados em genealogia comum. É no grupo étnico que se partilham as emoções e as solidariedades mais profundas e mais estruturantes (CUCHE, 1999, p. 178).

Enquanto que em uma perspectiva culturalista, segundo Cuche (1999), a herança biológica não é considerada enfática nem determinante. Entretanto, assume importância a herança cultural ligada à socialização do sujeito em seu grupo cultural.

Santos enfatiza que,

As identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois identificações em curso (SANTOS, 1993, p. 31).

Na educação, sob a ótica do multiculturalismo, falar em identidade quilombola hoje é iniciar uma discussão que passa obrigatoriamente pela compreensão de movimento e diversidade. Para Assis e Canen (2004), sob uma ótica multicultural assume relevante importância a compreensão da mobilidade da identidade mencionada por Santos (1993). Nessa perspectiva,

O foco do multiculturalismo crítico, ou da perspectiva intercultural crítica (Canen, 2000, 2002; Canen, Arbache, Franco, 2001), tem recaído sobre a categoria identidade, entendida não como algo essencializado, "acabado", definido a priori pela natureza, mas como fruto de construção constante, sempre provisória e contingente, nos encontros e nos choques e entrechoques culturais (ASSISCANEN, 2004, p. 709-724).

Para as autoras deve-se considerar um entendimento pedagógico maior, em que o

Processo de educação multicultural crítica, cuidados para evitar congelamento identitário podem articular-se às reflexões sobre identidades específicas na tentativa de um equilíbrio dinâmico entre ambas as vertentes (ASSIS e CANEN, 2004, p. 709-724).

Portanto, analisar a identidade partindo de um pressuposto biológico como a primordialista, por exemplo, não possibilitaria a discussão relativa à educação multicultural, uma vez que essa considera, assim como ressalta La Taille, que "as

formas e razões de viver em nada interfeririam na sua concepção" (LA TAILLE, 2006, p.45). Ressalta ainda que, "no início da gênese da construção da identidade há, a partir do que se vive, mais constatação sobre o que se é, do que tomadas de decisão sobre quem ser e levar a vida" (LA TAILLE, 2006, p.46).

La Taille alerta para o fato de que,

Ninguém concebe a si próprio apenas como ser biológico, como corpo entre corpos. Para compreendê-lo não esqueçamos que a consciência de si é resultado de uma tomada de consciência. Mas tomada de consciência de quê? Ora, da vida, do "ser" na vida, e não de um "ser" fora do tempo e do espaço. Quando por volta dos dois anos de idade uma criança toma consciência de si, ou seja, é capaz, graças à função simbólica, de pensar sobre si própria, não é apenas a sua existência biológica que ele concebe, mas também, e sobretudo, sua existência como ser social, sua inserção no seio de um grupo, suas relações com outrem, etc. Ou seja, a tomada de consciência de si é tomada de consciência das próprias ações no mundo, tomada de consciência a partir do viver, da *práxis*. Portanto, a identidade é uma construção realizada a partir dos atos concretos da vida, a partir do "como viver" (LA TAILLE, 2006, p.45).

A concretude da vida quilombola contemporânea, a partir de seu modo de viver considera como vital o respeito territorial. Ganha portanto, significado a relação do quilombola com a terra, seu ambiente, as relações constituídas a partir dele, o valor a ele atribuído. Sendo assim, o território significa conjunto social e não apenas de sentido geográfico, mas sobretudo de pertencimento étnico, ou seja, sua territorialidade que segundo Almeida,

Funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua e forma um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias porventura existentes (ALMEIDA, 2008, p. 133).

A relação intrínseca existente entre cultura, território onde se vive e educação é indissociável e complexa. O território, a propriedade pela sua terra é para o negro parte de sua migração forçada, passando pela história de como ele chegou ao território brasileiro, o sistema escravocrata, as consequências da ruptura do sistema escravocrata da época, a luta pela igualdade social e as disputas por terras que envolvem atualmente os quilombolas.

Nesse sentido, quilombo é também considerado por sua representação espacial simbólica meio de resistência e de reafirmação da luta pela sobrevivência de uma cultura. Por conseguinte, falar quilombo é falar de território onde se habita e principalmente, onde sua cultura foi constituída.

Em *O Julgamento Moral da Criança*, Jean Piaget menciona a relação entre cognição e espaço que para os quilombolas é considerado seu território, segundo ele: “os espaços vividos, cenários das experiências humanas são sentidos e compreendidos de maneiras distintas pelo ser humano, através dos vínculos cognitivos e afetivos que são estabelecidos por intermédio dos mecanismos perceptivos” (PIAGET, 1932, p. 404-405). Essa concepção cognitivista considera, como menciona Vestena,

Que a percepção pode ser analisada quando integrada ao mundo vivido dos indivíduos, tanto no plano cognitivo, perceptivo ou afetivo. Além, de compreender que o indivíduo constrói a sua inteligência a partir da interação com o ambiente num processo de equilibrações sucessivas das ações do sujeito sobre o objeto (2003, p.10).

Assim sendo, quando se considera a multiplicidade étnica e cultural, como também se reconhece pontos de vulnerabilidade importantes como o gênero, há um processo de interação entre inteligência e julgamento moral estabelecendo a consciência por parte das crianças. Elas compreenderão seu papel, e quando isso ocorrer, seu meio passa a ter significado, pois é fruto da construção do conhecimento e do julgamento pelo sujeito. Seu território, passa a ser reconhecido como lugar de aprendizado no qual as pessoas se veem, bem como se compreendem como parte dele. Os membros da comunidade quilombola passam a identificar a cultura quilombola, a conhecer, a compreender, agir e julgar melhor seu papel nesse meio, que é seu ambiente.

Segundo Ratts (2013), os quilombos constituem "uma das maiores experiências coletivas dos africanos que foram trazidos para as Américas". Para ele, "todos os grupos humanos apropriam-se do espaço e constituem territórios, com fronteiras mais ou menos estabelecidas, em suas áreas tradicionais e nas situações de migração" (RATTS, 2013, p. 129).

Para Yi-Fu Tuan, a ideia e o sentimento relacionados à noção de espaço e de lugar – do amplo ao próximo – “são complexos”. À medida que “originam-se das experiências singulares e comuns. No entanto, cada pessoa começa como uma criança.” E como uma criança percebe seu lugar? Segundo Tuan, há uma relação biológica e cultural na relação com seu lugar, uma visão construída durante o desenvolvimento físico, intelectual e psicológico dela que se amplia à

medida que a criança atinge o comum, o permanente. “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p. 151).

Para a criança quilombola mesmo que ela ainda não perceba assim, seu espaço é sua matriz africana e seu lugar é o território da comunidade quilombola. Ela irá construir sua percepção de mundo, sua cultura fará sentido e terá significado tão logo ela se veja parte autônoma, integrante desse seu povo. Sua cultura imprimirá uma razão de pertença, de ser e estar numa cultura, de sua identidade. Por isso a importância para essas comunidades em ter uma escola que reconheça sua identidade, não está em manter as crianças afastadas de outras, mas, principalmente, em perceber seu lugar como um lugar que considera as crianças, que valoriza o fato de sua história e cultura serem repassados e que possa enxergar os princípios da educação quilombola como parte de um espaço múltiplo coabitado por culturas diversas onde as crianças se enxergam e têm sua identidade construída sem rótulos.

A discussão sobre o lugar quilombola e sua relação com ele é importante e vital, nele está a vida e o cotidiano cultural dessas comunidades, sua moral está diretamente ligada à sua terra e sua relação com ela. Segundo as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, estabelecidas pelo Governo Federal:

O contato com a terra, com o ambiente, com a natureza nas comunidades quilombolas que dispõem de seu espaço próprio, de seu território, sugere uma ideia de que homens, mulheres e ambiente se constituem tanto como diferenciações, como extensões e complementariedades. Este perceber-se evoca uma relação menos estilhaçada com a natureza, com a vida, esta relação de interdependência, de reciprocidade, de diálogo é a perspectiva que se pode denominar “interdisciplinar”, pressuposto didático-pedagógico que abarca a totalidade. Por isso, o conhecimento a ser produzido jamais criará sentidos, e, conseqüentemente, compromissos, se os sujeitos neles não se encontrarem também, como complementariedades (BRASIL, 2006, p. 149).

Para o *Programa Quilombola Brasil - PQB (2004)*, os aspectos ambientais estão ligados à questão da terra, do espaço e da identidade, relacionados ao ambiental enquanto um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo e de perpetuar a cultura. Um espaço social próprio e específico com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um

patrimônio simbólico do grupo, bem como promoverão sua manutenção de forma sustentável e respeitosa com seu ambiente e suas raízes.

A menina quilombola vista nesse contexto, tem no seu meio a garantia de seu viver e sua consciência étnica aparece nesse sentido, como uma forma de consciência do eu quilombola, do se fazer e da continuidade de sua história e cultura que pode não ser a mesma percebida pelo menino quilombola.

Em Invernada Paiol de Telha a percepção das meninas quilombolas relativa ao ambiente escolar, por exemplo, é de insegurança. Quando questionadas sobre o melhor lugar para se estudar, hipoteticamente falando, as meninas não hesitaram em responder que é na comunidade quilombola.

Segundo elas, isso ocorre por ser este um local onde as humilhações são menores. Na comunidade elas conhecem as pessoas. A insegurança, segundo elas, vem da impossibilidade de defesa, uma vez que as gangues existentes no interior da escola lhes dão medo e as professoras não resolvem os conflitos, conforme exposto a seguir:

Pesquisadora: *Mas vocês preferem estudar aqui na comunidade ou lá na colônia?*

MQ: *Aqui (todas)*

Pesquisadora: *Porquê?*

MQ3: *Porque lá eles só zoam da nossa cara.*

Pesquisadora: *O que é zoá?*

MQ2: *Rir da nossa cara. Porque aqui eles não vão zoá, aqui é nossa casa.*

Pesquisadora: *Vocês acham que se defendem melhor aqui?*

MQ: *Sim (todas)*

Pesquisadora: *Porquê?*

MQ5: *Porque aqui tem pessoas que a gente conhece.*

MQ3: *Tem várias pessoas que a gente sabe quem são.*

Pesquisadora: *E lá (escola) não dá para se defender porquê?*

MQ2: *Por causa que eles andam em grupo, lá tem gangues e eles batem na gente.*

MQ3: *Porque se a gente mexer com um e aí todos vêm pra cima da gente.*

Pesquisadora: *Mas tem alguém da comunidade na gangues?*

MQ: *Não, todos de lá. (todas)*

Pesquisadora: *E é de meninos e meninas a gangues?*

MQ1: *Tem de meninos e tem de meninas.*

Pesquisadora: *E me fala melhor sobre as gangues?*

MQ4: *São fechados.*

Pesquisadora: *Tem no Lacerda e no D. Pedro?*

MQ: *Sim (todas)*

Pesquisadora: *E como é do D. Pedro? Eles moram na colônia? E já bateram em vocês?*

MQ2: *Sim, as meninas bateram na menina.*

Pesquisadora: *Porquê?*

MQ2: *Uma amiga minha, Carolim, ela bate em todo mundo. Nós temos medo dela.*

Pesquisadora: *E vocês têm medo dela?*

MQ: *Sim. (duas meninas)*

Pesquisadora: *E os professores?*

MQ2: *Parece que as professoras têm medo daqueles alunos, tipo o David, que a professora tem medo.*

MQ4: *E a diretora só faz para gente assinar a ata e só.*

Pesquisadora: *Você tem medo dele?*

MQ5: *Se a gente olhar pra eles, eles já batem na gente.*

Pesquisadora: *E acontece mais com os meninos ou com as meninas?*

MQ: *Meninas (quatro meninas)*

Pesquisadora: *E vocês já pensaram em se juntar?*

MQ3: *Não. A gente não quer bater em ninguém.*

Surge portanto, a necessidade da ação diferenciada que promova a discussão das crianças, sua participação direta e envolvimento. Um apropriar do ambiente que não é apenas o saber sobre o que circunda a localidade, mas também é relativa a uma racionalidade social, cultural e de gênero, configurada por comportamentos e valores.

Logo, para os quilombolas,

Território e identidade estão intimamente relacionados enquanto um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio, específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo (BELÉM, 2009, p. 11).

Em entrevista sobre a situação do território, Sr. Domingos G. Guimarães, 84 anos, remanescente do grupo de escravos que deu origem ao quilombo de Paiol de Telha, relatou:

Sr. Domingos: *Quando perdemos nossa terra, nosso chão, começamos a perder uns dos outros. Uns foram pra Garapuava, outros para bêra da rodovia e outros nem sabemos mais. Começamos a perder nosso grupo, e aí não teve mais jeito. Nosso povo ficou dividido, ficamos fraco, e agora não temos mais nosso lugar.*

Para os quilombolas, crianças e mais velhos, o território é forma de manter o grupo unido e rico em particularidades, valores e história.

3 PARANÁ; GUARAPUAVA; DISTRITO ENTRE RIOS: COLÔNIAS SUÁBIAS E O ASSENTAMENTO QUILOMBOLA DE INVERNADA PAIOL DE TELHA

Localizada atualmente no Distrito de Entre Rios, município de Guarapuava, região centro sul do Paraná, a comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha encontra-se em disputa pelas terras ditas pela comunidade como "usurpadas" por imigrantes alemães de origem suábica, que também residem no distrito.

A exemplo de muitas outras comunidades e culturas, tanto os suábios quanto os quilombolas viveram uma história de estranhamentos, conflitos culturais e disputa desigual pela terra. Conhecer a história dessas comunidades é buscar seu entendimento e sua concretude.

3.1 Suábios de Entre Rios

De agricultura de subsistência a celeiro do país, o setor agropecuário no estado do Paraná passou por grandes mudanças, principalmente após a crise de 1929¹¹ quando houve a decadência da pequena agricultura dando lugar ao setor agroindustrial e a diversificação da lavoura. O solo passou a ser utilizado segundo Gomes, "pela moderna agricultura de soja, trigo, milho, batata-inglesa, entre outros" (GOMES, 2012, p.115).

Gomes (2012) assevera que todas essas transformações alteraram significativamente a "lógica produtiva" no estado, uma vez que

Nesse período, o Brasil inseria-se definitivamente no sistema capitalista mundial, e também buscava uma integração regional, precisando fortalecer e criar um mercado interno a partir das relações econômicas construídas no sudeste, particularmente em São Paulo (GOMES, 2012,p.115).

Toda essa alteração na cadeia produtiva do país motivou também a mudança da posse da terra. Na região de Guarapuava, novos contingentes

¹¹Em outubro de 1929, percebendo a desvalorização das ações de muitas empresas, houve uma correria de investidores que pretendiam vender suas ações. O efeito foi devastador. A crise, também conhecida como "A Grande Depressão", foi a maior de toda a história dos Estados Unidos. Como nesta época, diversos países do mundo mantinham relações comerciais com os americanos, a crise acabou se espalhando por quase todos os continentes e atingiu o Brasil, que no período era muito dependente das exportações do café, porém mais do que gerar dificuldades econômicas, a quebra provocou uma mudança no foco de poder no país.

populacionais começaram se formar com a vinda de imigrantes da Europa - alemães, italianos, poloneses, etc.- que passaram a se estabelecer na região.

Em Guarapuava, esses imigrantes se encontraram com outros que já residiam na região, como espanhóis e portugueses, e também grupos de negros escravizados trazidos da África e índios *kaingangues*. Esse encontro, rico em diversidade, foi a consolidação do que Gomes (2012) chamou de um mosaico étnico cultural com diferentes culturas, modos de fazer e de apropriação da terra e de seus recursos disponíveis.

Os alemães suábios participaram da composição desse mosaico. Para isso, tiveram o apoio do governo suíço que tinha, na ocasião, interesse em reassentar famílias que estavam se refugiando na Áustria, depois da segunda Guerra Mundial. Receberam também apoio do governo paranaense que por seus interesses investiu na região de Entre Rios tornando o local propício para receber imigrantes.

Historicamente, os suábios participam de uma história de busca por terras suas, de migração forçada e de migrações. Segundo Teixeira (2010), no século XVIII alemães de origem suábia migraram para áreas próximas ao rio Danúbio, como também seguiram em direção à Áustria, Croácia, Sérvia, Romênia, entre outros.

Esse movimento ocorreu durante a primeira Guerra Mundial com o desmembramento do Império Austro-Húngaro¹² quando os suábios passaram a viver entre novas fronteiras, novos países. Com as novas fronteiras veio também o contato com outras etnias europeias e por consequência, conflitos. Segundo Teixeira, quando se refere ao suábios que se deslocaram para a Iugoslávia,

Na tentativa de manter e reforçar a origem germânica, esse grupo adotou algumas medidas para manter as origens e não homogeneizá-las com outros grupos ali localizados. Essas atitudes foram repreendidas pelo governo iugoslavo e, os conflitos tornaram-se ainda mais graves assim que a Iugoslávia, durante a Segunda Guerra Mundial, posiciona-se contra o Estado Alemão (TEIXEIRA, 2010, p.06).

12 No dia 4 de junho de 1920, os vencedores da Primeira Guerra Mundial assinam no Palácio Trianon, na França, um tratado de paz com a Hungria. Esse documento relatava o fim do Império Austro-Húngaro. O novo Estado perderia dois terços de seu território original e três milhões de húngaros passariam a residir em outros países. A maior parte seguiria para a Romênia, Croácia e Sérvia.

Não estando em solo de sua pátria, como também não se considerando iugoslavos, os suábios passaram, durante a Segunda Guerra Mundial, a serem perseguidos, torturados e mortos. Ao fim dessa guerra, muitas famílias tentaram retornar para a Áustria e Alemanha, mas no caminho muitos morreram de fome e frio.

Segundo Elfes, os que conseguiram retornar enfrentaram dificuldades sendo que,

Durante anos, os fugitivos e expulsos foram obrigados a viver em campos de recolhimento, empilhados aos milhares em espaços reduzidíssimos. Não havia trabalho nem mantimentos suficientes e poucas esperanças para o futuro. O problema de populações inteiras, totalmente desenraizadas, pesava gravemente sobre a política internacional e a reconstrução econômica. As Nações Unidas ONU, criavam sub-organizações para a reintegração dos grupos afetados na organização social e na vida econômica dos países ocidentais. Foi, no entanto o governo suíço, de longa tradição humanitária, que começou a agir imediatamente (ELFES, 1971, p. 21).

Nesse contexto político, os suábios contaram com o apoio do governo austríaco e assim imigraram para o continente americano se instalando em várias partes do país, como Entre Rios em Guarapuava no interior do Paraná.

Segundo a Fundação Suábia Brasileira,

A instituição filantrópica Ajuda Suíça para a Europa, Schweizer Europahilfe, organizou um projeto para viabilizar uma alternativa de vida para um grupo de suábios do Danúbio que se encontrava na Áustria: um total de 500 famílias, 2.446 pessoas, se inscreveu na iniciativa, que visava a criação de uma cooperativa agrícola no Brasil como um caminho para um novo futuro (FUNDAÇÃO SUÁBIA BRASILEIRA, 2014, on line).

Para Teixeira (2010), todo contexto de vinda dos suábios foi resultado da ação do governo austríaco como também teve a participação de influentes políticos com interesses variados,

Foram fazendeiros e políticos influentes que incentivaram a vinda dos suábios para o Estado do Paraná, dentre eles o então Deputado Antonio Lustosa de Oliveira. Esses incentivos estavam envolvidos com o contexto nacional, em que no período de 1945, o governo de Getúlio Vargas, promove facilidades para a vinda ao Brasil de imigrantes afetados pela Segunda Guerra Mundial. Anterior a esse período, começam as iniciativas para receber imigrantes no país. Dentre os interesses estavam o povoamento de "vazios demográficos", o "branqueamento da raça" (TEIXEIRA, 2010, p. 07-08).

Já em Guarapuava, em Entre Rios, os suábios também passaram por dificuldades iniciais como a perda de safras, a falta de infraestrutura para a construção das casas, além da dificuldade do idioma. Todos esses problemas motivaram o retorno de muitas famílias para a Europa, desiludidas do sonho pela terra.

Todavia, outras famílias ficaram e com o incentivo recebido da *Ajuda Suíça Para a Europa* lutaram pelo projeto inicial de constituição de colônias de trabalho, onde por meio do sistema cooperado se mantiveram culturalmente e financeiramente.

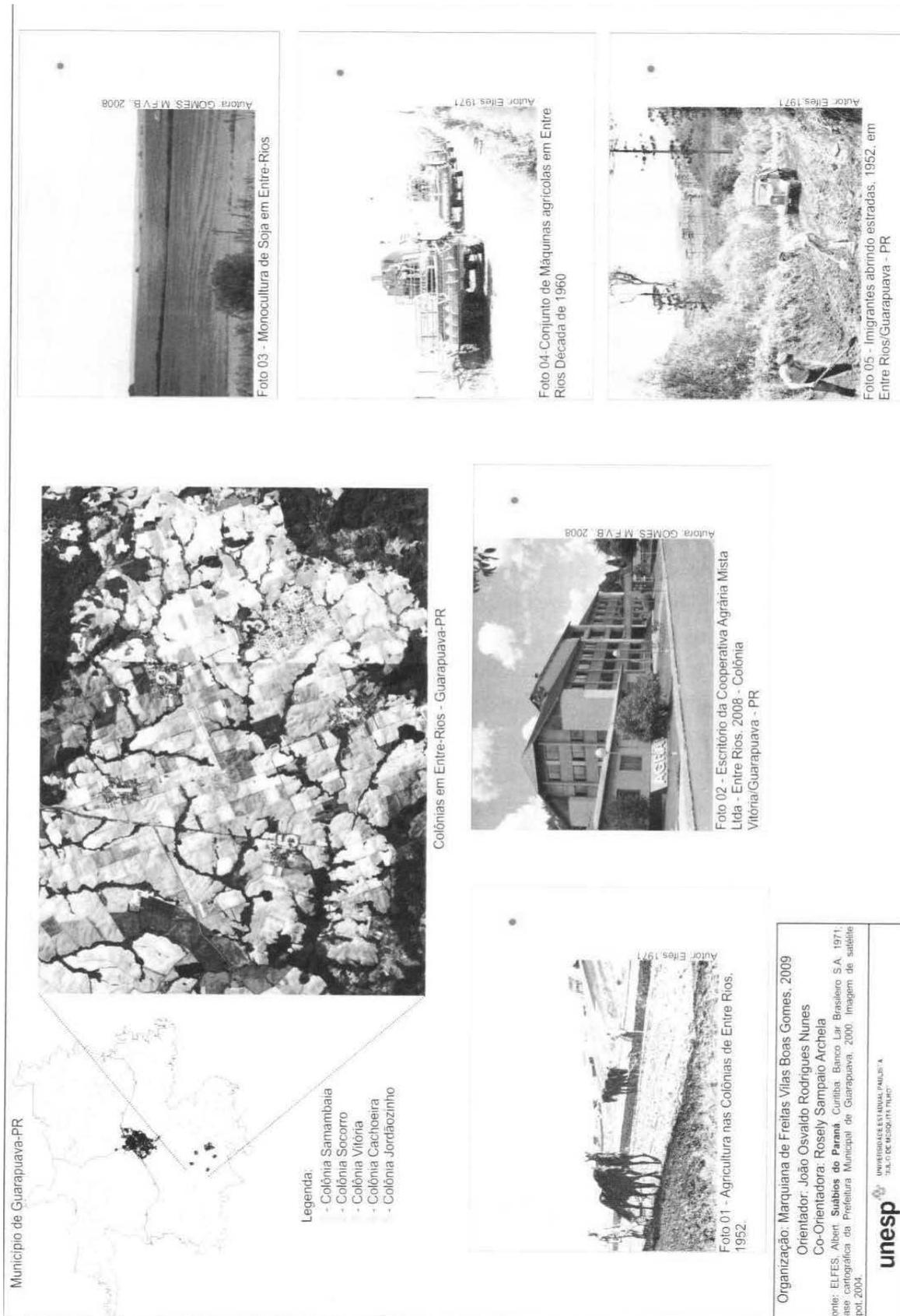
Segundo Teixeira,

A organização espacial da colônia de imigrantes realizou-se conforme o objetivo do projeto, que era criar uma colônia de trabalho cooperado e solidário. Nesse sentido, cinco vilas são dispostas em forma de ferradura ao lado da rodovia PR-170. Essas cinco colônias menores recebem o nome das cinco fazendas que existiam na localidade e foram desapropriadas para fim de colonização. São elas: Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro. Dispostas a menos de 5 km umas das outras, no centro delas está a colônia Vitória que abriga a sede da Cooperativa Agrária¹³ (TEIXEIRA, 2010, p. 13).

Em todas as cinco colônias (Figura 1) é conservada a cultura suábica descrita por Teixeira (2010), sendo Colônia Vitória a maior, concentrando comércios, bancos, escolas e principais serviços. Segundo a Fundação Suábica Brasileira, atualmente os suábios residentes em outros países estão dispersos sendo as colônias de Entre Rios as únicas existentes nos moldes semelhantes aos que existiam no sudeste da Europa. Dessa forma, os suábios que se estabeleceram na região de Guarapuava, buscaram fortalecer sua cultura e finalmente para eles, conquistaram terras suas.

13 A Cooperativa Agrária é resultado desse projeto de imigração, foi fundada em 5 de maio de 1951, com a aquisição inicial de uma área de 22mil hectares. Atualmente a cooperativa tornou-se agroindustrial e é a maior geradora de renda de Entre Rios. Possui, como unidades industriais: a Maltaria Agromalte, Moinho de Trigo, Fábrica de Rações e a Indústria de Óleo e Farelo de Soja. Segundo site da cooperativa, trabalham no local 550 agricultores cooperados e 1200 funcionários. São mantidas a soja, o milho e o trigo como culturas principais, sendo que a cevada cervejeira passou a compor também sua linha agroindustrial.

Figura 1: Constituição das Colônias de Entre Rios



(GOMES, 2012, p.130)

3.2 Quilombolas de Invernada Paiol de Telha

Durante algum tempo, os negros de Paiol de Telha dividiram as terras com os alemães que imigravam para a região de Entre Rios, formando o que citamos anteriormente e o que Gomes (2012) considerou mosaico cultural.

Segundo Leite, esse movimento ocorrido em Entre Rios aconteceu em toda região Sul, sendo que nessa região houve menor concentração de indígenas e negros.

Para Leite,

Se comparada estatisticamente ao resto do Brasil, a região Sul parece constituir-se como uma das áreas de menor porcentagem de índios e negros. A maior parte de suas terras foi reocupada, na transição do século XIX para o XX, por imigrantes procedentes de diversas regiões da Europa. A presença maciça de imigrantes delineou um novo perfil sociocultural nessa parte do país. O padrão de colonização com imigrantes europeus reforçou as fronteiras internas pela correlação entre espaço territorial e origem dos contingentes populacionais transplantados (LEITE, 2008, p.965-977).

Porém, esse movimento de imigrantes e de ocupação de terra, não ocorreu na forma da lei hoje constituída. Os interesses de tornar a região produtiva em escala agroindustrial e de branqueamento da raça se sobrepuseram. O resultado dessa migração africana forçada para o Paraná, região sul do país, é relatada em muitos textos. Segundo Cruz e Salles (2008), os primeiros negros vieram com a implantação do sistema colonial como alternativa à expansão do capitalismo, ligados inicialmente à procura de ouro no litoral.

Posteriormente, os africanos integraram atividades em latifúndios pastoris, agrícolas e alguns, também serviram ao setor de mineração principalmente na região do Vale do Ribeira, para onde, conforme Cruz e Salles (2008), foram os africanos provenientes de Guiné, Angola e Moçambique.

Segundo Cardoso (2000), o desenvolvimento econômico e a penetração dos negros no sul do país aconteceu à medida que a atividade econômica se mostrava mais intensa. Para ele, a presença do negro aumentava ao passo que a economia avançava.

Em contrapartida, segundo Ianni (2004), à medida que as diferenças de classe aumentavam havia um número cada vez menor de negros. Dessa forma, o preconceito constituía-se nos âmbitos da classe e da cor. Para Ribeiro,

Esta segregação não se dava de forma explícita, mas implícita através do processo de socialização e da reprodução de estereótipos sobre os negros. Os estereótipos tinham como objetivo supervalorizar os brancos e deixar negros e mulatos no patamar mais baixo da escala de valores sociais (2011, p. 6).

Todo preconceito, racismo e maus tratos fizeram com que agrupamentos e quilombos surgissem. Segundo dados de 2013 no site da Fundação Cultural dos Palmares, no Paraná existem aproximadamente 37 comunidades quilombolas, 35 já certificadas. Na região centro-sul do estado, próximo ao município de Guarapuava, apenas a Comunidade Invernada Paiol de Telha é reconhecida.

Paiol de Telha é até hoje, uma das comunidades tradicionais mais ativas no estado se considerarmos os direitos reclamados e as mobilizações já realizadas por eles. Porém, sua representatividade não impediu que um processo de desapropriação acontecesse e levasse à divisão de seus membros em grupos geograficamente separados. Expulsos de suas terras, parte dos quilombolas vivem em localidades próximas a Entre Rios, reagrupadas em quatro núcleos (Figura 2): Barranco (localizado às margens da área original, em Reserva do Iguaçu), nos municípios de Pinhão e Guarapuava e no Núcleo do Assentamento no Distrito de Entre Rios.

No Núcleo do Assentamento, localizado na Colônia Vitória, encontramos hoje as principais lideranças de Paiol de Telha e aproximadamente 68 famílias remanescentes e cerca de 50 crianças em idade escolar, onde também estão os sujeitos da observação que engendra esse trabalho: as meninas quilombolas.

Os conflitos envolvendo essas duas culturas suábios e quilombolas são históricos, compostos de semelhanças e diferenças. São resultado, como já mencionamos, da expansão do agronegócio na região de Guarapuava¹⁴.

Segundo Gomes, esse ciclo de crescimento não ocorreu sem conflitos e tensões e um desses conflitos foi o que envolveu Invernada Paiol de Telha. Gomes menciona que com a doação de uma sesmaria para a família do Coronel Manoel Ferreira dos Santos teve início a ocupação de terras onde se instalou a

14 A evolução da produção agrícola de Guarapuava está relacionada diretamente com a mudança na estrutura fundiária a partir de 1950, que passa a ter uma divisão de terras entre luso-brasileiros, quase absolutos até então, com imigrantes e descendentes de imigrantes, quando houve uma modificação significativa na posse da terra e no seu uso (GOMES, 2012, p. 133).

comunidade remanescente de negros, posteriormente reconhecidos quilombolas.

Assim,

Junto com uma invernada de gado, proveniente do Rio Grande do Sul, a família do coronel, trouxe escravos para cuidar da fazenda. Esses escravos tinham como responsabilidade cuidar do gado, tropear e acompanhar o seu Senhor no comércio em Sorocaba (SP). O fazendeiro, que era casado, não teve filhos, deixando como herdeiro o afilhado, Pedro Lustosa, seu sobrinho. Antes de morrer, o coronel deixou seus bens em testamento para sua esposa, Sra. Balbina Francisca de Siqueira. Essa por sua vez, ainda em vida, registrou seu testamento, deixando parte dos bens para o sobrinho e para os seus escravos (GOMES, 2012, p. 134-135).

Portanto, originalmente Invernada Paiol de Telha habitava terras na localidade da Fazenda Capão Grande, área também conhecida como Fundão. Naquele tempo, a localidade era conhecida como Distrito de Pedro Lustosa, município de Reserva do Iguaçu, Comarca de Pinhão, no Paraná. Deixadas a aproximadamente 20 escravos libertos e outros 10 ainda escravizados as terras foram repassadas em testamento pela fazendeira Dona Balbina Francisca de Siqueira em 1860, conforme Anexo 1.

Paiol de Telha é, portanto, um quilombo diferente em seu surgimento, pois nasceu da doação em testamento e não pela formação de negros fugidos como ainda hoje se imagina.

Segundo Hartung (2004), atos de cessão de terras a escravos naquele período revelam que havia nas relações entre cativos e senhores uma relação além da prevista pelo sistema escravocrata:

Ao deixar parte de seus bens a eles, a proprietária reconhecia que esses escravos e libertos faziam parte da comunidade de homens, por que inseridos em famílias, em redes parentais. Em outras palavras, nas doações e nos privilégios concedidos a alguns escravos, os senhores reconheciam que esses estavam organizados socialmente e que tal organização se baseava na instituição máxima daquela época e sociedade: a família (HARTUNG, 2004, p.33).

Após o repasse em testamento, a produção agrícola pelas famílias dos escravos passou à agricultura familiar, destinada ao sustento das mesmas que lá habitavam, uma característica originária de povos tradicionais e que também está relacionada ao campesinato. Ainda hoje, é assim, sendo “através de recursos dessa ordem que constroem, mostram e reafirmam sua distintividade” (HARTUNG, 2004, p. 39).

Segundo Carril,

Os quilombos desenvolveram uma relação específica com a natureza, de escravos, eles se transformaram em camponeses. O relacionamento humano com a terra tornou-se fundamental como meio de sobrevivência na sociedade escravista. Viver nos quilombos equivalia a arar e cultivar a terra para dela extrair os recursos necessários à vida e também dela fazer sua moradia e nela reconstruir seu suporte cultural, numa perspectiva de auto-sobrevivência (CARRIL, 2006, p.160-161, *in* RATTIS, 2013, p. 146).

Gomes assevera, que em Paiol de Telha, segundo entrevista de Sr. Domingos G. Guimarães,

Os herdeiros se organizaram em comunidade, tinham seus cultos religiosos, suas festas, e o trabalho era baseado na agricultura de subsistência, com a produção de arroz, mandioca, batata doce e também a criação de gado. As condições materiais para trabalharem na terra foram, inicialmente, mantidas pela doação da própria fazendeira que deu a cada escravo, dinheiro e quarenta vacas de cria. A comunidade também coletava erva-mate e a trocava por sal, em Mallet (GOMES, 2012, p. 135-136).

Conforme Hartung (2004), anos depois de receberem a terra, em 1875, os negros do Fundão foram usurpados desse território por Pedro Lustoza de Siqueira sobrinho de D. Balbina, que não concordou com a vontade de sua tia em testamento. Começava uma história de desencontros e estranhamentos. Em 1940 os herdeiros de Heleodoro, Sr. Domingos e família, moveram ação contestando essa expropriação, mas não obtiveram resultado positivo sendo o processo arquivado sem solução ou maiores explicações.

Em 1974, foi lavrada escritura pública em nome de Oscar Pacheco dos Santos e da Cooperativa Central Agrária Ltda. das terras do Fundão, onde estavam originalmente os escravos. Logo após, em 1975 começa a expulsão definitiva dos negros que ainda persistiam em viver por lá. Segundo Gomes (2012), eram 72 famílias com aproximadamente 500 pessoas. Em relato de Sr. Domingos¹⁵ à Gomes (2012), conforme quadro a seguir, a história da comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha começou com a ocupação do território de Guarapuava por Pedro Lustoza Siqueira e continuou por seus descendentes, sendo depois terminada pela Cooperativa Agrária.

Conflito Social e Luta Pela Terra

15 Sr. Domingos G. Guimarães, 84 anos, presidente da Associação Pro - Reintegração Invernada Paiol de Telha, é descendente tanto de Heliodoro, quanto de Manoel, dois herdeiros citados em testamento por D. Balbina.

Gomes:[...] Mas o afilhado Lustosa, faleceu. Quando ele faleceu, o que aconteceu? Quantos alqueires vocês têm hoje [...]?

Domingos: Aquela terra? Não temos nada!

[...]

Gomes: Quando ele morreu, ele deixou herdeiros?

Domingos: Deixou.

Gomes: E esse herdeiro teve que relações com vocês lá?

Domingos: Continuou nos expulsando.

Gomes: E vocês foram ficando?

Domingos: Exatamente.

Gomes: **Quando foi que teve a expulsão completa**, que vocês foram obrigados a sair?

(Grifo nosso.)

Domingos: **Foi em 1975**. Aí não tivemos mais chance. (Grifo nosso.)

Gomes: Eu li o documento que o senhor me passou. Nele tem umas falas, bem dramáticas, de umas crianças que estavam indo à escola, e os jagunços abordaram. Muita gente morreu, eles tiveram que sair correndo com a roupa do corpo, as casas foram queimadas. Foi nesse período de 1975? Quem foram esses jagunços?

Domingos: Esse grupo é um grupo violento, era violento, não sei se ainda continua esse grupo, era o pessoal do delegado, [...], pegou o nome dos filhos dos escravos, veio em Guarapuava e fez uma escritura de sessão de direito.

Gomes: Sem ninguém ter assinado?

Domingos: É, e sem ver a digital.

Filho: Porque muitos eram analfabetos (GOMES, 2012, p. 137 -138).

Segundo Leite, atos de expropriação como o de Paiol de Telha aconteceram em número maior nas regiões rurais afastadas dos grandes centros onde fatores como a desinformação e o esgotamento das terras propiciaram essa ação. Segundo a autora,

Nas áreas rurais, a desinformação, o esgotamento das terras, o aumento demográfico e principalmente a chegada avassaladora das agroindústrias vão ampliando, ao longo dos anos, os níveis de conflito, o êxodo e a desagregação dos grupos familiares, e, com eles, também os estigmas e as intolerâncias étnicas (LEITE, 2008, p.965-977).

Quando perderam as terras, os descendentes dos escravos, sem local de referência para onde ir, se dividiram em grupos. Curiosamente, segundo relata Hartung (2004,) eles preferiram buscar residência próxima de seus familiares, uma das características sociais dos quilombos. Alguns foram morar na periferia de Guarapuava e outros ocuparam as margens das rodovias próximas a Entre Rios em acampamentos sem a mínima estrutura.

Nesse momento, a violência presente desde a usurpação do território assumiu toques de requinte. Em relatos das famílias quilombolas registrados por Hartung (2004), pôde-se ver a forma intimidadora com que os brancos agiam em prol de seus interesses. Gomes (2012) também registrou uma dessas ações violentas. Segundo ela, Sr. Domingos manifestou sua resistência e a violência que sofreu por resistir no Fundão, como relata a seguir:

Violência e Expropriação

[...]

Gomes: *Tomaram a terra? Mas era para eles produzirem ou era para eles venderem?*

Domingos: *Não, pra eles venderem. Daí vendeu pra cooperativa né.*

Gomes: *Eles tomaram a terra pra vender pra cooperativa?*

Domingos: *Exatamente. [...]*

Gomes: *E ninguém ficou? Ninguém conseguiu ficar?*

Domingos: *Mas não ficava. Pra mim explicar melhor, eu tava resistindo, a gente não tava passando crise. Eu fiquei dois anos lá sem plantar um pé de cebola pra se manter. E aí o que aconteceu? Eles ponharam jagunço, uns 500 metros longe... e davam aquela tiraiada lá pra ver se me assustava... Não tavam atirando em mim. Não tava nem aí. Aí as crianças eram pequenas, eu controlei as crianças pra não fazer medo, fui conversando, e aí foi só os primeiros dias o medo, que as crianças também acostuma.*

Gomes: *O senhor tentou ficar, mesmo depois do ataque?*

Domingos: *Eu tentei ficar, aí quando eles viram que eu não saía mesmo, aí eles “ponharam” pistoleiro em mim, que me atiraram de uma coxia na outra [...]. Eu fiquei dois anos, aí depois que eu fui “atirado”, eu fui “atirado” em 27 de agosto, aí parece que 17 de dezembro eu procurei jeito de sair, 25 de dezembro eu já morava aqui em Guarapuava.*

Gomes: *Daí o senhor veio pra cidade de Guarapuava. E o senhor foi morar aonde?*

Domingos: *Eu tenho casa ali na frente da Shell. Daí o que aconteceu? Eles me deram cento e trinta mil cruzeiro na época [...].*

Gomes: *Deram cento e trinta mil pro senhor sair?*

Domingos: *Exatamente. Daí eu negocieei minha vida com eles. Que se essa bala pega na cabeça já era, né. Pegou aqui, correu arredio e ta aqui, colado na espinha.*

Gomes: *Com esse dinheiro daí o senhor conseguiu comprar a casa aqui?*

Domingos: *É. Eu comprei a casa e devia 60 mil no banco... eu trabalhava, negociava, fiquei dois anos sem trabalhar e devia 60 mil no banco. [...] Daí eles vieram e me ofereceram em 80.300 mil pra mim assinar um documento pra eles. Eu falei pra eles, não! Vocês vão pagar os outros? E os outros negros, vocês vão pagar? Não vamos pagar. Só você! Então não temos negócio, lá não é só meu. Daí que eles começaram a me perseguir e aí veio alguém e falou: você se mude que eles vão te atacar pra você assinar o documento, e te matam, e fica por isso mesmo! Daí que eu fui embora pra São Paulo [...] (GOMES, 2012, p. 139).*

Foram muitas as formas de intimidação. Muitos foram os registros em delegacias denunciando os crimes contra os quilombolas, o que provocou a reação do Estado que incomodado com a repercussão negativa na região decidiu agir. Foi quando, em agosto de 1998, por meio do Instituto Nacional de Reforma Agrária - INCRA, houve a negociação junto à Cooperativa Agrária, de outras terras, concedidas aos negros em forma de cessão pela reforma agrária.

Assim, parte das famílias aceitou a proposta e foi morar na região que ficou conhecida como Assentamento. Outras famílias, porém, não aceitaram a oferta, por acreditarem que essas, não são suas terras.

Mesmo cansados, os quilombolas não desistiram da luta pelo seu direito e partiram para uma mudança desse contexto. Criaram, com o auxílio da Universidade Federal de Santa Catarina, a Associação Pró-reintegração Invernada Paiol de Telha, que viabilizou no ano de 2006 em ato solene pelo Ministério da Cultura o reconhecimento dos remanescentes do Fundão como comunidade quilombola, reconhecendo assim sua existência.

Atualmente, as lutas continuam, sendo que em 19 de dezembro de 2013 foi julgado pelo Tribunal Regional Federal da Quarta Região, em Porto Alegre, a ação em que a Cooperativa Agrária questionou o processo administrativo do INCRA para a titulação de terras da Comunidade Quilombola do Paiol de Telha. O resultado desse processo, muito além de uma ação isolada poderia abrir um precedente judicial para que outras ações, similares a essa vitimassem comunidades quilombolas em todo o Brasil.

A associação dos quilombolas de Paiol de Telha a frente com toda liderança existente na comunidade, mobilizou os quilombos de todo o país para a questão, assim como buscou apoio em políticos da base contrária à ruralista que apoiavam a ação contra os quilombolas. O resultado foi ganho de causa à comunidade que em acórdão dos documentos do julgamento menciona: "Arguição de inconstitucionalidade que se rejeita" (BRASIL/TRF, 2013, p.1).

A partir desta decisão, outra foi finalmente viabilizada e consumada. Em ato realizado no Ginásio de Esportes do Município de Reserva do Iguaçu, próximo a Guarapuava, na manhã do dia 21 de outubro de 2014, Carlos Mário de Guedes, presidente Nacional de Colonização e Reforma Agrária do INCRA, reconheceu o território tradicional da comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha – Fundão - com isso o INCRA sinaliza para a reconquista definitiva das terras. Mais do que um ato simbólico, essa assinatura representa o primeiro reconhecimento

oficial de um território quilombola no Paraná e antecede o decreto de declaração de interesse social da área.¹⁶

Agora, o INCRA do Paraná deverá realizar vistorias de avaliação das áreas hoje ocupadas pela Cooperativa Agrária Agroindustrial Entre Rios para que então possam ser ajuizadas as ações de desapropriação com a consequente devolução do território para os quilombolas. Serão regularizados aproximadamente 1,5 mil hectares de terra.

Mas Paiol de Telha ainda têm muito por lutar, além da busca pelo reconhecimento e respeito, suas lideranças lutam por uma escola na comunidade. A ausência de uma unidade escolar no espaço do assentamento está em projeto junto ao Ministério da Educação que já conferiu à comunidade o direito, entretanto, ele ainda está em trâmite. Para eles, essa situação ainda faz com que as crianças se desloquem para estudar, participando cada vez mais da cultura da colônia, conhecendo outros meios de educação e de interação cultural diversos aos seus.

Um tema atual, que também tem movimentado os quilombolas de Paiol de Telha é a geração de renda. Sua agricultura é muito desvalorizada, sendo o preço de seus produtos sempre menor do que o oferecido pelas Centrais de Abastecimento, o que faz com que para eles a agricultura acabe sendo um meio de subsistência e não de renda propriamente.¹⁷

Além disso, para crescer renda as mulheres se uniram e criaram há quatro meses a Associação para o Desenvolvimento Rural da Comunidade de Paiol de Telha que conta com 60 sócios, mais de 70% mulheres. A ideia com a

16 (que autoriza as desapropriações privadas) e a desinversão, etapas necessárias para serem percorridas até que seja possível a titulação da terra como propriedade coletiva.

17 Projetos turísticos, envolvendo cultura e atrativos naturais foram iniciados, mas sem conhecimento técnico, não se estabelecem como fonte geradora de renda, mas sim, como um meio alternativo para tal. Outra tentativa está na separação do resíduo reciclável recolhido por eles, e também na cidade, para que seja feita a comercialização junto às cooperativas que reciclam esse material. Os quilombolas estão se mobilizando para o tema e, discutem até mesmo a criação de uma cooperativa para coleta e seleção de resíduos. Para eles, essa poderá ser uma fonte de renda importante, sendo também uma forma de tratar os resíduos gerados pela própria comunidade.

associação é poder participar em editais do governo buscando infraestrutura que gere renda. Conversei com D. Luíza, que mora em Paiol de Telha e é presidente da associação. Para ela:

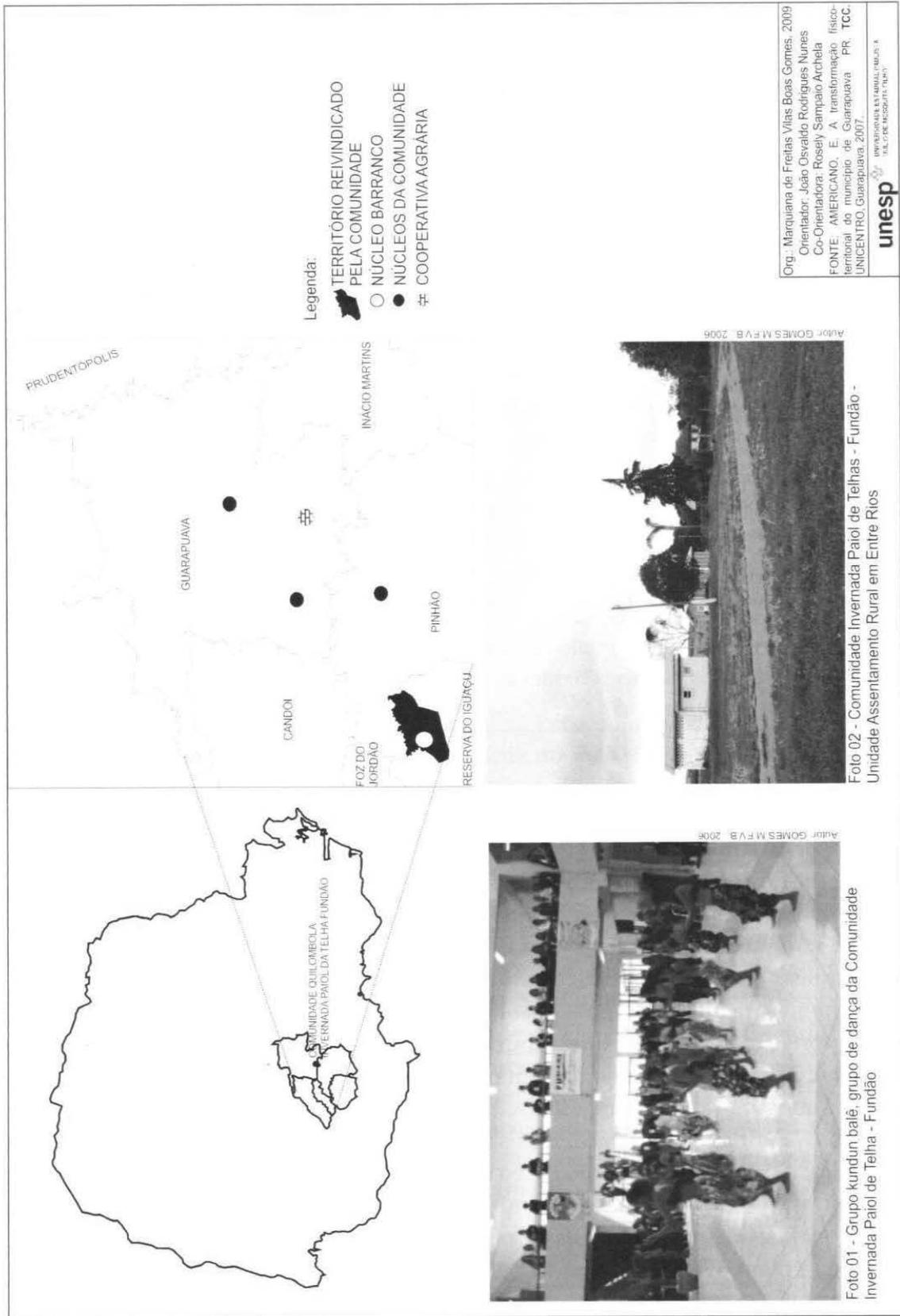
D. Luíza: Na prefeitura estão oferecendo kits de processamento de alimentos para as associações, e nós tava perdendo esses kits, que é geração de renda pra nós. Ai a gente se agilizou. Com essa associação das mulheres, porque as mulheres levam a renda pra família, porque nossa comunidade é muito carente, isso por falta de interesse, mesmo. Aí, também por meio dessa associação, nós reativamos o clube de mães, e a gente.... É que foi assim, algumas mulheres, eu, por exemplo, gosto mesmo de mexer na terra, trabalho na panificadora, mas pra mim é horta e plantas, essas coisas. Até faço conserva, geleias, essas, coisas. Mas tem algumas mulheres que são, essa aqui, por exemplo, tem uma mão pra fazer chinelos, os chinelos dela são uma coisa. Então qual que foi a nossa intenção, as mulheres que não são da horta, que a gente vai fazer: saber bordá, da panificação, sabe fazê um monte de coisa, aí esses trabalhos, via clube de mães, vão para feira. Nós tamos fazendo curso de bordado, costura e panificação mais elaborado, tortas, essas coisas. Os homens também tão vendo nosso empenho e estão se ligando a nós. A gente era só na casa, mães e terra, mas aonde tiver uma janelinha pras mulheres, a gente vai atrás. Nós não queremos que as mulheres fiquem em casa lavando e passando, porque as mulheres são guerreiras e vão buscando. Nós aprendemos com a outra associação e tamos aprendendo, tirando os pontos positivos e negativos, Nós já temos a panificação e entregamos pro PNAI das escolas, e no que a gente quer... Essa festa é pra conseguir fundos pra gente conseguir montar um espaço pra conseguir esses kits, para conseguir um processador de alimentos, um trator, com 60 dias temos que fazer isso. Pra nós isso é ótimo e a gente não pode perder. Uma associação organizada, também burocraticamente, consegue recursos. Pra quê, hoje as mães tem que deixar os filhos aqui e ir pra Guarapuava pra trabalhar como doméstica, e isso não vai mais acontecer. O mais importante e

*o mais difícil a gente tem, que é terra, apoio a gente tá tendo, agora a gente precisa de mais organização e graças a Deus a gente tá tendo.*¹⁸

Atualmente, Paiol de Telha passa por grandes mudanças e seus líderes veem a necessidade de reorganizar sua comunidade para planejar o futuro de seus membros, assim como pensar num novo modelo de educação para as crianças.

¹⁸ Conversa de D. Luiza comigo, aconteceu em 14 de setembro de 2014, durante a 1ª Festa das Mulheres, que contou com aproximadamente 150 pessoas. Nós conversamos na cozinha, enquanto elas preparavam o almoço.

Figura 2: Constituição dos Núcleos Quilombolas em Entre Rios



(GOMES, 2012, p.130)

4 VALORES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO

Unir valores e educação escolar quilombola não é analisar as partes, mas sim o todo, pois ambos são considerados nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Isso porque as diretrizes preconizam princípios de direito que buscam orientar os sistemas de ensino para que se possa colocar em prática uma pedagogia própria, mantendo diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola.

Porém, é preciso ponderar, pois ao longo do tempo esses princípios de direito foram, por vezes, negados, mal interpretados e até mesmo manipulados, o que pode ter ocasionado adaptações. Assim, aspectos sociais, econômicos e históricos, por exemplo, podem ter influenciado diretamente os valores afro-brasileiros. Segundo Munanga,

Para que os elementos culturais africanos pudessem sobreviver à condição de despersonalização de seus portadores pela escravidão, eles deveriam ter, *a priori*, valores mais profundos. A esses valores primários, vistos como continuidade, foram acrescidos novos valores que emergiram do novo ambiente (2000, p. 99).

Para Gomes, mesmo que se considere essa adaptação cultural num processo de recriação - tentativa de sobreviver a total despersonalização, mencionada por Munanga - alguns valores ainda são guardados e aparecem em elementos pontuais como a estética do cabelo. Visto que,

O processo de continuidade e recriação de elementos da cultura africana no Brasil sofre influências não só devido à experiência da migração forçada, mas ao contexto histórico, às mudanças econômicas, à globalização, à exclusão social, às transformações no mundo da moda e às atuais condições de vida da população. Porém, mesmo que de uma forma parcial, os negros, através das suas técnicas corporais, guardam como evidência de uma tradição africana o lugar ocupado pelo cabelo na estruturação da sua vida social e psíquica (GOMES, p.83, 2003).

Assim, quando analisamos o julgamento moral das meninas quilombolas de Paiol de Telha considerando ambientes diversos: a escola e a comunidade onde habitam, buscamos essa diversidade de lugares e nos aproximamos de realidades sociais diversas e ao mesmo tempo complementares, pois, mesmo sendo esses espaços físicos geograficamente separados e de influência cultural diversa a escola e a comunidade são, na perspectiva desse trabalho, meios de Educação Escolar Quilombola.

A escola se constitui, segundo as *Diretrizes Curriculares para a Educação*, um meio ambiente institucional regrado por valores instituídos pelo Estado e, a comunidade tem em seu pressuposto histórico-cultural que ser lugar de identidade quilombola definido por valores e concebidos em regras vigentes no quilombo.

Conforme material informativo desenvolvido pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE em 2011:

A educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território (2011, CNE, p. 13).

Nesse sentido, para o estudo da moralidade infantil, é necessária a compreensão inicial de duas realidades sociais: valores e regras. Isso por que as regras serão formatadas baseadas em valores característicos tanto na comunidade quilombola, quanto na escola.

Para Piaget (1932), existem três e não duas realidades sociais fundamentais que operam no sujeito quando tratamos da moralidade sendo estas que também evidenciam a complementaridade existente entre psicologia e sociologia. São as regras, os valores e também os sinais. Segundo ele, enquanto

A psicologia vê os indivíduos como modelados pelas transmissões hereditárias e pela adaptação ao meio físico, a sociologia os considera somente como estando estruturados pelas transmissões exteriores e por suas adaptações recíprocas (PIAGET, 1932, p.114).

Para o autor, do ponto de vista dessas realidades sociais mencionadas, "toda sociedade é um sistema de obrigações (regras), de trocas (valores) e de símbolos convencionais que servem de expressão às regras e aos valores (sinais)" (PIAGET, 1932, p. 114).

Piaget também alerta para o fato de que aos valores sociais não se tem destinado tempo de estudiosos, pois há concentração nas questões relativas às regras. Isto porque segundo La Taille, existe uma relação direta entre valores e regras, "o primeiro contato com a moral, e o mais concreto, dá-se por meio das regras, sendo os princípios que a inspiram e os valores que lhes dão fundamento, de assimilação posterior" (LATAILLE, 2006, p. 74).

Para as comunidades quilombolas os valores são formas de introduzir e fortalecer as regras, seu cotidiano e sua cultura e são concebidos com base na matriz africana, estando interligados. Esses valores mantêm, por exemplo, uma ligação com as artes, com o corpo e todo simbolismo contido nele. O corpo para o quilombola é extensão do meio ambiente, de seu espaço e serve à performance de sua história e cultura.

Embasados nessa visão, é preciso compreender que a relação e a percepção do quilombola com o espaço compreende o respeito por seu ser. Está impresso na pele a sua história, seus lugares (África e Brasil), sendo que seus valores e o conjunto de regras de convivência criadas por eles mantêm relação direta.

Em conversa com as meninas de Invernada Paiol de Telha e D. Vanda, filha de Sr. Domingos, moradora quilombola da comunidade, pude ver sua aflição em aproveitar a oportunidade para reforçar alguns valores. A conversa aconteceu depois da aplicação na comunidade da situação dilema detalhada em Apêndice B que busca uma solução para o caso de Janaína.

D. Vanda: *Eu acho que a Janaína tá batalhando pela amiga dela, e ela não deve desistir pra mostrar que ela é uma grande amiga. Porque nesse grupo já houve briga. Essas já brigaram. Tem que mostrar que são amigas. O exemplo da Janaina é um exemplo pra elas aqui, né. Aqui dentro na comunidade também tem briga entre parentes. Aqui tem um grupo que sai pra xingar as pessoas, pra dentro da comunidade. Se dentro da comunidade isso acontece isso, imagina nos colégio, é só xingar de vários nomes. Racismo, bolin, chamam de burra, piolhenta, buraquenta...*

MQ4: *Preta*

Pesquisadora: *Preta?*

MQ4: *Eles dão apelido na escola. De Larissa preguiça pé de carniça*

Pesquisadora: *Mas a senhora acha que é pela comunidade D. Vanda?*

D. Vanda: *É, são discriminado, são tratados como sem terra. Daí não dá. Têm pessoas que moram na comunidade e tem vergonha de dizer que moram aqui.*

Pesquisadora: *E se perguntarem na frente dos amigos de você, se vocês são da comunidade, o que vocês falam?*

MQ: *Que somos daqui.* (três responderam)

As formas de violência, que colocam as meninas em situação de vulnerabilidade, ficam claras, quando D. Vanda continua a conversa falando do impacto prático dessas formas de opressão nas relações sociais dessas meninas. Toda sua fala, abaixo detalhada, sempre relaciona o território, como solução possível para se resgatar outros valores e a autonomia do grupo quilombola, que segundo ela está se perdendo.

D. Vanda: *As meninas chegam chorando se queixa que os outros batem e vai falar com a professora. Aí ela chegou e disse que vai embora, porque em Santa Catarina tem muitos brancos casados com negro e lá não existe discriminação.*

Pesquisadora: *O que a senhora acha que isso afeta na vida das meninas?*

D.Vanda: *Muitas já pararam de estudar. Começa aqui dentro da comunidade a briga.*

Pesquisadora: *Mais antigamente, essas coisas aconteciam?*

D. Vanda: *Eu nunca estudei. O pessoal era mais unido. Eu sinto que era mais união. Chegava o fim de semana um ia visitar o outro, não tinha desavença. Saudade de voltar a gente tem. Aqui nós somos sem terra! E nós não somos sem terra, a gente tem terra. Sem terra são aqueles coitadinhos que anoitecem na rua e amanhecem na rua, isso é triste. Eu se orguio de morar aqui, aqui nós temos. Ontem mesmo plantamos mais de 100 pé de mandioca, minhas galinhas, mas a vontade é de voltar pra lá. Nasci me criei lá. Ao menos lá a família pode novamente se unir, a mema paz, o memo amor. Não que nós teje mal aqui. Então se, nos momento de dificuldade temos gente. Se ajudamo.*

Em estudos relacionados à cultura dessas comunidades "afroquilombolas"¹⁹, contidos na *Coleção Saberes e Fazeres* desenvolvido como

19 Termo que desenvolvi para resgatar a história e memórias quilombolas, que ainda tem, no caso de Invernada Paiol de Telha, influência direta dos valores africanos.

material didático pelo Ministério da Educação e em uso atualmente nas escolas públicas encontrei valores civilizatórios afro-brasileiros de significado para os quilombolas.

4.1 Memória

A memória está relacionada à manutenção cotidiana do orgulho da cultura e dos valores ancestrais afro-brasileiros. Para eles, evocar a memória é trabalhar numa dimensão afro-brasileira e garantir sua perpetuação nas gerações.

4.2 Ancestralidade

Diretamente relacionada à transmissão do conhecimento dos mais velhos aos mais jovens, da coação e do respeito pelo mais velho, do que sabe mais ao mais novo que está em aprendizado está a ancestralidade. Tem relação direta com a memória e com a história das comunidades.

Santana (2010) menciona que para a cultura africana, o processo de aprendizagem acontece em todo o período da vida, ou seja, de seu nascimento até a velhice. Assim, na perspectiva da autora,

O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque nas culturas afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades, indivíduos. Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão das relações, da inter-relação entre os mais novos e os mais velhos (SANTANA, in BRASIL, 2010, p. 20).

4.3 Religiosidade

A religiosidade carrega o simbolismo de respeito à vida, do respeito ao outro, à alteridade, à solidariedade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro. Características do saber autônomo preconizado por Jean Piaget (1932).

Para Gabarra, a religiosidade acontece por transmissão oral das histórias e casos particulares da cultura quilombola e afro-brasileira. Nesse caso,

A religiosidade significa a ligação com a vida e o cosmo que a criança em formação recebe e que o adulto mantém e desenvolve ao longo da

vida. Nesse sentido, religiosidade é base de sustentação da visão de mundo de alguém ou de um grupo, faz parte da herança cultural das pessoas. Dialogar com a religiosidade afro-brasileira e suas inúmeras maneiras de se expressar culturalmente é procurar compreender as visões de mundo e as histórias ali presentes e representadas (GABARRA, in BRASIL, 2010, p.68).

4.4 Oralidade

A oralidade vem como forma de potencializar a transmissão do conhecimento, da manutenção da cultura, bem como afirmação de independência, de autonomia relacional, de comunicação e de contato. Por meio dela ocorre a transmissão dos conhecimentos e tanto a oralidade, quanto o silêncio têm seus significados. Quando há o silêncio de uma criança isso não necessariamente silencia seu pensamento, suas formas de pensar e agir. Porém, com o tempo e a falta de documentos escritos, o silêncio pode fazer com que se percam os registros e com isso, a memória cultural e histórica de um povo, nesse caso os quilombolas.

Segundo Mello (2010), muitas vezes, dependendo do período, local e cultura, as crianças são tomadas como sujeitos de não fala, sem a oralidade, são submetidas a uma forma cruel de silenciar sua história e seus modos de fazer e agir. Durante muito tempo, as crianças negras foram consideradas assim, sem o direito à fala e à expressão oral. De acordo com Mello, que estuda os "castigos infligidos aos pequenos buscando compreender o ponto de vista delas em relação aos processos e disciplinarização que sofrem tanto em casa, como na escola" (MELLO, in BRASIL, 2010, p.47):

Em nossa cultura pós-colonial, não podemos falar de uma infância singular. São profundamente diversas as formas que as infâncias tomam, de acordo com o lugar social, histórico e cultural em que se é criança. Ainda que todos tenham em comum o fato de não serem sujeitos da fala, portanto das ações e deliberações, os aportes raciais, de gênero e de classe social conferem a cada infância um modo diferente de ser criança, com diferentes possibilidades e diferentes ações adultas de restrição e educação (MELLO, in BRASIL, 2010, p.45).

Mello analisou um texto de Monteiro Lobato²⁰ em que aparece o castigo, tortura, que existiu e ainda persiste para com as meninas negras. No texto assim consta:

Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste”? Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos.

Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera.

Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto.

Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos.

A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena.

20 Lobato, Monteiro. “Negrinha”. São Paulo: Brasiliense, 1994.

E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse.

Negrinha urrou surdamente, pelo nariz.

Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo.

Depois:

– Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste? (MELLO, in BRASIL, 2010, p.45).

Depois, em pesquisa que aplicou no ambiente escolar, na cidade de Niterói, Mello (2010) confirmou o mesmo castigo. Além das palavras de Monteiro Lobato, persistia a violência contra a oralidade. A pesquisadora conversava com as crianças sobre os castigos em suas casas e também na escola, sendo que o que chamou atenção foi a conversa que teve com uma menina negra, que desenhava. Para a menina, os castigos sofridos na escola não eram de grande importância e assim Mello (2010) transcreveu a conversa:

Pesquisadora: — O que acontece se você xingar na sua casa?

Criança: (levanta a cabeça com ar de riso) — Minha vó bota pimenta na boca, dá um tapa na boca e bota ovo quente.

Pesquisadora: — O quê? Não escutei.

Criança: — Um ovo cozido na boca. (MELLO, in BRASIL, 2010, p.45)

Nos quase cem anos que separavam uma menina da outra, a indignação foi manifestada por Mello (2010) que em seu texto deixa claro sua intenção de denúncia ao fato de que,

O castigo da menina negra, que tem um ovo quente colocado na boca, queimando e cauterizando o órgão que profere as palavras consideradas impróprias — xingamentos, palavrões, nomes feios, má-criações — causa uma dor lenta, atroz e inesquecível. As crianças são sujeitos da não fala por não crermos que o que falam seja importante. Como vimos, não podem falar tampouco o que não for autorizado, e a tortura a que se referem as duas narrativas — a de Lobato e a da menina de Niterói — é a marca indelével do silenciamento que não nos horroriza porque é aplicado a uma categoria social que encarna uma tríplice inferioridade construída nos discursos: uma criança, do gênero feminino e negra (MELLO, in BRASIL, 2010, p.48).

Para as meninas quilombolas de Paiol de Telha o silêncio tem sido uma estratégia de conforto para o aprendizado. Quando estivemos na escola D. Pedro

I e aplicamos o dilema em sala de aula²¹, o que mais nos chamou atenção foi justamente o silêncio das meninas, que sob o olhar censurado dos demais, se negavam o direito a participar das atividades. Até mesmo um dilema ligado à questão ambiental, não relacionado às questões de etnia, tiraram as meninas de sua omissão.

4.5 Musicalidade

Como dimensão do corpo, que comunica, festeja e dança, a musicalidade é analisada com relação ao lúdico, ou seja que embala e significa a corporeidade transmitindo significados que são próprios de cada comunidade.

4.6 Cooperação

Para eles não há comunidade negra sem cooperação e sem a noção de coletivo. Ela está relacionada ao pensar em comunidade.

4.7 Energia Vital

O reconhecimento do Axé como um valor relacionado ao que para eles é o imponderável à vida na capacidade de criar, arriscar, inventar, de amar, como afirmação de existências. A energia vital na educação afro é zelo, amor, cuidado e respeito pela criança integral. É dar atenção que se desdobra em atividades ligadas à segurança e proteção necessárias ao cotidiano de qualquer criança.

Santana enfatiza que

Em todas as dimensões do cuidar e educar, é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas bem como, as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. E as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações com o mundo. O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo (SANTANA, in BRASIL, 2010, p. 18).

21 Ver Apêndice A, p. 119.

4.8 Corporeidade

A corporeidade remete ao respeito pelo corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos. Para a educação afro, segundo Reis,

Falar de corporeidade na Educação Infantil é falar de um corpo percebido em sua totalidade, ideia diferente daquela propagada entre os séculos XVII e XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente. Falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas. Uma cultura não cristalizada, mas que se modifica no tempo e no espaço por nós vividos. A criança, no universo infantil, na relação consigo e com os outros, cria, recria, aprende e transforma, mas para que isto ocorra, é preciso que ela receba estímulos e seja instigada a participar de jogos, brincadeiras, experiências e criações individuais e coletivas, aprendendo através do movimento que o seu corpo pode proporcionar (REIS, in BRASIL, 2010, p. 23).

Nesse sentido, a corporeidade é experiência de vida lúdica e prazerosa com o brincar pelo movimento, como por meio das danças. Corpo que é meio de aprendizado, de linguagem, de construção, de ação, de noção de seu espaço e do espaço dos outros, de tentativas de erros e acertos, até que haja o controle e assim, possa se passar para novas experiências, ou seja, de corpo e mente no desenvolvimento intelectual e moral da criança.

Para a educação, o valor da corporeidade pode contribuir com a compreensão da diversidade dos corpos e brinquedos, da estética que na sua pluralidade de formas, cores e desenhos acaba por contribuir para a percepção do múltiplo.

Segundo Dornelles, que pesquisa a corporeidade a partir de bonecos, desconstruindo modos de brincar,

Os saberes que perpassam as questões de gênero, sexo, geração, raça, etnia etc. permitem-me afirmar que elas não são um produto acabado, mas um processo contínuo, adquirindo diferentes conotações conforme o espaço e o tempo. Os sujeitos são, portanto, fluidos e se inventam no transcurso de complexas histórias, fundadas num sentimento de pertença que torna possível o funcionamento da vida, embora estejam sempre afeitos a mudanças e revisões, ou seja, são constituídos no interior de jogos de poder. Certamente, essas múltiplas subjetividades apresentadas também pelos artefatos culturais, por meio dos brinquedos, das revistas infantis, filmes, vídeos etc., produzem efeitos na constituição do sujeito infantil (DORNELLES, in BRASIL, 2010, p. 32).

4.9 Ludicidade

O jogo tem função social e de instrumento no ensino e aprendizado, sendo também uma forma de linguagem que estimula a coragem, a conquista e a vitória.

4.10 Circularidade

A circularidade está relacionada à troca de conhecimento e a discussão dos temas relativos à comunidade em círculo, roda de conversa entre os membros. É na circularidade que "se tece também em diálogos, em redes, sensações, observações, sentimentos" (BRASIL, 2006, p.78).

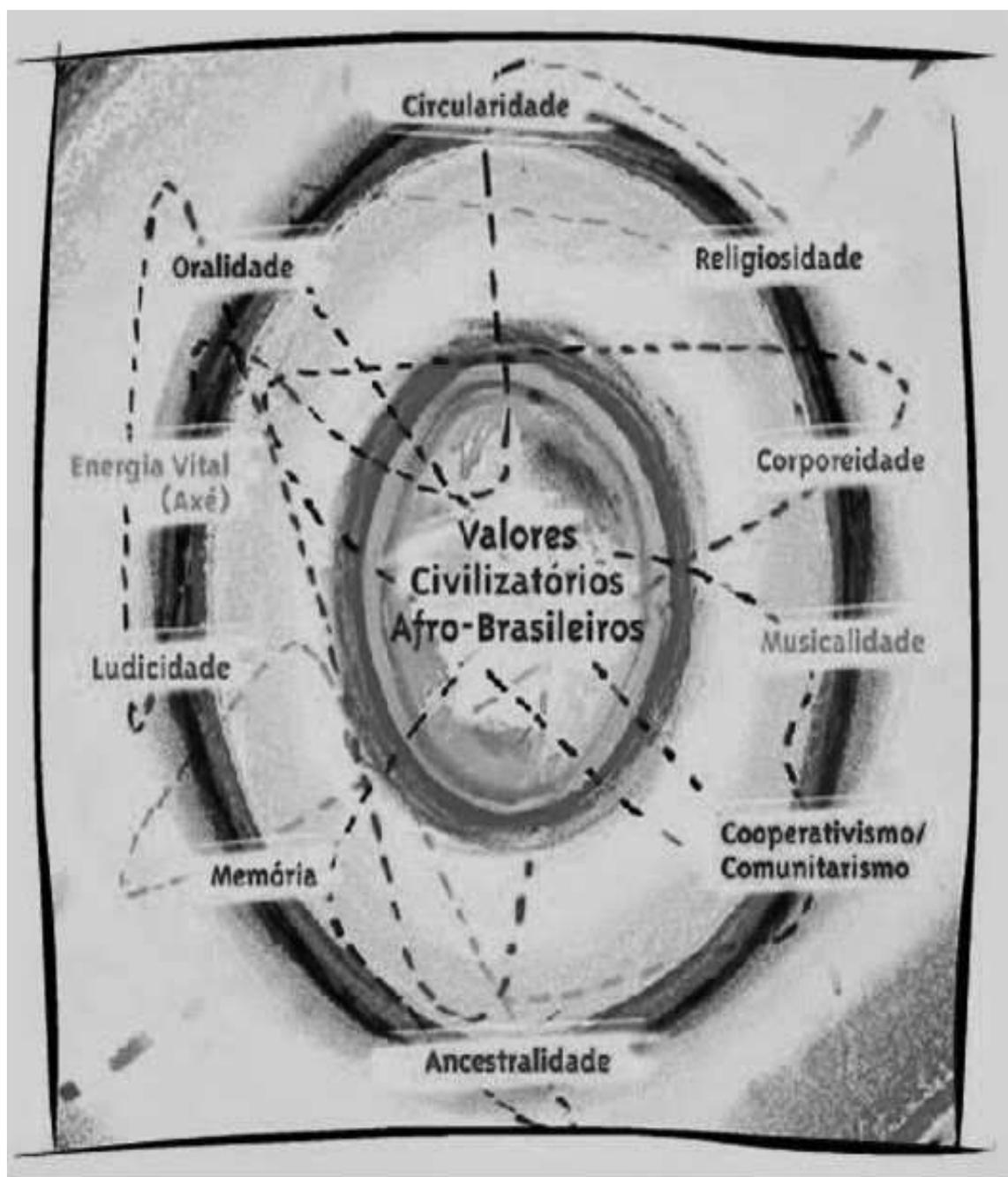
4.11 Territorialidade

Território é visto como forma de estabelecer lugares sagrados, de segurança e de registro do povo e do sagrado que habita neles. Os valores afro-brasileiros, sob esse olhar, se conectam em uma grande rede circular na qual se articulam e agem simultaneamente sob o indivíduo, fortalecendo a compreensão pelas crianças.

Para o afro-brasileiro um ambiente saudável, longe dos agravos, surge da **memória** que traz o conhecimento necessário das práticas mais antigas sempre repassadas por seus **ancestrais**, detentores do conhecimento e da **religiosidade** que para eles é rica em **solidariedade**, no cuidado com o outro, em que a **oralidade** e a **musicalidade** transmitem de forma carinhosa a autonomia como solução possível e segura, visto que utiliza-se da **cooperação**, do pensar todos em grupo e em **circularidade**, todos olhando por todos, fortalecidos para o que é imponderável à vida, a **energia vital** da renovação, da criação.

Sua **corporeidade** serve como símbolo e transmite a musicalidade, religiosidade e **ludicidade** como peças que compõem um ambiente de jogo e de necessidade da noção do respeito às regras, que mantém esse mesmo corpo e esse mesmo ambiente, rico em valores que se justificam.

Figura 3: Conexão existente entre os valores afro-brasileiros.



(BRASIL, 2006, p.17-78)

Trindade afirma que ao redescobriremos os valores civilizatórios afro-brasileiros podemos despertar para o fato de que vivemos "embates" tanto sociais, quanto históricos que nos condenam, sem distinção, ao modelo de "mundo euro-norte-centrado, masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado" (TRINDADE, 2010, p. 14).

Para os quilombolas, a educação tem sentido de construção, de constituição da pessoa, em consonância com a teoria de Piaget de que é um processo contínuo e "transformador" de um ser humano heterônomo, ligado às regras e valores para uma pessoa integral e autônoma, que saiba atuar em sociedade. E o viver em sociedade faz referência ao não estar só, e sim em grupo no qual a solidariedade e a cooperação mantêm o aprendizado em todas as etapas da vida. É fundamental a autonomia quilombola e sua cooperação.

Para Piaget (1932), um sistema de valores espontâneos, como parece ser os afro, são resultado de trocas relativamente livres. Assim,

Desde que não se trate de valores normativos, quer dizer, regulados por normas compostas logicamente, mas de trocas relativamente livres, é evidente que um sistema de valores espontâneos está nitidamente orientado na direção das totalidades de caráter estatístico, ou associações caracterizadas por interferências fortuitas (PIAGET, 1932, p. 42).

Sendo os valores, como afirma La Taille (2006), o princípio norteador das regras e essas o primeiro contato com a moral, podemos afirmar, embasados numa concepção piagetiana de Montoya (2004), que a consciência moral é fundada na prática da adoção dos valores como uma espécie de leis que norteiam as regras.

Montoya ressalta que,

A consciência moral na criança é um prolongamento, com reconstrução, das ações práticas morais, do mesmo modo que o processo de interiorização ou conceptualização das estruturas e noções intelectuais (MONTROYA, 2004, 174).

O autor alerta ainda, para o fato de que o desenvolvimento do julgamento moral é "referido a regras produzidas e vividas em contextos e espaços temporais particulares." E lembra, que essa mesma regra moral não é simples regularidade, mas é sobretudo, "uma obrigação moral" (MONTROYA, 2004, 174).

Dessa forma, Piaget (1932) se aproxima muito da concepção afro-brasileira, quando levamos em consideração a prática dos valores à medida que, para ele, a prática da regra fundamentada em valores é combustível para o desenvolvimento moral da criança autônoma.

Moura enfatiza que,

Nas Comunidades Remanescentes de Quilombos, a transmissão, que se desenvolve sob formas diversas, proporciona um sentimento de pertencimento, ampliando-se gradualmente à medida que aumenta a experiência do educando. Jovens e crianças reproduzem/recriam, em sua experiência cotidiana, na vida familiar e nas celebrações grupais, esses valores que são passados de geração a geração. É o desenvolvimento do “currículo invisível”: transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, isto é, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social (MOURA, in BRASIL, 2006, p. 264).

Para Montoya, os resultados da pesquisa de Piaget (1932) sobre a moral, demonstram que a melhor forma das escolas proporcionarem o desenvolvimento de indivíduos autônomos

É pela educação moral ativa, isto é, pelo favorecimento de experiências morais não apenas de coação - que são inevitáveis nas práticas morais autoritárias -, mas também, e sobretudo, de cooperação (MONTROYA, 2004, 177).

Conforme Mattos (2003), quando falamos de valores afros, estamos também falando de valores nacionais, pois a história do Brasil é também a história dos escravos e de seus afrodescendentes. Para ele, é preciso atenção à imposição de valores que respondem a um controle hegemônico e que não reflete a realidade de nosso país. Uma vez que,

Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior, qualquer tentativa de substituir uma supremacia racial por outra, além de ser historicamente improvável, é igualmente condenável. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão a significados e conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano (MATTOS, 2003, p.30).

Segundo Munanga (2003), mesmo que haja a tentativa de não se reconhecer a identidade negra e seus valores como alternativa de que essas caiam no esquecimento ou que construam indivíduos sem autonomia, isso acaba por não se restringir somente a esse ponto. O não reconhecimento da identidade tem consequências muito mais graves, podendo "infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é simplesmente uma cortesia que se faz às pessoas: é uma necessidade humana vital" (MUNANGA, 2003, p. 45).

Para Ribeiro, na região sul do Brasil, havia o que Cardoso (2003, p.175) denominou de "coisificação do escravo", um processo de autodesvalorização do negro, que acabava por negar sua própria vontade de libertação ou de representação enquanto ser humano social integral. Sendo assim,

As crianças brancas desde cedo eram socializadas no sentido de não reconhecerem os escravos negros como seres humanos. Esta ação brutal em relação ao negro ocorria, sobretudo, no âmbito das charqueadas, nas quais eles tinham um processo de "socialização parcial" responsável apenas pela assimilação de técnicas, normas e valores que apenas davam condições de executarem o rude trabalho muscular das fazendas e do charque (CARDOSO, 2003:179). A partir deste ponto podemos ver como ficava obstaculizado para esses escravos ao se tornarem apenas negros na sociedade de classes a constituição de uma identidade sadia devido à falta de autoconfiança, autorrespeito e autoestima (2011,p.8).

Diante disso, Munanga propõe uma alteração no modo de compreender a educação, uma vez que,

A razão das mudanças dessas propostas não é - pelo menos principalmente - que a todos os estudantes pudesse faltar alguma coisa importante pela exclusão de um sexo, ou de certas raças, ou de certas culturas - mas sim para evitar que as mulheres e os estudantes dos grupos excluídos sofressem diretamente por omissão - uma imagem depreciativa de si mesmo, porque toda criatividade e todo **valor** parecem ligados, aos machos de origem europeia (MUNANGA, 2003, p.46, grifo nosso).

Para Moura (2006),

A visão de mundo dos moradores das comunidades é demonstrada através dos símbolos de que se utilizam para afirmar sua identidade: lembrando o passado, recriando a tradição, adaptando-a à realidade. O passado subsidia o presente para construir o futuro (MOURA, *in BRASIL*, 2006, p. 261).

Visto dessa forma, a comunidade quilombola é o meio de transmissão do conhecimento onde os valores principiam uma espécie de autoconhecimento. Já a escola é o meio onde as diversidades se encontram e se relacionam. Quando falamos em diversidade, não impomos aqui a ação pelo reconhecimento das diferenças, mas sim pelo entendimento dos valores diversos, do eu e do outro, num processo relacional. Dessa maneira,

A experiência das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não

consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida (MOURA, *in BRASIL*, 2006, p. 263).

Para as pessoas que fazem o dia a dia da escola, num entendimento de múltiplos valores é preciso a compreensão de que a diversidade cultural é parte do contexto escolar, por ser lá, nesse lugar que se encontram povos diversos e culturas singulares. Vista assim, como menciona Gomes (2003),

A diversidade está colocada para a educação como um dado social ao longo de nossa história. Entendê-la é dialogar com outros tempos e com múltiplos espaços em que nos humanizamos: a família, o trabalho, a escola, o lazer, os círculos de amizade, a história de vida de cada um (GOMES, 2003, p.74).

Quando iniciei a prática da pesquisa na comunidade, as meninas estavam naturalmente receosas da discussão. Chamou a atenção o fato de Sr. Domingos e D. Vanda estarem sempre conosco, o que demonstrou o cuidado com a infância, o sentimento de proteção e até mesmo, de desconfiança sobre minha presença. Assim como, deixou claro o respeito pelo valor da ancestralidade que as meninas têm quando se permitiram estar com ambos, enquanto falavam. Portanto, entendi que a participação de Sr. Domingos e D. Vanda, mais que a possibilidade de coação adulta, significou o respeito pela conservação da memória, uma vez que coloca seu ancestral como monitor da atividade.

Também tive o cuidado de apresentar o dilema utilizando a oralidade, conversando em círculo. Organizei a entrevista de forma coletiva buscando a cooperação entre as meninas. As gravuras de apoio, além de um referencial étnico cultural, serviram como meio lúdico de apresentar a história de Janaína.²²

Essa compreensão e cuidado com relação aos valores, tanto na educação, como também na prática da pesquisa foi necessária, pois os valores também são motivação para as formas de agir. O respeito ao valor serve à compreensão da afetividade que é fonte de valoração no indivíduo, que constrói seu conhecimento baseado em objetos ou lugares e pessoas.

22 Ver Apêndice B, p. 122.

Posto isso, comecei então com a apresentação do dilema de Janaína, Apêndice B e iniciei o protocolo de questionamentos, como segue:

Pesquisadora: *Você pode decidir o que ela poderá fazer, para resolver essa situação. O que você acha que Janaína deveria fazer? Contar o que tinha visto para que não acontecesse mais?*

MQ1: *Mas ela irá apanhá.*

Pesquisadora: *Mas se ela não contasse o que ia acontecer?*

MQ1: *Isso acontece.*

Pesquisadora: *Já aconteceu com você?*

MQ: *Já. (todas acenderam com a cabeça.)*

D. Vanda: *Do que chamam vocês?*

MQ: *Silêncio. (todas)*

Nesse momento, todas ficaram em silêncio, tivemos que trazer a conversa para o universo delas para conquistar sua confiança e assim possibilitar a discussão. Iniciei outro diálogo que me remeteu à análise do quanto, por vários momentos, para as crianças de Invernada Paiol de Telha, a diversidade não participa dessa compreensão casual, sendo muitas vezes a razão pela qual a escola se torna excludente.

Mergulhadas em currículos e técnicas de ensino, no cumprimento de metas e postulados, à escola moderna falta tempo e atenção no trato das questões relacionadas à diversidade. Ligadas às regras, a um controle de autoridade invisível, muitas delas cumprem o objetivo de repassar o conteúdo, faltando a essas escolas tempo e empenho na tratativa dos temas cotidianos. Assim, por fatores diversos, e associao as relações de gênero como um desses, as meninas quilombolas perdem o interesse pela escola, assim como acabam por formar uma opinião negativa dos professores e diretores. Abaixo descrevo um trecho que evidencia isso:

Pesquisadora: *A escola é boa?*

MQ: *Não. (todas)*

Pesquisadora: *Então o que a Janaína faz?*

MQ2: *Porque tinha um menino me chateando na escola e eu contei pra professora e não adiantou nada. É porque eu tenho um negócio na cabeça, sabe, aí eu mostrei pra escola inteira e os piá ficaram me zoando, me chamando de careca e isso e aquilo, e eu fui chorando e contei pra diretora e não diantou nada.*

Pesquisadora: *E com vocês?*

MQ3: *Comigo também, é que eu sou grande, maior da escola, e eles ficam me zoando muito.*

Pesquisadora: *E elas sabem que vocês são da comunidade?*

MQ3: *Acho que sabem.*

MQ: *Sabem. (outras três meninas falam)*

Em outro trecho da entrevista, quando tento voltar ao dilema de Janaína, a mesma situação se repete:

Pesquisadora: *Mas me ajudem, como eu preciso resolver o problema da Janaína, o que ela faz?*

MQ1: *Conta pra mãe.*

Pesquisadora: *E o que acontece se ela contar pra mãe dela?*

MQ2: *Aí ela vai lá e faz uma confusão e diz tudo. Daí eles vão pra cima do aluno.*

Pesquisadora: *Mas vocês acham que resolve? Ela vai ter que ir na escola.*

MQ2: *Não adianta nada, porque quantas vezes minha mãe foi lá reclamar e nunca adiantou nada.*

Para Moura,

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno (MOURA, *in BRASIL*, 2006, p. 262).

Sendo assim, para essas meninas quilombolas o importante era discutir as questões sociais a partir de seu referencial pessoal e não da construção do saber. Quando percebi essa relação, passei a ouvir mais, a buscar suas experiências e seu julgamento moral particular. Incrivelmente, depois dessa mudança de postura,

o diálogo fluiu e o respeito mútuo entre mim e elas, enquanto grupo, se estabeleceu. A partir deste momento, eu não fui mais vista como uma "invasora de sua cultura" e sim como parte do círculo.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A proteção de grupos minoritários de povos tradicionais, um dever do Estado, instituído por novas leis e decretos está em discussão. Porém, ainda estão distantes da realidade desses grupos ações concretas de respeito e compreensão de sua diversidade cultural.

A Educação Escolar Quilombola- EQ é tema que ainda carece de ações concretas e rápidas por várias razões. Uma delas está no fato de ser esse um projeto relativamente novo e demasiadamente atrasado se considerarmos que desde 2011 a Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional da Educação - CNE iniciou o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, e que desde 2007, segundo o Censo Escolar²³, já se sabia que 151 mil alunos quilombolas estavam matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos.

Esse atraso, assim como essas escolas e estudantes são temas conhecidos pelo poder público, que tem a passos lentos tentado reverter o quadro de desigualdade chamando as comunidades ao diálogo. Porém, essa iniciativa sempre acontece numa escala macrossocial. Numa perspectiva localizada, ainda está distante a compreensão das necessidades, dificuldades e até mesmo da diversidade existente entre as comunidades quilombolas espalhadas pelo país.

Para Miranda (2012), a modalidade educacional quilombola na visão governamental, participa de um conjunto de medidas que pretendem "desestabilizar estigmas", como a "inserção subalterna da população negra na sociedade" e conseqüentemente também no sistema escolar. Em consonância,

Em nível nacional, o censo escolar constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique. Faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico. Em 2009, os índices denotaram que 76,5% dos alunos do ensino fundamental têm entre 7 e 14 anos; desses porém, 20,6% têm 15 anos ou mais, o que indica alta distorção idade-série. Sobre a formação dos professores, a maior parte (59%) possui o

23 Levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir de 2004, esse instrumento inclui a declaração da presença de escolas em áreas remanescentes de quilombos.

magistério completo, ao passo que 40% dos docentes possuem a licenciatura completa (MIRANDA, 2012, p. 375).

Silva e Barbosa (1997) asseveram que,

A população de origem africana, no Brasil, desde sempre expressou suas concepções, convicções, orientações tendo em vista a educação que suas crianças e adolescentes, visassem ou não a educação escolar; suas posições costumam ser desconsideradas, desvalorizadas; há quem argumente ser difícil ou impossível saber, hoje, o que em suas escolhas e decisões tem por base uma visão africana de mundo (SILVA; e BARBOSA, 1997, p. 12).

Atentos a essa necessidade de se discutir a EQ e de considerar esse atraso, a dificuldade e a invisibilidade a que essas crianças são submetidas, como também atentos à falta de compreensão pelos educadores para questões da diversidade, grupos se organizam e saem na defesa dos direitos dos pequenos quilombolas.

A história nos mostra que a mobilização é a força modificadora pela implantação da educação quilombola no Brasil. Ainda na década de 1980, discutiu-se muito os problemas relativos à qualidade da escola pública, principalmente na democratização da educação tanto no que se refere à garantia do acesso, quanto no sentido da horizontalização das relações em âmbito escolar.

Conforme Miranda (2010), esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para evidenciar a discriminação contida em currículos, livros didáticos, dentre outros.

O MNU uma das principais forças mobilizadoras pela diversidade, destina atenção especial à questão por acreditar que a educação seja um meio de valorização e de respeito para o povo negro. Outra força, também importante nessa análise é o envolvimento da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ²⁴ e de várias outras organizações quilombolas locais que atuam pressionando o Estado, buscando

24 CONAQ – Organização social dos quilombolas e instância máxima de representação quilombola em nível nacional.

alternativas de melhorar a situação escolar nas comunidades. Segundo o CONAQ,

As respostas, porém, ainda são lentas, dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população (BRASIL, 2013, p. 416).

Para Silva e Barbosa (1997), o MNU é responsável não somente por reivindicações, "mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira" (SILVA e BARBOSA, 1997, p.20). Segundo os autores, tanto essas problematizações dizem respeito à relativa lentidão, como também estão relacionadas ao reconhecimento da situação de invisibilidade pelos governantes e esse é o fato pelo qual se justifica a importância da participação desses grupos organizados na defesa dos interesses quilombolas.

Elencando algumas dessas contribuições, encontramos "a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade" (SILVA e BARBOSA, 1997, p. 20). Para as autoras, essa denúncia demonstra o fato de que a escola é uma instituição preconceituosa e que carece de mudança.

Outra contribuição refere-se à cultura e ao reconhecimento de que existe uma produção cultural negra - danças, festas, lendas, etc. - e ainda, há a contribuição de que os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso, que segundo Silva e Barbosa, é na verdade um "questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar" (SILVA e BARBOSA, 1997, p. 23).

Portanto, problematizar é, conforme Silva e Barboza,

Pensar educação brasileira, do ponto de vista do povo negro, é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (SILVA e BARBOSA, 1997, p. 23-24).

O desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola também é uma dessas contribuições, uma vez que foi resultado da

pressão exercida por essas forças mobilizadoras que lutaram pelo envolvimento de diversos setores ligados aos quilombolas no Brasil, bem como atendeu a critérios de ampla discussão junto ao Governo Federal. Vistas dessa forma, as diretrizes para a EQ são parte da superação da autonegação identitária instaurada por séculos de repressão e da movimentação dos negros, que em grupo se fizeram reconhecer.

No documento, edição 2013, considera-se que

O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola (BRASIL, 2013, p.409).

Com as diretrizes, o poder público começa a demonstrar uma intenção de acerto para a questão, ou pelo menos legalmente passa a atender o que rege a Constituição Brasileira (1988) em seus preceitos, que garantem o direito à educação para todos os brasileiros, bem como reconhecem seus valores culturais.

A estatística confirma que realmente há algum avanço nesse sentido, quando atualizamos os dados, agora considerando o Censo Escolar de 2012. O número de estudantes quilombolas chega a 212.987, matriculados em 2.238 escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos, sendo que mais de 65% desses estudantes advêm de comunidades localizadas na região Nordeste do país. Esses dados comprovam que de 2007 a 2012, em cinco anos, 70.205 novas crianças quilombolas ingressaram na escola e 985 unidades escolares passaram a receber esse novo contingente de estudantes.

Há um avanço, porém é prematuro julgar sua qualidade, uma vez que outros dados precisam ser levados em consideração tais como a evasão escolar. Além disso, o resultado pode ter sido influenciado pelas novas diretrizes, como também pela movimentação dos grupos mobilizadores que cobram o cumprimento dos princípios postulados, uma vez que necessitam gerar dados para que se cumpra o previsto em lei.

De início, podemos apenas concluir que há o reconhecimento pelo Estado do direito negado a essas comunidades, bem como a afirmação de que houve lentidão no tratamento das questões relativas à EQ,

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito (BRASIL, 2013, p.420).

Todavia, mesmo que ter acesso à educação em escola pública ou particular ou mesmo no ambiente da comunidade quilombola, seja um postulado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EQ e que os números reconheçam um aumento nas matrículas, ainda é comum encontrar essas crianças quilombolas itinerantes em busca da educação em outras localidades.

Também comum, é o fato de que na maioria dessas escolas, onde estão os estudantes quilombolas, não haver adoção de metodologia própria, tão pouco há a preocupação para temas que respeitem as especificidades culturais de cada comunidade, que são diversas e mantêm costumes diferenciados entre si.

Portanto, o aumento do número de estudantes registrado no último censo, pode ser somente uma tentativa de gerar estatísticas que sustentem o discurso de eficiência por parte do Governo Federal, sem que possa ser real o cuidado para com o currículo, com as escolas e os estudantes. Dessa maneira, para essa parcela significativa da população brasileira os princípios descritos nas Diretrizes Curriculares para EQ são uma forma de ter assegurado direito ao que já é notório ao coletivo educacional, mas que por particularidades culturais, sociais e políticas são comumente negados.

Segundo as Diretrizes Curriculares de 2013, alguns dos princípios da EQ são claros para as questões de igualdade, diversidade, direito, respeito cultural e processos históricos, valores, etc.. Porém, por vezes eles não correspondem à realidade contrapondo esses mesmos princípios. O que mais encontramos nas escolas que recebem estudantes quilombolas são: a negação igualitária da diversidade; o desrespeito à história e à cultura afro-brasileira; preconceitos; racismo; discriminação racial; a despreocupação para com os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; a ignorância quanto aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; sexismo; pouco envolvimento comunitário. Por conseguinte, ainda há muito por se fazer pela garantia de direito dos estudantes quilombolas.

Para Paiol de Telha, a questão, nesse momento, encontra-se num impasse. Revoltados com as formas de exclusão e opressão vividas por suas crianças, a associação dos quilombolas se organizou e em 2013 conquistou o direito a uma escola em território do assentamento. A forma como será instituída essa unidade escolar ainda está em discussão, tanto no âmbito nacional, por meio dos Ministérios da Cultura e Educação, quanto em âmbito específico na comunidade, pois a exemplo do relatado por Maroun e Oliveira, et al.(2013) no caso de Santa Rita do Bracuí, comunidade localizada próximo a Angra dos Reis, litoral do Rio de Janeiro, o impasse em Paiol de Telha se dá principalmente na caracterização como escola quilombola.

Definir um modelo de EQ é complexo, por toda diversidade em que estão envolvidas essas comunidades e também porque se trata de um projeto em construção, recente em sua concepção e que ainda necessita de entendimentos. Para o MEC, as características da escola quilombola e/ou escola que receba estudantes oriundos de territórios quilombolas, são de que

Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2013, p. 427).

Embora, ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características dessas instituições escolares, sabe-se que ela compreenderá no que define a lei:

Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2013, p. 427).

Sabe-se também que

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 42).

Será efetivamente desafiador para Invernada Paiol de Telha a implantação de uma escola em sua comunidade, visto que a questão precisa evoluir muito, para que haja uma compreensão nítida das questões relativas ao funcionamento de uma unidade educacional com essas características.

Outra questão, que envolve recursos financeiros, diz respeito à estrutura física e de manutenção dessas unidades escolares. Conforme as Diretrizes para a EQ,

Algumas das sérias questões a serem enfrentadas dizem respeito à arquitetura, ao transporte e à alimentação escolar. As questões ligadas à arquitetura da escola estão interligadas com os processos de financiamento e com a nucleação associada ao transporte escolar. Mesmo que possamos fazer uma análise específica de cada uma dessas dimensões, é inegável a forma imbricada como se realizam e a sua lamentável precariedade (BRASIL, 2013, p. 434).

Há ainda, as questões relativas ao material didático, à capacitação de professores, à gestão, ao currículo e, sobretudo, à compreensão da diversidade cultural, como ponto de partida para se pensar esse ambiente.

Assim sendo, a EQ ainda está sem um modelo, sem o reconhecimento de seus valores e sofre pelo desrespeito às suas regras e autonomia. O julgamento moral das crianças quilombolas, como vimos, precisa efetivamente de agentes práticos de regras comuns a essa localidade para que se desenvolva em plenitude, preservando assim um pouco de sua cultura.

Segundo Piaget, “somente a educação pode salvar nossas sociedades de uma possível dissolução, violenta ou gradual” (Piaget, 1934c, p.31). Para o estudioso, na educação “a coerção é o pior dos métodos pedagógicos” (Piaget, 1949d, p.28). Além de que, ele considerava que “no terreno da educação, o exemplo deve desempenhar um papel mais importante do que a coerção” (Piaget, 1948, p. 22).

É essa mesma coerção, que pude observar quando apresentamos os dilemas na escola D. Pedro I na Colônia Vitória. Percebi que as crianças, quilombolas ou não, mantêm pelo adulto professor, respeito pela autoridade, pois elas procuraram por um sinal afirmativo deles, para que aí pudessem prosseguir e expressar suas ideias e opiniões sobre o dilema que estávamos apresentando.

Mesmo sendo prematuro afirmar que essa seja unicamente uma aceitação pela coação adulta, - respeito unilateral -, nesta fase dos 12 anos, a criança considera sua relação de coação pelo adulto, mas com algumas restrições e questionamentos. Isso ocorre porque elas aceitam como válido o que é instituído a partir de um consentimento mútuo. Respeitam as regras da comunidade e da autoridade do professor por acreditar que essas são realmente necessárias ao grupo e não necessariamente por coação (respeito unilateral). Assim, isso acontece porque elas já demonstram uma nova atitude, buscam o sentimento de equidade, sua moral já em desenvolvimento é estimulada pelos valores e pela relação de cooperação entre os indivíduos à sua volta, nas relações sociais.

Em sala de aula, quando da apresentação do dilema, vi que essa relação de cooperação não está totalmente desenvolvida, o que pode se tornar um problema para a autonomia. No caso da Escola D. Pedro I, os procedimentos para educação moral adotados pelos professores com quem tivemos contato, mesmo que muitos assim não percebam, têm a finalidade de educar as crianças para serem indivíduos conformados com a situação que lhe cabe, por isso a autoridade é colocada como estratégia de respeito.

Uma vez que partimos da posição, segundo Piaget de que nenhuma realidade moral é inata, utilizar procedimentos didáticos de autoridade acabam por limitar o desenvolvimento da cooperação e por conseguinte, da própria autonomia. Isso acontece pela falta de trocas sociais entre os alunos, eles acabam por não se conhecer, assim como pouco conhecem o professor à sua frente.

Nessa idade, 12 anos, quando a adolescência inicia na criança, as duas morais previstas por Piaget heteronomia e autonomia começam a se conciliar. Para a moralidade, principalmente nessa etapa etária, é muito importante que duas condições ocorram: a interação por meio da troca por opiniões e conselhos; e o respeito por aquele que aconselha. Caso contrário, trata-se apenas de autoridade estimulada por punição ou castigo. Uma relação de causa e efeito e que em muitos casos tem resultados desastrosos, como a construção de sujeitos egocêntricos e heterônomos em que são desenvolvidos, do ponto moral, sujeitos egoístas e centrados em suas necessidades únicas.

Para as meninas quilombolas, que estão se subordinando à autoridade do professor, como também dos demais alunos em sala de aula, nesta relação o comportamento que acaba por ser manifestado por elas é o de enganação, imitação ou conformismo, pois elas se mantêm em silêncio, como já comentei anteriormente.

A fundo, segundo Munari (2010), Piaget "propõe uma escola sem coerção, na qual o aluno é convidado a experimentar ativamente, para reconstruir por si mesmo, aquilo que tem de aprender" (MUNARI, 2010, p.18). A EQ precisa de um modelo mais claro nesse sentido, sem coerção que evolua e não que fique efetivamente no campo das discussões e reflexões. Esse apelo é urgente. Montoya comenta que "apesar das diferenças que separam os conhecimentos físicos dos sociais e culturais, esses últimos se desenvolvem e são adquiridos de forma análoga aos primeiros" (MUNARI, 2010, p.18). Essa analogia

Obedece ao fato que tal como o conhecimento físico, o conhecimento social e cultural exige abstrações empíricas, no sentido de extrair caracteres e particularidades do mundo exterior, e inserção desses dados em sistema de relações lógicas-matemáticas. Deve-se igualmente ao fato de que as composições sucessivas, efetuadas pelo sujeito, realizam-se numa seqüência de complexidade e objetividade progressiva (MONTROYA, 2004, p.172-173).

Portanto, há nesse momento que se partir para o desenvolvimento de conceitos que considerem essa prática ativa da EQ como uma educação que manuseia, experimenta, constrói e julga fundamentada em regras morais que lhe são próprias e que precisam ser consideradas na concepção de um projeto educacional rico em diversidade, como é o universo afro-brasileiro.

Para Ferreira, "nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (2000, p.31). Além disso, Ferreira que pesquisou sobre a psicogênese da escrita e desenvolveu um modelo empírico de aprendizagem e alfabetização acredita que é preciso que o educador, assim como postula Piaget, "deva adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil" (Ferreira, 2000, p.61).

Em consonância Moura ressalta que

A escola tem o dever, a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu

processo de aquisição de conhecimentos. O que se propõe é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Esse é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada por uma formação pluriétnica e multicultural (MOURA, *in BRASIL*, 2006, p. 264).

O construtivismo de Piaget pode auxiliar nisso: no entendimento de uma EQ inovadora. Configura-se como uma teoria que preza pela construção do conhecimento e desenvolvimento do julgamento moral das crianças de forma operacional, em que suas implicações independem de sua origem, sendo essa respeitada previamente quando buscamos a compreensão da criança íntegra, no seu meio social e cultural.

A comunidade de Paiol de Telha é atendida por duas escolas: Escola Municipal Lacerda Werneck e Escola Estadual D. Pedro I. Estive em ambas as escolas e pude verificar que as crianças advindas da comunidade quilombola são em número bastante reduzido. De acordo com as diretoras das escolas, em conversa informal, existem aproximadamente 46 crianças quilombolas matriculadas.

Noutra ocasião, de visita à comunidade, conversei somente com as meninas em idade de 9 a 13 anos e no ambiente da comunidade, pude ter acesso a parte da percepção delas com relação à escola. De forma geral, o que chamou atenção foi a forma como elas manifestaram querer uma escola na comunidade. Para elas, as brigas que acontecem na escola parecem ser em menor gravidade das que acontecem na comunidade, como também elas afirmam que se sentiriam mais seguras se a escola estivesse no Assentamento.

Outro depoimento que chamou atenção foi o da Menina Q1, 12 anos, que relatou um caso de tentativa de molestamento por outro menino, que não é da comunidade. D. Vanda entrou novamente na conversa e reforçou o depoimento sobre as formas de violência vividas.

Menina Q1: *Eu tive problema lá na escola (D. Pedro I) aí minha mãe foi lá conversar e não adiantou nada.*

Pesquisadora: E ser menina na escola é bom ou ruim?

Menina Q1: *Eu acho ruim, porque esses tempos eu fui pra secretaria por causa dum piá. Ele ficava só me incomodando, e ele me trancou lá dentro e tentou arrancar minhas calças dentro da sala. Daí todo mundo ficavam dando risada da minha cara e fui na secretaria e não adiantou nada. Daí eu disse pra mãe e ela foi lá.*

Pesquisadora: Mas ele parou de te incomodar?

Menina Q1: *Não. Só que daí eles mudaram ele.*

Pesquisadora: E como é que é aqui?

risos....

Pesquisadora: Aqui vocês são mais felizes? Se tivesse uma escola aqui?

Todas: Sim.

Pesquisadora: Vocês se sentem mais tranquilas? Aqui também não tem essa violência?

Todas: Não.

Pesquisadora: Aqui não tem meninas brigando também?

Maioria: Não com a cabeça.

Menina Q2: *Sim*

Pesquisadora: Mais o quê?

Todas: Silêncio

D. Vanda: Professora! Essas meninas não souberam falar.

Menina Q3: *Ah mãe, deixa que eu falo!*

Pesquisadora: Então fala.

Menina Q3: *É que eu tenho vergonha*

Pesquisadora: Mas pode falar.

Menina Q3: *Ah não sei.*

D. Vanda: É que aqui dentro tem briga, imagina nos colégio. É racismo, bolin, chamam elas de gorda, outras de seca, outras de crarenta, piolhenta, de preta.

Pesquisadora: Mas isso, D. Vanda, a senhora acha que é por causa da comunidade?

D. Vanda: É. Somos discriminado, por causa de quê. Somos tratados de sem terras, né. É os sem terra! E tem pessoas que mora dentro da comunidade e tem vergonha de falar que mora aqui.

Pesquisadora: E aí meninas, isso que D. Vanda tá falando é verdade? Vocês têm vergonha?

Todas: É assim mesmo.

Menina Q1: Eu não tenho vergonha, por causa que eu tenho orgulho de ter uma casa.

Menina Q1: Graças a Deus meu pai dá de tudo.

Pesquisadora: E se perguntarem na frente de outros amigos da escola se vocês são da comunidade, vocês vão falar o quê?

Todas: Concordaram com a cabeça.

Conversando depois com D. Vanda, ela conta como as crianças da comunidade são sempre agredidas verbalmente. Mencionou que em uma ocasião, quando o ônibus escolar chegou à escola, as crianças foram recebidas por um grupo de estudantes que disseram:

Oh! Chegando o caminhão de esterco!

6 RELACIONANDO GÊNERO

Pesquisando sobre gênero, percebi que mesmo o tema sendo relativamente novo, aprofundado a partir da década de 1980, com a explosão dos movimentos feministas na América Latina e no Brasil, há publicações significativas e diversidade de abordagens teóricas.

Revistas como *Cadernos Pagu* e a *Revista Estudos Feministas* publicam o pensamento de estudiosos conhecidos no ambiente acadêmico de vários países e de conteúdo bastante aprofundado. Joan Scott (1989), professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Altos Estudos de Princeton, Nova Jersey- EUA, especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França é uma dessas autoras. Ela menciona que dentre as muitas concepções possíveis para a utilização de gênero, as primeiras pareciam estar ligadas às feministas americanas que procuravam uma forma de distinção entre o sexo feminino e masculino. Dessa maneira,

O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo "gênero" para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico (SCOTT, 1989, p.03).

Já no uso do termo mais recentemente, a autora alerta para o fato de que

Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os(as) historiadores(as): ela pressupõe um sentido coerente ou inerente ao corpo humano – fora qualquer construção sócio-cultural – e portanto, a não historicidade do gênero em si (SCOTT, 1989, p. 10).

Scott menciona em sua definição, que para o entendimento de gênero é preciso considerar várias partes e também algumas subpartes importantes. Para ela, "gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e, o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder" (SCOTT, 1989, p.21). A autora acredita que se deva considerar nessa definição: os símbolos culturais; os conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos; explodir a noção de fixidez; descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros; e a

identidade subjetiva. Scott (1989) alerta ainda, para a necessidade de analisar as relações de poder relacionando a cultura como base de consideração inicial.

O conceito de gênero pode estabelecer várias formas de compreensão, da mais ocasional, movida por assuntos corriqueiros, até mesmo carregados de preconceito, como também científica em que pesquisas são realizadas com o propósito de compreender como ocorrem as relações num determinado período de tempo ou universo social, cultural, político, educacional ou econômico.

Assim, como menciona Scott, "o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana" (1989, p.23). Tão complexa quanto as relações vistas na análise de gênero são as relações raciais, elas também podem servir como forma de decodificação na interação do homem e podem trazer a compreensão de como esse binômio raça-gênero se estabeleceu nas mais variadas culturas.

As pesquisas podem auxiliar muito no desenvolvimento dessa temática e elas vêm se aprofundando bastante no Brasil, embora ainda seja necessário evoluir além dos aspectos relativos à renda e ao poder de consumo. É preciso considerar as relações contemporâneas de trabalho, o contexto familiar, as relações de gênero, além do sujeito mulher, como também é necessária a pesquisa que pondere a diversidade cultural no campo psicológico e educacional de construção do ser. Portanto, essa questão não pode mais ser tratada como secundária, mas sim precisa de enfrentamento.

Do que se encontra, a maioria das reflexões e pesquisas dizem mesmo respeito a dados quantitativos como a comparação dos salários das mulheres demonstrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, ou ainda, as relações de consumo e de profissionalização relatados no *Dossiê ONU Mulheres*.

Segundo o *I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana*, desenvolvido para o triênio 2013 - 2015 pelo Governo Federal,

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE indicam que o rendimento médio de uma mulher negra é o menor do Brasil, com ganho

de R\$ 655,70, ao passo que o rendimento de um homem branco é, em média de R\$ 1.675,10. Os dados referentes à situação de pobreza indicam que 7,4% das mulheres negras estão na situação de extrema pobreza e 13,4% em situação de pobreza, enquanto essa proporção para homens brancos é de 2,9% e 5,6% respectivamente (BRASIL, 2013, p. 18).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e o então Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher - UNIFEM, hoje ONU Mulheres, começaram em 2004 a investir na produção e disponibilização de um amplo conjunto de informações sobre as desigualdades de gênero e raça existentes na sociedade brasileira.

O resultado publicado em 2013 é o *Dossiê Mulheres Negras: Retrato das Condições de Vida das Mulheres Negras no Brasil*, que apresenta informações atualizadas e importantes para análise a partir de cinco grandes referenciais: a situação educacional, a inserção no mercado de trabalho, o acesso a bens duráveis e às tecnologias digitais, a condição de pobreza e a vivência de situações de violência (BRASIL, 2013, p.16-28).

Do ponto de vista da situação educacional dessas mulheres negras, constatou-se que ingressam em instituições superiores em quantidade menor que as brancas, mas que ambas procuram modalidades de ensino de pouco prestígio. Do ponto de vista da inserção no mercado de trabalho, destacam-se os cenários das desigualdades de gênero e raça no que tange aos rendimentos. Neste âmbito, observa-se nitidamente um contraste frente aos dados sobre educação. Mesmo sendo mais escolarizadas que os homens, as mulheres brancas e negras têm salários inferiores aos dos homens de seu grupo de cor.

Quanto ao acesso a bens duráveis e às tecnologias digitais, o dossiê permite perceber alguns dos efeitos materiais do processo de subordinação das populações femininas, negras, rurais e nordestinas que se encontram em situação bastante inferior às demais populações.

Para a condição de pobreza, afirma-se a feminização e a negritude da pobreza no país. Por fim, sobre a vivência de situações de violência fica nítida na leitura dos dados em que a agressão física obedece a padrões diferenciados e maiores para as mulheres segundo raça/cor.

Para esse sujeito de pesquisa, quando comparados dados, os números são realmente desproporcionais e mesmo sendo significativos e reveladores

ainda não demonstram os danos além da simples condição econômica. Hoje as mulheres negras se veem duplamente discriminadas por serem do sexo feminino e afrodescendentes.²⁵

A situação da mulher negra hoje é apenas um prolongamento de seu passado escravizado. Se retrocedermos no tempo a compreensão desse dano moral e psicológico à mulher negra fica evidente. Segundo Manfrinate,

Aos escravos era negado o direito do casamento formal, da constituição de uma família, poucos eram os casais que conseguiam viver juntos, mas ao mesmo tempo, era imposto a essas mulheres que fossem geradoras de outros escravos, para o abastecimento do próprio sistema escravista, principalmente após o fim do tráfico negreiro. Crianças que muitas vezes não poderiam sequer ser amamentadas pois, deveriam dar o lugar no seio de suas próprias mães a outras crianças, brancas. Os filhos de escravos para conhecimento dos patrões só tinham mãe, não importando se o pai fosse outro escravo da senzala ou o próprio senhor (MANFRINATE, 2001, p.24).

Diante do apresentado de conteúdo social, econômico e ideológico de produção da diferença em sujeitos de cultura diversa da considerada heteronormatizada²⁶ e de raiz europeia, pode-se imaginar a incidência de discursos constrangedores, tanto externalizados e verbalizados, quanto internalizados, percebidos e sentidos pelas mulheres negras que se reconhecem em situação identitária inferior. Esses sentimentos são subsídios importantes para novos estudos, que como afirmo anteriormente, podem avançar em diversidade e entendimento desse processo de exclusão e discriminação cruel da mulher negra.

Não obstante a essa realidade, mas complementar a ela, outra característica encontrada nos estudos relacionados a gênero e raça está no fato de que quando autores são motivados por abordagens feministas, esses estudos

25 A discriminação sobre as mulheres negras perpassa planos não conhecidos pelos homens do mesmo grupo racial, tais como os reportados aos direitos reprodutivos, violência doméstica, violência sexual, dupla jornada de trabalho e demais sequelas geradas por uma sociedade machista, como a brasileira. Esse contingente também comumente se vê impactado pelo seu rebaixamento à condição de objeto de prazer sexual dos homens (especialmente simbolizado na figura da mulata) e pela constante violação de sua autoestima nos planos profissional e estético e à marginalização no mercado matrimonial (BRASIL, 2006, p. 26).

26 Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais. "Estes mecanismos criaram identidades e papéis sociais que agem conforme a norma estabelecendo privilégios hegemônicos e dicotomias entre homem e mulher; heterossexual/homossexual; forte/ fraco; dominante/ dominado onde são então, estabelecidas as desigualdades. Essas oposições são hierarquizadas, cabendo ao pólo masculino e seus homólogos a primazia do que é valorizado como positivo e superior (MIRANDA, 2010, p.86).

são em maioria desenvolvidos por pesquisadoras negras. Segundo Ângela Figueiredo, pesquisadora do Fábrika de Ideias/Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia "o ponto central aqui é o lugar da enunciação, isto é, a localização étnico-racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia" (FIGUEIREDO, 2008, p. 240). A autora comenta que a maioria dos estudos são relatos de experiências vividas e sentidas no cotidiano das mulheres negras, tornando-se indissociável a compreensão das relações raciais para a apreensão dos conhecimentos sobre gênero. Segundo ela,

Existem três características que marcam os estudos sobre gênero e raça no Brasil: a ênfase na denúncia da dupla opressão que afeta a experiência das mulheres negras; certa tendência à vitimização e/ou ao pessimismo, no que se refere à capacidade dos agentes sociais negros reverterem a situação; a ausência de estudos que assumam verdadeiramente a dimensão relacional proposta pelas teorias de gênero (FIGUEIREDO, 2008, p. 240).

Mas, e a menina negra e quilombola? Vitimadas são as mulheres negras desde que são meninas. A reprodução dos dados demonstrados acima pode até mesmo em alguns casos atingir dimensões reduzidas, mas qual foi o impacto na infância? E como é o julgamento moral dessas meninas a cerca desse mundo?

Para La Taille (2006) o "despertar do senso moral" ou da "consciência moral" considera sentimentos que juntos agrupam as dimensões intelectual e afetiva. Nesse caso, La Taille (2006) elege seis sentimentos que podem fazer "querer agir moral", são eles: Medo; Amor; Confiança; Simpatia; Indignação; Culpa; Vergonha. Assevera que esses sentimentos estão ligados a fatores de maturação biológica, entretanto, não em grau de importância maior que a qualidade nas relações sociais. Sendo assim, "as dimensões intelectuais e afetivas correspondem a dois domínios singulares, irreduzíveis um ao outro, mas relacionados tanto no eixo sincrônico quando no eixo diacrônico" (LA TAILLE, 2006, p. 144).

Portanto, a importância em se ter estudado as meninas quilombolas no que tange à moralidade está na compreensão de como as relações sociais vividas por essas crianças podem impactar ou não, na construção de seu julgamento moral.

Para Souza,

As desigualdades de gênero e raça que são experienciadas no convívio social de modo geral e nas práticas educacionais, mais especificamente,

são as primeiras lições colonizadoras que meninas e meninos vivenciam a respeito das suas condições e posições assimétricas, hierarquizadas e, por conseguinte, excludentes (SOUZA, in BRASIL, 2010, p. 103).

Essas experiências são, na ótica da autora, uma forma de manutenção da "cultura do patriarcado colonizador" que pretende definir padrões e "verdades absolutas". E isso, segundo Souza (2010, p.103) teve maior impacto, principalmente, na subjetividade feminina. Assim,

Os conteúdos desta ideologia são interiorizados pelos sujeitos no processo de formação da personalidade e, conjuntamente com ele, na conscientização de gênero. Os meninos vão assumindo uma configuração da masculinidade com seu atributo distintivo: o poder. Por sua parte, a menina constrói sua feminilidade a partir de um "dever ser", no que se inclui sentir-se protegida pelo homem (SOUZA, in BRASIL, 2010, p. 103).

Paralelamente a esse processo de atribuição vitimizada, é importante também demonstrar a valorização da menina quilombola preparada para ser mulher fonte de conhecimento cultural, pois em muitas comunidades de quilombo se encontrou dados de que a ela caberá a formação e transposição dos conhecimentos tradicionais de seu povo.

Nesse processo de passagem de conhecimentos, a mulher negra é educadora por excelência. Ela sempre guardou saberes, os cultivou e transmitiu em todos os lugares por onde passou. Ela é identificada com a ancestralidade, porque a incorpora, nos papéis de mãe, mulher (esposa, companheira) professora, enfermeira, mãe de santo, filha de santo, ekede ou makota, mestre, contramestre ou praticante de capoeira, benzedeira, curadora, conhecedora dos segredos da natureza, etc.. Ela realiza essas lutas e ações cotidianas com dignidade e pela dignidade da família negra (SIQUEIRA, in BRASIL, 2005, p. 37).

Segundo Silva, na comunidade de Conceição das Crioulas, a 43 km da sede do município de Salgueiro, estado de Pernambuco, a força da mulher quilombola está na fundação da própria comunidade, pois,

Conta a oralidade guardada nas *memórias permanentes*, que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas foi formada em meados do século XVIII, com a chegada de seis mulheres que fugiam em busca de liberdade. Não há consenso do real local de origem das mulheres, apenas em relação ao número de alguns nomes que foram recuperados (SILVA, 2012, p. 55).

Em Invernada Paiol de Telha a relação de respeito e de poder ocorre pelo valor da ancestralidade, o mais velho seja ele homem ou mulher é quem detém maior informação e por isso é detentor do respeito dos quilombolas, porém, cabe à mulher a formação das crianças e a instrução relativa aos costumes daquela comunidade. Um exemplo disso está no fato de que quase todas as lideranças, nesse momento são mulheres. Elas estão à frente da religião, das associações e também das decisões políticas e sociais. Além do papel de educadoras, as quilombolas são também as mulheres que negociam aspectos relacionados a terra quando em discussão judicial e de direito.

Nesse contexto, no qual os julgamentos morais são necessários para a tomada de decisão coletiva, as futuras mulheres de Paiol de Telha têm ameaçada sua autonomia, uma vez que as meninas têm sido vítimas de opressão no contexto escolar podendo tornar-se mulheres heterônomas.

Durante o dilema, em sala de aula, percebi que o posicionamento das crianças quilombolas diante do restante da turma é diferenciado, comedido. Elas não se sentem à vontade para expressar suas opiniões e quando o fazem, são na maioria das vezes questionadas e criticadas pelos demais colegas com gestos e sinais.

De maneira geral, as crianças - não as meninas quilombolas - demonstraram o comportamento de reflexão, ponderavam as alternativas e construíam sua opinião de forma progressiva. Pude constatar nessas crianças, o exercício do julgamento moral acontecendo pela sobreposição de hipóteses, cada criança ouvia e refletia as colocações dos colegas criando novas possibilidades - exercício do respeito mútuo. Desta forma, vi uma conduta moral coletiva, mesmo que em alguns casos, a questão de gênero tenha sido percebida como meio opressor das relações sociais na sala de aula vitimando as meninas quilombolas. Para essas meninas oprimidas, percebeu-se silêncio e apatia durante as atividades, isso provavelmente em comparação com a participação egocêntrica e autoritária dos demais alunos.

Segundo Piaget,

Do ponto de vista moral, o egocentrismo acarreta uma espécie de anomia, tal que a ternura e o desinteresse possam aproximar-se de um egoísmo ingênuo, sem que a criança se sinta espontaneamente melhor

num caso que no outro. Assim como as ideias, atravessando seu espírito apresentam-se, repentinamente, sob a forma de crenças, e não de hipóteses a verificar, do mesmo modo os sentimentos que surjam na consciência da criança aparecem-lhe, repentinamente, como tendo valor, e não como devendo ser submetidos a uma avaliação ulterior. É só pelo contato com os julgamentos e as avaliações dos outros que esta anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas (PIAGET, 1932, p. 347).

Portanto, não consegui identificar o julgamento moral das meninas quilombolas em sala de aula e cheguei até mesmo ao ponto de questionar se essas meninas poderiam estar passando por um momento de anomia moral.

Entretanto, de acordo com Piaget, não é necessariamente assim que a anomia acontece, uma vez que a vida social é imprescindível em todos os seus aspectos egocêntricos ou não, para que o indivíduo possa tomar consciência do funcionamento do mecanismo social - valores e regras - e a ele promover ou não sua autonomia moral. Sendo assim,

É preciso notar que o indivíduo, por si só, não é capaz desta tomada de consciência e não consegue, por conseqüência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas. É neste sentido que a razão, sob o seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo (PIAGET, 1932, p. 346).

Essa é a grande contribuição percebida por Piaget, quando no estudo dos julgamentos morais, a da obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Visto que, "a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais" (PIAGET, 1932, p.342). Assim, quando analisamos as meninas quilombolas restou a dúvida de como seu julgamento moral poderia estar sendo desenvolvido ou ainda afetado por essas relações de gênero percebidas, que aparentemente suprimiram sua opinião e demonstraram forte censura.

Para tanto, avançamos com a pesquisa na comunidade, lugar de sua vivência e partimos por verificar se esse mesmo comportamento se repetia no ambiente da comunidade onde vivem. Felizmente, na comunidade a opinião, entendimento e julgamento moral das meninas foram manifestados naturalmente. O que para mim, confirmou o fato de que o silêncio não seja exatamente a censura do julgamento moral, mas pode afetar valores, crenças e o credo em si mesmo, podendo facilitar a formação de sujeitos heterônomos e dificultando sua autonomia.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos em situações observáveis de característica aberta aconteceram por meio de dilemas colocados para a criança. Ao mesmo tempo analisei cada sujeito como único, sujeito que é uma unidade, que tem uma coerência interna e que não se centra apenas no peculiar, mas também no universal que o compõe e que é composto por ele enquanto gerador de conhecimento.

Sendo assim, quando estudei a moralidade, a análise da ação do sujeito foi importante porque considerei os conhecimentos morais e outros saberes como necessários à ação moral, mas, não suficientes: foi preciso saber colocá-los em movimento, relacioná-los entre si, dar-lhes vida, fazê-los produzir juízos e ações para cada situação encontrada.

Na Escola D. Pedro I a situação dilema foi colocada em entrevista coletiva e aconteceu com a autorização das diretoras, pais e acompanhadas por professores de diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o horário da aula em questão.²⁷ De modo geral, as crianças receberam bem o dilema, aceitaram participar dos questionamentos propostos (Apêndice A) e demonstraram o desenvolvimento de seu julgamento moral em acordo com sua faixa etária, preconizado por Piaget.

Na transcrição, consta a sigla Af para menina e Am para menino. AQf refere-se à menina quilombola e AQm menino quilombola, porém, não tivemos manifestação, em especial das meninas quilombolas. Segue uma das transcrições, que de forma geral, seguiu o mesmo padrão em todas as turmas onde havia crianças entre 11 e 13 anos.

Pesquisadora: Quem apertaria a buzina? Levantem a mão.

29 levantaram. 13 meninas e 16 meninos

27 Nessa etapa da prática de pesquisa, ocorrida no dia 17 de maio de 2013, aplicamos o dilema em cinco turmas de 5º e 6º anos, com crianças entre 11 e 13 anos de idade. Participaram da pesquisa, 124 crianças, meninos e meninas. Destas, 9 se identificaram como provenientes do Assentamento Invernada Paiol de Telha, sendo 5 meninas e quatro meninos. As outras 115 crianças moravam nas colônias que formam o Distrito de Entre Rios.

Pesquisadora: E quem não apertaria? É uma opção. Eu vou deixar. Alguém faria isso?

A maioria fez não com a cabeça. Ninguém levantou o braço.

Pesquisadora: E alguém ainda ficou com dúvida?

A maioria consentiu, sim, com a cabeça.

Pesquisadora: E quem apertaria, apertaria por quê?

Am1: Por causa que se apertar vai matar só um.

Pesquisadora: Tá mais por quê?

Af1: Melhor matar só um do que cinco.

Pesquisadora: Mas será que havia outro motivo, ainda, mais forte que esse?

Am1: Caso que a gente não polui.

Pesquisadora: Como?

Am1: Que se a gente polui vai matar os bichos.

Pesquisadora: Quem teria uma outra alternativa? Porque ainda sim uma ave morreria.

Af2: É apertar a buzina e matar só uma ave.

Pesquisadora: Quem tem mais ideia? Será que não tem outra alternativa para fazer? Uma ideia criativa para evitar tudo isso?

Menina Quilombola 1: É reciclar o lixo, caso que aí não tem lixo.

Pesquisadora: Quem vai reciclar o lixo?

A maioria levanta a mão.

Pesquisadora: Porque reciclar o lixo?

Am2: Para ela não se mistura com o lixo orgânico?

Pesquisadora: Porque ele não pode misturar?

Am3: Por causa que ele tem que ser reciclado.

Pesquisadora: E porque ele tem que ser reciclado?

Af3: Por causa dos materiais.

Pesquisadora: Porque a gente separa os materiais? Se a gente vai ali e compra tudo pronto separado?

Am3: Pra ajudar a natureza.

Pesquisadora: Porque a gente tem que ajudar a natureza?

Risadas, por conta de tanto porque.

Pesquisadora: Porque gente, porque evita o quê? Porque evitar de comprar minha garrafa de refri, para indústria parar de fazer o quê?

Af3: Produzir mais.

Pude perceber que a cada colocação, as crianças refletiam e se esforçavam para encontrar a melhor solução até que chegaram ao cerne do dilema, que foi a produção do lixo. Ao acionarmos a capacidade de reflexão, também possibilitamos a capacidade criativa, que motivou ainda mais as crianças à participação.

Continuamos acompanhando o julgamento moral das meninas, agora com o dilema aplicado na comunidade.²⁸ A história de Janaína, a exemplo da atividade desenvolvida na escola, também compôs uma história de dilema moral e a cada resposta dada pelas meninas, alternativas iam contrapondo suas colocações de forma que as fizeram refletir sobre a situação acionando sua capacidade de julgar e de decidir por Janaína, nossa personagem fictícia.²⁹

Nem sempre o protocolo foi seguido, em alguns casos surgiu a necessidade de que eu criasse nova pergunta, que seguia o mesmo padrão de questionamento, mas que considerou as colocações das meninas naquele momento.

28 Foram entrevistadas 5 meninas de 10 a 14 anos de idade, no dia 14 de setembro de 2014, uma manhã de domingo, durante a 1ª Festa das Mulheres Quilombolas, organizada pela Associação para o Desenvolvimento Rural da Comunidade de Paiol de Telha. D. Ana Maria, viabilizou essa entrevista solicitando a participação das meninas com consentimento de seus pais. Foi Sr. Domingos G. Guimarães, que nos cedeu a casa, onde aplicamos a pesquisa.

29 Apêndice B. p. 122.

Nessa idade, pelo exercício de criação e recriação, as meninas testaram hipóteses para a solução da situação dilema. As regras também passaram a assumir um entendimento diferenciado, pois elas perceberam a utilidade das regras para seu julgamento moral. Assim, a noção de justiça fez sentido, por ter sido um regulador social de suas ações de direito.

Segundo Godoy (2001), o desenvolvimento do julgamento moral é dependente de estímulos cognitivos, estruturais e sociais, sendo ainda de fatores ligados à experiência, ou seja, a oportunidade de adoção de papéis (compreender a atitude de outros, tomar consciência de seus pensamentos e sentimentos, colocar-se no lugar do outro). Isto implica vivência e tomada de consciência das situações provocadas pelas interações sociais que suscitaram nas meninas de Paiol de Telha emoções, simpatia ou empatia. Essa complexidade envolveu o desenvolvimento do juízo moral e remeteu à necessidade de maior compreensão quanto aos sentimentos, pensamentos e à própria moral.

Portando, o sentir e o pensar foram os dois lados do agir, formaram uma unidade interdependente uma da outra, assim como a afetividade e a cognição também estiveram presentes na construção dos conhecimentos e julgamentos morais, como demonstro na transcrição das falas. Adotei MQ para meninas quilombolas e enumerei conforme o sujeito de fala:

Pesquisadora: *Vocês querem falar mais algo para Janaína? O que eu falo para ela?*

MQ 2: *Diga pra ela, pra ela não arranjar briga.*

Pesquisadora: *O que você pensa de quem briga?*

MQ2: *Elas não têm educação na casa.*

MQ3: *Sem educação.*

MQ1: *A mãe não ensinou direito.*

Pesquisadora: *E vocês já brigaram?*

MQ: *Eu não.* (duas)

MQ2: *Eu já, no ônibus.*

Pesquisadora: *mas se tem gente fazendo com a Janaína e a gente vez em quando faz tb. Porque a gente é assim?*

MQ2: *Ah tem duas meninas lá na escola que ficam me encarando, aí eu não fiz nada. Fui na diretoria e elas não fizeram nada.*

Nesse período etário, nomeado por Piaget como operatório concreto, a criança relaciona a todo o momento o conhecimento possível ao necessário para a situação em questão. É o que fizeram as meninas quando julgaram atitudes de briga como incorretas e mesmo assim reconheceram já terem brigado justificando os motivos que podem ter levado a isso como faz a MQ2.

Esse exercício foi continuamente uma prática da interiorização e abstração como tentativas de erro e acerto em que as meninas se colocaram na condição de Janaína, ao mesmo tempo em que admitiram a briga quando assim julgaram necessário.

Pude constatar, no decorrer da conversa que as meninas quilombolas de Invernada Paiol de Telha mantiveram seu julgamento moral em desenvolvimento e, portanto fica descartada a possibilidade de anomia moral, comentada anteriormente quanto às hipóteses para o silêncio em sala de aula. Na comunidade, elas conversaram normalmente sem muitas restrições. Mesmo assim, percebi o receio com relação à minha presença, uma vez que elas procuraram seguir um padrão de resposta que não as colocassem em evidência.

Com a proposição dos dois dilemas tanto em sala de aula, como em comunidade, ficou perceptível no conteúdo de suas falas a opressão a que são submetidas, principalmente na escola. Seja pelo não posicionamento dos professores e diretores para as questões sociais, muitas vezes graves, ou ainda, pela permissão da criação de gangues no interior da escola que tornam a violência latente. Seja por haver o desprezo pela diversidade escolar, que pode estar camuflando uma tentativa de deixar no esquecimento a cultura quilombola, pela falta de cooperação entre professores e alunos, ou pelo consentimento quando as meninas quilombolas não se manifestam durante a aula. Enfim, e, principalmente segundo este estudo, pela opressão e sexismo que ameaçam à autonomia das meninas quilombolas.

O desenvolvimento do julgamento moral neste estudo está em acordo com o preconizado por Jean Piaget e pode ser desenvolvido sob situações físicas normais em todas as crianças independente da cultura a que pertençam. O conhecimento das meninas de Paiol de Telha, bem como seu julgamento moral são o exercício contínuo de sua interação social - meio, objetos e pessoas - sendo que nessa idade, 11 a 15 anos, as meninas já desenvolveram a capacidade de interligar o real e as possíveis recriações com noções de equidade e de justiça propondo alternativas viáveis para os dilemas.

Estudar o julgamento moral das meninas quilombolas interligando aspectos como: cultura, diversidade, gênero e educação, viabilizou uma análise de que mesmo sob as circunstâncias atuais, ainda há discriminação velada na sala de aula. E que essa, também contribui para o esvaziamento dos valores afro-brasileiros da identidade quilombola.

Para além do julgamento moral, pude verificar que Invernada Paiol de Telha está sofrendo, mesmo que suas ressemantizações justifiquem esse contexto, o enfraquecimento de sua identidade e de seus valores. Percebi isso, na busca incansável pela geração de renda, pela terra sempre dividida com outras culturas e pelo envelhecimento dos quilombolas remanescentes, da memória das famílias herdeiras por direito das terras do Fundão.

A experiência da migração forçada alemã, ainda na Europa, está sendo repetida em Entre Rios. Agora, ela é pontual e tem como vítimas os quilombolas que são mudados de um lado para o outro, sendo que com o passar do tempo, sua identidade e as atualizações naturais da vida em sociedade vão enfraquecendo os laços e valores. Esse enfraquecimento acontece principalmente na escola por meio de uma migração cultural forçada. As crianças quilombolas convivem com outra cultura que não a sua e aprendem seus costumes, valores e regras. Assim, sem perceber sua matriz cultural passa a não estar mais presente nesse ambiente.

Para a Educação, a preservação dessa identidade vai ao encontro da manutenção da história, ensinada e vivida por todos nós nos livros didáticos. Entendo que a educação, em sua prática educativa, ao representar o ideal de uma sociedade justa, pode e deve aproveitar-se da discussão de situações e de

problemas reais como é o dos quilombolas de Invernada Paiol de Telha. Porém, mais importante que buscar uma didática para tal, é promover a autocrítica de convivência em prol de uma instituição cooperativa e solidária.

Busquei, nesta dissertação, analisar o julgamento moral das meninas quilombolas oportunizando a construção histórica de fatos e o levantamento das motivações - valores - que envolvem as meninas quilombolas de Invernada Paiol de Telha, que participam de um silenciamento em sala de aula e que encontram em sua comunidade quilombola - seu território - a segurança para manifestar seu julgamento a respeito das situações cotidianas de suas vidas. Procurei demonstrar a fragilidade da Educação Quilombola, uma discussão nova que merece ser considerada e respeitada face à vulnerabilidade a que estão sujeitos os quilombolas de forma geral.

Considero que apesar de qualquer avanço nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e relevantes e um exemplo disso é o que está acontecendo com as meninas de Invernada Paiol de Telha.

As meninas quilombolas em seus conflitos de gênero e luta por respeito, vivem em situação de medo e desconfiança contínuos. A coletividade e a vida social dessas meninas têm proporcionado sua tomada de consciência, porém ainda é prematuro afirmar que esta consciência resultará em autonomia, ou se permanecerá heterônoma como alternativa de acreditar que seu lugar é de subserviência à vontade de outros mais poderosos.

Por meio deste trabalho, demonstro uma proposta de investigação e ação que se relaciona com a produção de conhecimentos pedagógicos, bem como elaboro situações reais e concretas da participação dos sujeitos garantindo o julgamento moral durante as argumentações. Também considero que desenvolvi práticas educativas de forma crítica, superando as tendências tradicionais de educação e ensino, quando por meio do método clínico tratei da temática ambiental e de gênero, de maneira que a esses dois temas se transformassem em geradores de reflexão e ação sobre o comportamento, contribuindo para o processo de construção da autonomia, nesse caso das meninas quilombolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. **Conhecimento Tradicional e Biodiversidade: normas vigentes e propostas**. Manaus: Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura da Universidade do Amazonas, Fundação Ford, 2008.

ALMEIDA, A. W. B; MARIN, R. A; et al. **Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil, Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha/ Fundão**. Fascículo 11. Guarapuava: 2008.

ARRUTI, J. M. A. **A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas**. Revista Mana, vol. 3, n. 2, outubro. Rio de Janeiro:1997.

_____. Quilombos. In: **Raça : Novas Perspectivas Antropológicas / SANSONE, L; PINHO, O. A.** (organizadores). 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

ASSIS, M.,D., P; CANEN, A. **Identidade Negra e Espaço Educacional: Vozes, Histórias e Contribuições do Multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.

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

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2007**. Brasília: 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2012**. Brasília: 2013.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, modos de brincar**. Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, v1: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, v2: modos de sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, v3: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o Racismo na Escola**. MUNANGA, K. Brasília: 2005.

_____.Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Brasília: 2011.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. ROMÃO, J. (organizador) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: 2005.

_____.Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, 2013-2015**. Brasília: 2013.

_____.Tribunal Regional Federal 4. **Documentos do Julgamento da Constitucionalidade do Decreto Federal 4.887/2003**. Porto Alegre: dezembro de 2013.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: 1998.

_____.Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Dimensões da inclusão no ensino médio : mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. BRAGA; M. L. S.; Souza E. P.; PINTO, Ana F. M. (organizadoras). Brasília: 2006.

_____.Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Diversidade na Universidade. RAMOS, M.N; ADÃO J. M; BARROS, G. M. N (coordenação); **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: 2003.

_____.Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: 2004.

_____.Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir. **Programa Brasil Quilombola. Diagnóstico de Ações Realizadas**. Brasília: 2012.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Bertrand do Brasil. Rio de Janeiro: 2002.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2003.

CARRAHER, T. N.**O método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman, p. 14. Apud Sant'Anna, Wania, in **História de Vida e de Organização Política: Mulheres Negras na Construção do Conhecimento**. São Paulo: USP, 1990.

CRUZ, C. M. **Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio**. UFPR, 2012 Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

CRUZ, C. M.; SALLES, J. O; Territorialização negra, conflitos e racismo ambiental no Paraná. In: **Educando para as Relações Étnico-Raciais II**. p. 53-76. Curitiba: 2008.

CUCHE, Denny. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DEVAL, Juan. **Introdução ao Método Clínico, descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DORNELLE, L. V. "Tu não podes ser princesa": corpos, brinquedos e subjetividades In: **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

ELFES, A. **Suábios do Paraná**. Curitiba: Banco Lar Brasileiro S.A., 1971.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO; A. Gênero. *Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil*. In: **Raça : Novas Perspectivas Antropológicas** / SANSONE, L; PINHO, O. A. (organizadores). Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANÇA, D. X.; MONTEIRO, M. B. **Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos**. *Psicologia* 16, p. 293–323. Portugal: 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAG, B. **Sociedade e Consciência. Um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GABARRA, L. O. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GODOY, E. Ap. **As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas: 2001.

GOMES, M. F. V. B. **Cartografias da paisagem: Trajetória Socioambiental de Guarapuava**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23, p. 75 - 85, maio/jun/jul/ago, Rio de Janeiro: 2003.

_____. **Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade**. Revista Cadernos Pagu 6-7. p. 67-82. Campinas: 1996.

_____. **Educação e Diversidade Étnico cultural**. In. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. p. 67-76. Brasília: 2003.

HARTUNG, M. F. **O sangue e o espírito dos antepassados: escravidão, herança e expropriação no grupo negro Invernada Paiol de Telha - PR**. Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.

IANNI, O. **As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

_____. **Raças e classes sócias no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARCHERT, J. M; **Epistemologia da Resistência Quilombola em Diálogo com o Currículo Escolar**. Anais do 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia: 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

LEITE, I. B. **Laudos Periciais Antropológicos em Debate**. Florianópolis: NUER, UFSC/ABA. 2005.

_____. **O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais**. Revista Estudos Feministas, Setembro - Dezembro. p. 965-977. Florianópolis: 2008.

LOBATO, M. **Negrinha**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MANFRINATE, R. **Histórias Femininas: Poder, Resistência e Educação no Quilombo de Mata Caval**. UFMT, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá: 2011.

MARCONDES, M. M.; et al. **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: IPEA, 2013.

MAROUN, K; OLIVEIRA, et al. **Educação Escolar Quilombola: Diálogos e Interfaces entre Experiências Locais e a Institucionalização de uma Nova Modalidade de Educação no Brasil**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia: 2013.

MATTOS, W. R. **Valores Afro-Brasileiros na Elaboração de Currículos Escolares - ensaiando pressupostos**. In: **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. p. 27-35. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003.

MELLO, M. B. Muitas infâncias: castigo de menina negra. In: **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

MENIN, M. S. S. **Valores na escola**. Revista Educação e Pesquisa. p. 91-100, vol. 28, n. 1. jan/jun. São Paulo: 2002.

MIRANDA, D. G. **Contemporaneidade no Quilombo**. Trabalho Final de Graduação. PUC. Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2009.

MIRANDA, F. F. F. **Heteronormatividade: uma leitura sobre construção e implicações na publicidade**. Rev. Fragmentos de Cultura, v. 20, n. 1/2, p. 81-94, jan./fev. Goiânia: 2010.

MIRANDA, S. Ap. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50, p. 369 - 498 maio/ago. Campinas: 2012.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para a Educação. In: **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. p. 157-185. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOURA, G. Aprendizado nas Comunidades Quilombolas: Currículo Invisível. In: **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: 2006.

MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: **Mostra do redescobrimto: arte afro-brasileira**. p. 98-111. São Paulo: Fundação Bial de São Paulo, 2000.

_____. **Origem e Histórico do Quilombo na África**. Revista USP, vol. 28. p.56-63. São Paulo: Dezembro/ Fevereiro 95/96.

_____. **Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil**. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências.p. 36-49. Brasília: 2003.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

O'DWYER, E. C. **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

_____. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Educando para as Relações Étnico-Raciais II**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2010.

PIAGET, Jean. **Cinco Estudos de Educação Moral**. MACEDO, L. (organizador) São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Discours du directeur du Bureau international d'éducation. *In: Douzieme Conference Internationale de L'instruction Publique*. Procès-verbaux et recommandations. p. 27-28. Genebra: Bureau International D'éducation, 1949d.

_____. **El Mecanismo Del Desarrollo Mental**. Torregalindo, Madrid, Espanha: Psicologia y Educación, 1979.

_____. **Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Editora MestreJou, 1932.

_____. **Rapport du directeur: cinquième réunion du Conseil**. Genebra: Bureau international d'éducation, 1934c.

RATTS, A. A. Face Quilombola do Brasil. In: **Relações Étnico-Raciais: Um Percorso para Educadores**. Vol. II p.129-150. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

RIBEIRO, M. A. F. **As relações raciais nas obras de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni e a dimensão moral do racismo no sul do Brasil**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des)Igualdades. Salvador: 2011.

REIS, C. G. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03 23. In: **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTANA, M. S. Energia Vita "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. In: **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, B. S. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Rev.Sociologia.n.5. p. 31-52. USP. São Paulo: Tempo Social, 1993.

SANTOS, R. E. **Questões Urbanas e Racismo**. Petrópolis: 2012.

SASSO, B. A.; DE MORAIS, A. **O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras**. Scheme, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética. Volume 5 Número 2. p.24 - 51. Ago-Dez/2013. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acessado em: 10/11/2014.

SCOTT, J. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Revista Educação e Realidade. n. 20, p. 71-99. Porto Alegre: 1995.

SILVA, G. M. **Educação como Processo de Luta Política: A Experiência de “Educação Diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. UNB, 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, DF.

SILVA, J. A.; FREZZA, J. S. **Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto**. Educar em Revista, n. 39, p. 191-205, jan./abr. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SILVA, Júnior. H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, P. B. G; BARBOSA, L. M. A. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: UFSCAR, 1997.

SILVÉRIO, V. R; PINTO, R. P. et al. **Relações Raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2011.

SIQUEIRA, M. L. Os Quilombos e a Educação, In: **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22, Novembro 2005. Disponível em: <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/151432Valoresafrobrasileiros.pdf>. Acessado em 10/11/2014.

SOUZA, A. L. Aprendendo com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Aprendendo com os desafios: o trabalho com a interseccionalidade na Educação Infantil. In: **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010

TEIXEIRA, J. C. **Memórias Suábicas: O Processo de Colonização em Entre Rios . Pr**. Revista Percurso - NEMO. v. 2, n. 1 , p. 03-24. Maringá: 2010.

TRINDADE, A. L. **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

_____. A Cor da Cultura — Por uma pedagogia antirracista. In: **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TUAN, Yi-Fu; **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. Topofilia. **Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo/ Rio de Janeiro: 1980.

TURRA, C.; VENTURI, G. **Racismo Cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

VESTENA, C, L, Blum. **Piaget e a Questão Ambiental: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Sensibilização ambiental: Um Diagnóstico na Bacia do Rio Belém, Curitiba – Pr, a partir da Percepção de Alunos do Ensino Fundamental.** UFPR. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2003.

SITES CONSULTADOS

<http://elplasticomata.com/>

<http://www.cpisp.org.br/comunidades>

<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/#axzz3FbecTKST>

<http://www.ipea.gov.br/>

<http://www.mec.gov.br/>

<http://www.palmares.gov.br/>

<http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=ler&mat=27265>

http://www.suabios.com.br/?page_id=1500

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>

<http://www.unifem.org.br/>

<http://www.wwnorton.com/college/history/chasteen/welcome.htm>

<http://www.youtube.com/watch?v=XwvYzmk-NjY>

Anexo 1: Transcrição do Testamento de D. Balbina.

Testamento da Senhora Balbina Francisca de Siqueira

Balbina Francisca de Siqueira, natural de Freguesia da Palmeira, filho de Bento Siqueira Côrtes e Ana Maria de Jesus Siqueira, foi casada com Manoel Ferreira dos Santos, de cujo matrimônio declara que não teve filho algum. Declara também que os escravos com o falecimento de seu marido deixa libertos, com condição de servirem durante a sua existência, são os seguintes: Heliodoro e sua mulher Feliciano, Manuel, José Velho, José dos Santos, Izidoro, Ricardo, Dina, Joaquim, Libania e Rita, os quais prestaram bons serviços, ficaram por isso gozando da liberdade. Depois do falecimento de seu esposo adquiriu mais dois escravos, José Marcos e Generosa, com condição de servir por espaço de quinze anos as órfãs que ela estava criando de nomes: Maria Antonia dos Santos e Porfíria Pedra, se alguma casar fica servindo a que está solteira e não poderá sair antes de completar quinze anos a contar do dia do seu falecimento. Declarou também que a Invernada do Paiol de Telha pertence à fazenda Capão Grande, de sua propriedade deixa por seu falecimento a todos os escravos mencionados, e suas famílias morarem, sem nunca poderem dispor, visto que ficou como patrimônio dos mesmos. Também deixa para seu afilhado e sobrinho Pedro Lustosa de Siqueira dois contos de réis, para repartir igualmente a elas depois de casadas. Balbina Francisca de Siqueira faz doações de paramentos para a matriz de Guarapuava, deixa mais a quantia de 400\$000, para ser repartido entre os mais necessitados, duzentos mil réis aos lázaros e duzentos para dez mais pobres da paróquia, depois de cumprida todas estas disposições, o que sobrar fica pertencendo a seu afilhado e sobrinho Pedro Lustosa de Siqueira e à sua mulher Ana Joaquina de Faria Lustosa, deixa também a casa da vila de Guarapuava, recomenda também para usar de toda caridade com os escravos que ficam libertos, e os mesmos escravos recomenda para que respeitem e obedeçam ao seu afilhado. Finalmente roga a seus irmãos, Pedro de Siqueira Cortes e Domingos de Siqueira Cortes, para serem seus testamentários e ela não sabendo ler nem escrever, pediu ao Reverendo Cônego Antonio Braga de Araujo, que este escrevesse e assinasse por ela. Vila de Guarapuava, 2 de julho de 1860”
[sic]

Fonte: MARTINS, S. M. **Guarapuava, nossa gente e suas origens**. Guarapuava: Edição do autor, 1998, p. 408.

Anexo 2: Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CENTRO OESTE - UNICENTRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conhecimento e a moral socioambiental de crianças e adolescentes da comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha, Guarapuava-PR.

Pesquisador: Carla Luciane Blum Vestena

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 01879112.7.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 223.466

Data da Relatoria: 19/03/2013

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem por objetivo geral analisar e avaliar o conhecimento e o juízo moral socioambiental de crianças e adolescentes da comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha com o de crianças e adolescentes da área urbana do município de Guarapuava/PR, em diferentes contextos culturais e escolares.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar e avaliar o conhecimento e o juízo moral de crianças e adolescentes da comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha e de área urbana do município de Guarapuava/PR, em diferentes contextos culturais e escolares, sobre questões ambientais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e desconfortos: a entrevista e a observação poderão trazer constrangimento às crianças e adolescentes, à medida que estes forem entrevistados e observados. O procedimento de pesquisa adotado apresenta um risco mínimo, que será reduzido por meio das seguintes estratégias: buscar

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

cada sujeito na classe, durante o trajeto até a sala na qual se realizará a entrevista, o entrevistador manterá uma conversa breve com ele, ou sobre o que estava fazendo na classe, ou sobre temas gerais da escola, ou sobre seus gostos, etc. Começará a entrevista dando algumas explicações ao sujeito sobre o que vamos fazer.

A pesquisa contribuirá de forma direta e indireta no processo educacional das crianças e dos adolescentes de diferentes culturas e realidades

escolares, por subsidiam novas abordagens teórico-metodológicas das práticas de educação ambiental, e também na reflexão dos atuais

arcabouços teóricos que subsidiam tais práticas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresenta clara descrição das etapas, bem como relevância científica, tendo em vista que busca compreender como se desenvolve o conhecimento e a moral socioambiental de crianças e adolescentes em comunidade quilombola, excluída e marginalizada da sociedade atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados na primeira submissão.

Recomendações:

Nada consta

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu as inadequações presente na submissão anterior (Riscos e benefícios, TCLE, descarte das entrevistas, falhas na descrição da metodologia).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CENTRO OESTE - UNICENTRO 

GUARAPUAVA, 20 de Março de 2013

Assinador por:
Sueli Godoi
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli CEP: 85.040-080
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br

APÊNDICE A - Entrevista coletiva realizada no Colégio Estadual D. Pedro I

Na primeira etapa foram feitas intervenções na escola onde utilizamos a entrevista coletiva baseada em dilemas ambientais. Vários elementos foram colocados para as crianças de forma que elas pudessem refletir sobre todos eles e garantir o que La Taille (2006) chamou de "juízo refletido e ponderado".

Delval (2002) menciona que é preciso atenção para o fato de que a essência do método clínico não está no diálogo, tampouco no questionamento, mas sim, está na forma como a interferência será realizada e na interação do sujeito. Portanto, planejamos esse momento no tempo da aula, 50 minutos, de forma a obtermos a participação e o julgamento moral das crianças a respeito do tema proposto. A pesquisa foi assim aplicada:

- a. Primeiramente foi repassada lista de presença na qual os alunos se identificaram com nome, idade e local onde residem conforme Anexo 4. Assim, pudemos localizar as crianças quilombolas sem que houvesse a possibilidade de rotulação ou possível constrangimento.
- b. Foi então, feita a exibição de vídeos de curta duração, com caráter informativo sobre a temática do plástico, enquanto resíduo. Foram utilizados os vídeos: El Plástico Mata - versão em português³⁰, feito pela produtora, Equilíbrio Marinho TV que mostra o trabalho do fotógrafo Chris Jordan sobre o que está acontecendo na ilha de Midway no Oceano Pacífico Norte. Neste local que fica a 2000 milhas do continente, plásticos estão sendo acumulados trazidos por correntes marinhas. As imagens mostram carcaças de aves que se alimentaram desse plástico. O vídeo não possui narração, apenas imagens, que demonstram como estão morrendo as aves dessa localidade. Quando as carcaças dos animais são fotografadas pode-se ver o que eles ingeriram, acreditando que estariam se alimentando de organismos marinhos.

30 Disponível no site: <http://elplasticomata.com/>

Figura 4: El Plástico Mata, de Chris Jordan.



Outro vídeo, apresentado às crianças foi a reportagem de Rodrigo Alvarez exibida no programa Fantástico, pela Rede Globo de Televisão, que conta por meio de narração a história de um lugar localizado entre o Havaí e a costa da Califórnia, nos Estados Unidos, conhecido como o Lixão do Pacífico. Nesse local, estão sendo acumuladas toneladas de lixo, especialmente o plástico, trazido de vários continentes por uma condição natural dos ventos e da maré matando aves e criando anomalias genéticas nos animais marinhos.³¹

c. Após a exibição dos vídeos, por meio de roteiro predeterminado, colocamos a seguinte situação dilema para as crianças:

Sacolas plásticas vão motivar a morte de cinco aves que moram na costa da praia, mas você tem a chance de evitar a tragédia acionando uma buzina que arrastará o barco para outra região, onde a sacola plástica mutilará apenas uma ave. Você mudaria o trajeto do barco, acionando a buzina, salvando cinco aves e matando uma ave?

d. Aguardamos alguns minutos para ver se as crianças se manifestavam a respeito da situação dilema;

e. Então, com a participação de algumas crianças iniciamos o protocolo de questionamentos a cerca do assunto assistido e do dilema proposto:

³¹ Disponível no site <http://www.youtube.com/watch?v=XwvYzmk-NjY> .

Quem acionaria a buzina? Quem não acionaria? Porque acionaria a buzina? Porque não acionaria? Mas morrerão 5 aves se a buzina não for acionada! Mas morrerá uma ave se a buzina for acionada! Qual a decisão da turma? Alguma outra alternativa?

f. A cada manifestação de julgamento, sempre seguindo o roteiro, íamos colocando novos questionamentos, nunca afirmações, acompanhados de colocações como:

Mas porquê? Porque você pensa assim? Você tem certeza de sua decisão? Mas se fizéssemos diferente o que aconteceria? etc.

Optou-se pelos vídeos por ser uma linguagem que atinge a maioria dos alunos em sala de aula, por trazer situações específicas relacionadas ao tema do plástico, enquanto resíduo e por ser um meio de sensibilização conhecido de todos na sala de aula situando as crianças ao assunto. Por sua já mencionada flexibilidade, o método clínico permitiu que fossem criadas novas possibilidades, como a utilização de materiais de apoio. Assim, optamos pelos vídeos.

Elencou-se como tema ambiental para ser avaliado, nessa linha de compreensão, a destinação do plástico, por variadas razões: pelo fato de o quilombo Paiol de Telha e suas crianças manterem contato rotineiro com a Colônia Vitória, o que já mudou os hábitos de consumo e portanto, de pensar seus resíduos; por ser a destinação de resíduos um dos temas que mais desperta a preocupação local e mundial; para o fato de que para os quilombolas, por conta de sua cultura, essa relação com resíduos possa se demonstrar diferenciada; e por ser esta uma pesquisa aplicada em ambiente escolar onde estão crianças da colônia e quilombolas, sendo esse um tema comum a ambos.

Toda intervenção e a entrevista coletiva foram fotografadas e gravadas em vídeos que foram catalogados.

APÊNDICE B - Entrevista coletiva. Comunidade Invernada Paiol de Telha

Utilizamos desta vez, gravuras e contamos a história de Janaína, uma menina quilombola da região central do país, que tinha dificuldades comuns a todas as crianças da escola. Assim, pudemos selecionar um tema comum às meninas quilombolas, e aplicamos o dilema dentro de seu universo étnico. Elas puderam discutir situações cotidianas da escola e da comunidade que participam da construção de seus mapas mentais, de seu "mundo real", sendo motivadas de forma subjetiva por seus valores, exercitando seu julgamento moral.

Tive uma conversa inicial com as meninas, na qual me apresentei e perguntei quantas das que ali estavam, haviam participado da atividade na sala de aula, no Colégio Estadual D. Pedro I. Das oito meninas entrevistadas, apenas cinco se lembravam da atividade dilema aplicada em sala. As outras eram menores e não haviam participado da atividade, na ocasião. Portanto, agradei a presença delas e segui com as cinco meninas constituídas sujeito da pesquisa:

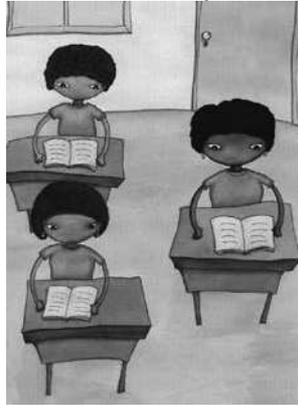
- a. Apresentamos o dilema de Janaína, uma história fictícia, de uma menina que passava por algumas situações no ambiente escolar das quais discordava, ficando apreensiva e insatisfeita. Tivemos o cuidado de durante a apresentação do dilema não orientarmos as respostas, portanto não inserimos temas relativos à discriminação ou ao racismo, bem como construímos uma situação imaginária muito comum nas escolas de modo geral. Portanto, apenas contamos uma história cotidiana. E para contextualizar o que íamos falando nos utilizamos de ilustrações retiradas dos livros *Modos de fazer e de pensar*, do MEC. Veja como foi a narração do dilema de Janaína:

Vou contar para vocês a história da Janaína:



Janaína tinha 12 anos e vivia numa comunidade quilombola no centro do país.

Tinha uma vida comum, como a de todas as meninas quilombolas que conhecia e frequentava a escola.



Na escola, ela participava das atividades. Era uma aluna regular, tinha notas boas, algumas dificuldades e interesses. O que Janaína mais gostava era das atividades onde a professora pedia a participação de todos em grupo. Estar em grupo fazendo exercícios, conversas era sempre muito legal.



Mas, às vezes Janaína não se sentia bem. Algumas crianças, por serem maiores do que Janaína, empurravam ela no pátio da escola, e às vezes diziam palavras desagradáveis.

Janaína não gostava.



Certa vez, Janaína viu uma dessas crianças maiores bater em outra menina menor no intervalo da aula. Como das outras vezes, ela não gostou do viu.



Você pode decidir o que ela poderá fazer para resolver essa situação. O que você acha que Janaína deveria fazer?

- b. Ao fim da história foram colocados dois questionamentos para ativar a capacidade de julgamento moral para a situação:

1) Contar o tinha visto para que não acontecesse mais.

ou

2) Ficar quieta para não se prejudicar?

- c. Aguardamos alguns minutos para ver se as meninas se manifestavam a respeito da situação dilema;
- d. Então, com a participação iniciada começamos o protocolo de questionamentos a cerca do assunto demonstrado e narrado em forma de dilema. Importante lembrar que os questionamentos ocorriam somente se

necessário, como forma de estimular a conversa e a participação das meninas.

Você contaria? Ou não contaria? Porque contaria? Porque não contaria? Mas se ela ficar quieta vai continuar sendo ameaçada? Mas se ela falar eles vão ser punidos? Será? E se eles ficarem ainda mais bravos com ela? Como vocês acham que Janaína se sentia? E se ela contasse para seus pais? O que aconteceria? O que acham? Porque isso acontecia naquela escola?