



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

**Educar na tradição: diálogos com a comunidade quilombola Mesquita**

**Alisson Silva da Costa**

Orientação Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

BRASÍLIA

2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

**Educar na tradição: diálogos com a comunidade quilombola Mesquita**

**Alisson Silva da Costa**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB para defesa de Mestrado Acadêmico. Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Eixo de interesse: Processos de Escolarização. Orientado pela professora doutora Patrícia Lima Martins Pederiva.

BRASÍLIA

2015

**Banca examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helana Célia de Abreu Freitas

Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

---

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabeth Tunes (Suplente)

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília - UnB

Dedico este trabalho à minha família, à comunidade do Quilombo Mesquita e aos demais quilombos do Brasil, aos mestres com os quais convivi e a todos que se fizeram importantes nesta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os deuses, entidades divinas, energias da natureza, orixás e astros pelas influências em minha jornada.

Agradeço profundamente aos meus pais, Maria Elza da Silva e Manoel Firmino da Costa, por todo carinho, cuidado, dedicação, amor, paciência e educação que me proporcionaram.

Agradeço à Nathália Barros pelo apoio, compreensão e amor dedicados ao acompanhar a árdua jornada de um eterno aprendiz de pesquisador.

Agradeço à minha irmã Suelly Pereira, que, mesmo estando longe, faz-se presente em minha caminhada.

Agradeço imensamente à minha orientadora Patrícia Pederiva pela confiança, apoio, incentivo, oportunidades e puxões de orelhas quando necessários.

Agradeço aos professores Renato Hilário, Helana Freitas, Erlando Resês e Elisabeth Tunes por gentilmente aceitarem o convite de contribuir com este trabalho.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo investimento empreendido em minha formação.

Agradeço à comunidade quilombola Mesquita por todos os aprendizados e momentos em que estivemos juntos.

Agradeço por todos os instantes e oportunidades que a vida me proporcionou de ter uma vivência do mundo descarregada de receios, restrições e medos de me equivocar. Sou eternamente grato às oportunidades de viver e não me decepcionar.

Agradeço aos meus colegas de faculdade, os quais não ousou citar, pois são muitos, pelas trocas, risos, choros, trabalhos, seminários, debates e horas de estudo durante esse percurso único em nossas vidas.

Agradeço às minhas amigas construídas no decorrer da vida e que, com o passar do tempo, mostraram-se mais e mais verdadeiras, evidenciando o real significado da amorosidade humana vivenciada na dimensão dos laços de amizade.

Agradeço aos “cumpadis” e “cumadis” pelas alegrias, discussões, experiências, sentimentos, companheirismo e momentos únicos e inexplicáveis que somente quem faz parte desse grupo e o conhece sabe.

Agradeço ao movimento estudantil representado aqui pelo CAPE, DCE, EXDEEPe e EXNEPe pela formação crítica que tive nesses espaços na construção coletiva junto aos meus companheiros.

Agradeço a todos os colegas, professores e mestres com quem pude conviver e que trouxeram suas contribuições para a minha formação.

*“Livres-pensadores são aqueles que estão dispostos a usar suas mentes sem prejuízo e sem receio de entender as coisas que se chocam com seus próprios costumes, privilégios ou crenças. Este estado de espírito não é comum, mas é essencial para pensar direito.”*

***Tolstoi***

## RESUMO

Pensar educação quilombola é pensar em uma educação que vai além dos muros e amarras que a escola traz consigo na perspectiva da educação escolarizada. É pensar em um processo educativo que valorize as práticas e tradições da cultura da comunidade à qual pertence. Assim, a presente pesquisa buscou investigar o projeto educativo realizado pelo Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação – LAMCE/FE-UnB – junto à comunidade quilombola Mesquita, no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014 e seus respectivos impactos junto à comunidade, assim como nos integrantes do projeto. O trabalho constitui-se de uma prática investigativa reflexiva, respaldada pelo conhecimento da comunidade, e de todas as relações nelas construídas e estabelecidas com o passar do tempo. Diante disso, foi utilizado como instrumento metodológico a pesquisa-ação, ancorada na perspectiva histórico-cultural, e a investigação temática proposta por Freire (2011). A coleta de dados, por sua vez, foi realizada por meio de observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes do projeto, membros da equipe do laboratório, lideranças comunitárias e gestores. A partir dos dados coletados, conseguiu-se identificar quais foram as principais transformações ocorridas nos integrantes, parceiros e participantes da comunidade quilombola Mesquita após o envolvimento e participação nas atividades do LAMCE.

**Palavras-chave:** comunidade; quilombo; educação; tradições.



## ABSTRACT

Thinking about quilombola education is thinking about a kind of education that goes beyond the walls and footholds that the school brings with the perspective of formal education. It is thinking about an educational process that values the practices and the traditions of the community's culture. Thus, the present study sought to investigate the educational project conducted by the Laboratory of Art, Music, Culture and Education - LAMCE / FE- UNB by the quilombola community Mesquita, from August 2013 to December 2014 and their impact in the community as well as on project members. The work consists of a reflective research practice, supported by the community knowledge and in all relationships built and laid them over time, given that we have as a methodological tool action research, grounded in cultural-historical perspective and thematic research proposed by Freire (2011). Thus, the data collection was carried out through observations and semi -structured interviews. From these data collected can identify what were the main changes of the members, partners and participants in the maroon quilombola community Mesquita, after the involvement and participation in LAMCE activities.

**Keywords:** community; quilombo; education; traditions.

## LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia  
ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
CAPE-UnB – Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido da Universidade de Brasília  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CIGA – Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica  
DCE-UnB – Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Brasília  
DOU – Diário Oficial da União  
ExDEEPe - Executiva Distrital e Entorno dos Estudantes de Pedagogia  
ExNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia  
FCP – Fundação Cultural Palmares  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
FUP – Faculdade UnB Planaltina  
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LAMCE – Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação  
MinC – Ministério da Cultura  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OPA – Observação Participante Ativa  
OPC – Observação Participante Completa  
OPE – Observação Participante Existencial  
OPP – Observação Participante Periférica  
UnB – Universidade de Brasília  
PL – Projeto de Lei  
RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação  
SPU – Secretaria do Patrimônio da União

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b>	Síntese da legislação nacional relativa à titulação dos territórios de quilombos.	61
<b>Quadro 2</b>	Etapas do processo de regularização e titulação dos territórios.	64
<b>Quadro 3</b>	Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos pela FCP.	69

**LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1** Mapa: Limites do Quilombo Mesquita – Primeira metade do século XX e 2007. 90
- Figura 2** Mapa: Vetores de interação entre os dois núcleos territoriais do Quilombo Mesquita na primeira metade do século XX. 92

**LISTA DE IMAGENS**

<b>Imagem 1</b>	Primeira visita da turma de Educação do Campo da FE/UnB ao Quilombo Mesquita.	<b>19</b>
<b>Imagem 2</b>	Grupo que constituiu um espaço comunitário intergeracional que buscava valorizar a cultura local.	<b>21</b>
<b>Imagem 3</b>	Antigo casarão do Aleixo Pereira Braga.	<b>94</b>
<b>Imagem 4</b>	Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I.	<b>95</b>
<b>Imagem 5</b>	Visita do ex-presidente José Sarney ao quilombo.	<b>99</b>
<b>Imagem 6</b>	Fruto do marmelo.	<b>102</b>
<b>Imagem 7</b>	Confecção do doce do marmelo.	<b>103</b>
<b>Imagem 8</b>	Cruzeiro da Folia de Nossa Senhora D'Abadia.	<b>105</b>
<b>Imagem 9</b>	Dança da catira.	<b>106</b>
<b>Imagem 10</b>	Associação Renovadora do Quilombo Mesquita.	<b>107</b>
<b>Imagem 11</b>	Som de quilombo.	<b>109</b>
<b>Imagem 12</b>	Surgimento do Espaço de Memória no 1 <sup>o</sup> Arraiá do Quilombo.	<b>112</b>
<b>Imagem 13</b>	Capela de Nossa Senhora da Abadia, atual Espaço de Memória.	<b>113</b>
<b>Imagem 14</b>	Autorização de participação no projeto elaborada pela escola do quilombo.	<b>115</b>
<b>Imagem 15</b>	Jogo da memória musical.	<b>117</b>
<b>Imagem 16</b>	Explorando os instrumentos.	<b>118</b>
<b>Imagem 17</b>	Alunos a frente do processo.	<b>118</b>
<b>Imagem 18</b>	Participantes de gerações distintas	<b>119</b>
<b>Imagem 19</b>	Percussão corporal.	<b>120</b>
<b>Imagem 20</b>	Grupo Batucadeiros no Instituto Batucar – Recanto das Emas,DF.	<b>123</b>

## SUMÁRIO

<b>QUEBRANDO ARMADILHAS: Encontro com o tema</b>	16
<b>CAPÍTULO 1: Pulsar de um caminho: caminho metodológico</b>	25
<b>1.1 Educar na tradição</b>	36
<b>CAPÍTULO 2: Contexto histórico e resistências na contemporaneidade</b>	48
2.1 Contexto histórico da escravidão	48
2.2 Sobre escravidão no Brasil	49
2.3 Abolição da escravatura	54
2.4 Origem e contexto dos quilombos	56
<b>CAPÍTULO 3: Valores de um passado presente: a vida comunitária e o desenraizamento</b>	72
3.1 Refletindo sobre comunidade	72
3.2 Dimensão das relações nas raízes da vida comunitária	77
<b>CAPÍTULO 4: Análises de dados e resultados</b>	88
4.1 Quilombo Mesquita	88
4.1.1 Tradição da marmelada	101
4.1.2 Festejos do quilombo Mesquita	103
4.1.3 Associação Renovadora do Quilombo Mesquita	107
4.1.3.1 Som de quilombo	108
4.1.3.2 Espaço de memória (Museu da Comunidade)	111
4.1.3.3 Produção acadêmica sobre a comunidade	113

4.2. LAMCE – Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação	114
4.2.1 Atividades desenvolvidas pelo LAMCE	117
4.2.2 Modo de organização do projeto	120
4.2.3 Parcerias do projeto	122
4.2.4 Chegada do projeto na comunidade	123
4.3 Harmonia de um arranjo	125
4.3.1 Percepções sobre o projeto / Como os participantes o conheceram	126
4.3.1.1 Organização do projeto	127
4.3.2 Concepção prévia dos participantes externos sobre a comunidade quilombola	129
4.3.3. Transformações percebidas a partir do projeto	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	143
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	147
<b>APÊNDICES</b>	152
Apêndice A – Roteiro de entrevista	152
Apêndice B – Termo de autorização	153
Apêndice C – Produções acadêmicas referentes à comunidade	154
<b>ANEXOS</b>	159
Anexo A – Projeto LAMCE	159

## **QUEBRANDO ARMADILHAS: Encontro com o tema**

Os parágrafos a seguir surgem da necessidade de esclarecer ao leitor a relação existente entre o pesquisador e o contexto pesquisado. Crê-se que tal explanação se faz necessária, pois qualquer ato investigativo que se proponha pesquisar sempre terá alguma motivação que conduza pelos devaneios das indagações.

Sendo assim, sem se isentar do feitiço fascinante da escrita com toda a beleza e ousadia advinda das palavras, “buscar iluminação na voz de um poeta já é um primeiro quebrar de armadilhas [...] Compete-nos desarmadilhar o mundo para que ele seja mais nosso e mais solidário” (COUTO, 2009, p. 101).

Dessa forma, a tentativa de coadunar a beleza poética da escrita com a necessidade de explicar um sentimento que advém do meu encontro como pesquisador e, conseqüentemente, com meu objeto de pesquisa, configurou-se de uma relação estabelecida de forma respeitosa com os indivíduos de uma comunidade historicamente estabelecida, que trouxe a necessidade de uma constante revisitação de diversos conceitos e perspectivas que construí ao longo da vida.

Digo isso, pois o meu encontro com meu objeto de pesquisa me remete ao viver, ao acreditar e à tentativa de compreender as ideias de Buber na relação Eu – Tu, que vai muito além dos subsídios buscados por esta pesquisa. Configura-se em um olhar mais humano da forma de viver e de interpretar a vida.

Este viver, difícil de relatar, traz-me à consciência muitos princípios e valores que conduziram minha formação no âmbito familiar, que, a meu ver, em muito tem se transformado nas relações familiares da atual sociedade em que vivemos, onde a essência há tempos baseada no respeito, no diálogo e na relação com o próximo se esvai com um leve soprar de uma brisa. Reflito sobre isso, percebendo a existência de algo congruente que há muito está presente não apenas na criação, mas na forma como vivemos e nos relacionamos uns com os outros. A distância se faz presente, a indiferença é algo marcante e tudo se torna cada vez mais virtual e aleatório do que a real presença do outro.

Mesmo estando inserido neste contexto que abrange nosso cotidiano, tive a oportunidade de transitar, durante a minha vida e na academia, em diversos espaços que me possibilitaram observar e construir relações que, até então, havia experimentado



apenas na esfera do núcleo familiar e dos pequenos círculos de amigos, onde o cuidado e a preocupação com o outro se fazem presentes.

Durante minha formação acadêmica, tive a oportunidade de participar da militância estudantil e de vários espaços de debate e formação política com o Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido – CAPE-UnB – e da gestão do Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Brasília – DCE-UnB, onde fiz muitos amigos e parceiros durante as discussões que muitas vezes englobavam os processos educativos e as relações por nós estabelecidas.

Oriundo desse trânsito, tornei-me representante pelo Distrito Federal da ExDEEPE e da ExNEPE – Executivas Distrital e Nacional dos Estudantes de Pedagogia, fato que me proporcionou dialogar com vários colegas em formação pelo país discutindo os desdobramentos que a formação dos cursos de Pedagogia trazem à sociedade, assim como conhecer alguns contextos por esta alcançados, tais como quilombolas, ribeirinhos, assentados, periferias, entre outros.

Pude participar também de projetos sociais e de grupos de pesquisa e extensão que me proporcionaram ampliar a minha compreensão do mundo e a magnitude das relações que podem ser estabelecidas em diversos contextos. Menciono esses espaços devido à importância que atribuo às possibilidades que trouxeram na minha formação como educador, pesquisador e pessoa. Tais arranjos me aproximaram e me deram uma base para que hoje fosse possível transitar com outra consciência na vida comunitária de uma comunidade remanescente de quilombo, onde este trabalho se subsidia.

Das experiências vividas nos diversos ambientes em que atuei e das articulações que foram constituídas, uma delas me levou a conhecer a comunidade remanescente quilombola Mesquita, da qual, desde meados de 2010, fui me aproximando cada vez mais. Como desdobramento, surge este trabalho de pesquisa, tendo por base as relações estabelecidas junto à comunidade.

Inicialmente, conheci esse grupo por meio do Wesley da Silva Oliveira, amigo de infância que residia próximo à comunidade e que, à época, também cursava Pedagogia. Compartilhávamos de várias inquietações, como, por exemplo, morar em um município no qual existem remanescentes quilombolas. Para tomar consciência desse fato, foi necessário se afastar de sua cidade e ingressar na universidade, lugar onde descobriu e começou a compreender tal realidade, apresentada com aspectos que circundavam no imaginário comum das pessoas: o quilombo era tratado como um lugar

periférico, perigoso e atrasado por estar localizado em um contexto urbano, área de transição entre o rural e o urbano que não possui o devido cuidado das políticas públicas. Destaco esse fato e a decorrente incompreensão desta comunidade como um fator agravante atrelado ao mesmo, sendo que a maior parte do ensino fundamental deste amigo foi cursada em escolas do município e, de acordo com seus relatos, nunca lhe foi abordado nada referente à comunidade.

Tal inquietação vivida por Wesley também me atingiu. Moro em Valparaíso de Goiás, município vizinho à Cidade Ocidental e, por lá, também nunca se ouviu falar, durante nossos estudos, da existência de uma comunidade remanescente de quilombo tão próxima. O mesmo fato ocorre nas escolas do Distrito Federal; o que sabíamos sobre quilombo por parte dessa instituição nos levava a pensar que era algo muito distante de nossa realidade. Esse fato ainda atinge o sistema de ensino dos municípios próximos e também a rede do Distrito Federal, pois são pouquíssimas as pessoas que hoje têm o conhecimento da existência do quilombo Mesquita e que possuem a compreensão do que esse espaço significa. Tal episódio não se restringia apenas às escolas da vizinhança e do município no qual o quilombo está localizado, mas também à escola do próprio quilombo onde, juntamente com Wesley, realizamos nosso estágio docente do curso de Pedagogia.

Antes de iniciarmos o estágio docente na escola da comunidade, vínhamos realizando, na Universidade de Brasília, alguns debates e direcionando nossos estudos para a compreensão desse espaço, cursando disciplinas que discutiam questões étnico-raciais, educação ambiental, educação do campo e questões sociais.

Com o suporte dos estudos que vínhamos efetuando, empreendemos uma imersão pela comunidade na tentativa de entender a realidade na qual até então pleiteávamos realizar nosso estágio docente. Iniciamos um contato com a associação de moradores, quando, ainda em 2010, realizamos uma saída de campo da disciplina de Educação do Campo, ofertada pela professora Helana Célia de Abreu Freitas, à época professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.



**Imagem 1.** Primeira visita da turma de Educação do Campo da FE/UnB ao quilombo Mesquita. Fonte: acervo da turma da disciplina 2º/2010.

Esse contato se aprofundou e deu início a uma dinâmica junto à comunidade em seus espaços de uso cotidiano. Iniciamos uma relação de trânsito pelos comércios do povoado, onde conhecemos muitas pessoas e começamos a observar a forma como elas interagem.

Desse trânsito estabelecido, já em 2011 passamos dezesseis dias seguidos na comunidade conhecendo um pouco mais de suas dimensões espiritual, cultural e territorial. Participamos, do início ao fim, da Folia de Nossa Senhora D'Abadia, santa padroeira da comunidade, a qual, entre as folias celebradas nesse território, possui a maior expressão.

Esses contatos com a manifestação cultural da folia, levaram-nos a estabelecer laços com os agricultores que dela participam e a ter um respaldo maior para continuar conhecendo a realidade deles.

Após esse primeiro momento, iniciamos um contato, durante o estágio docente do curso de Pedagogia, com a escola existente nesse contexto, que passava por uma situação delicada. Logo que chegamos, muitos professores que também são quilombolas

e residem no povoado nos alertaram sobre a realidade pela qual a escola passava, tendo uma direção de cargo comissionado comprometida com gestão municipal e que dificultava alguns trabalhos nesse espaço.

Com o contexto desfavorável a uma livre atuação na escola, iniciamos nossa participação observando o contexto com suas relações e somando forças junto aos professores que buscavam uma afirmação do processo educativo do qual estavam à frente, trazendo para o debate as questões enfrentadas pela comunidade.

Nos dois semestres em que realizamos o nosso estágio docente, muita coisa mudou na escola. O trabalho que antes podia ser realizado com os professores parceiros passou a ser submetido, antes de qualquer coisa, à apreciação da direção. Isso se deu após a participação durante uma conferência municipal de educação, momento no qual alguns questionamentos foram lançados. Como desdobramentos, neste período até um convite para procurarmos outra escola nos foi realizado, sendo necessária, para a manutenção dos trabalhos, uma intermediação por parte de nossa orientadora à época, professora Helana Célia de Abreu Freitas, para esclarecer o porquê de nosso estágio ser realizado justamente no contexto em que estávamos.

O trabalho na escola e o trânsito pelo povoado sempre foram respaldados pela própria comunidade, porém, com todas as relações estabelecidas e com o propósito claro de contribuir com as demandas e lutas enfrentadas por estes, surge sutilmente uma intimidação por parte de pessoas vinculadas aos poderes locais, iniciada desde o convite para nos retirarmos da escola, assim como a insinuação do conhecimento de nossas rotinas e do local de nossas residências.

Evidencio esses eventos, pois, em pleno século XXI, as relações de coronelismo em alguns rincões do Brasil ainda estão presentes. Fato que chegou timidamente a nós, mas que acontece intensamente com as lideranças comunitárias, que são ameaçadas de forma mais direta.

Após o término do período vigente do estágio supervisionado, retiramo-nos da escola e iniciamos um trabalho mais próximo à associação de moradores. Criamos, juntamente com as irmãs Elizabete Izídio e Elvira Izídio, que conhecemos durante as folias, e com mais algumas pessoas que participam das manifestações culturais e dos festejos que se somaram posteriormente, um espaço pensado a partir do que observamos durante a folia. Esse ambiente surgiu reunindo crianças e jovens interessados em compartilhar com os mais velhos um pouco mais das tradições da comunidade,

configurando-se como um espaço comunitário intergeracional de valorização da cultura local. As danças presentes na folia nortearam inicialmente o trabalho com o grupo, que, com o tempo, passou a discutir algumas questões referentes à inserção dos mais jovens nas manifestações culturais da comunidade. Esse espaço funcionou durante o período em que tivemos condições de alimentá-lo com o grupo constituído.



**Imagem 2.** Grupo que constituiu um espaço comunitário intergeracional que buscava valorizar a cultura local. Fonte: Arquivo pessoal de Costa e Oliveira, 2012.

Devido a questões de demandas pessoais e acadêmicas somadas ao contexto do pleito eleitoral de 2012, afastamo-nos um pouco da frente dos trabalhos na comunidade, mas sem perder os vínculos estabelecidos e sem deixar de estar atentos aos acontecimentos.

Em outubro de 2013, juntamente com um projeto de educação musical desenvolvido no âmbito do Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação – LAMCE, vinculado à Faculdade de Educação, retomamos um contato mais direto com a comunidade, estando presentes ao menos uma vez por semana e atuando em atividades musicais.

Ressalto essa pequena contextualização do período que venho conhecendo o quilombo Mesquita e os trânsitos estabelecidos nos seus diversos espaços como sendo de suma importância para a compreensão em constante reconstrução da natureza que envolve seu território.

Todos os fatos apontados até aqui possuem a incumbência de evidenciar ao leitor as relações estabelecidas e a afinidade construída com o quilombo Mesquita. Elas desencadearam no desejo de continuar a relação com a comunidade e de poder contribuir de alguma forma por meio deste trabalho de pesquisa, que passou por transformações desde sua proposta inicial ainda nos moldes do pré-projeto.

O percurso construído junto à comunidade até o momento de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB – incitou uma proposta de trabalho inicial que se remeteria a identificar, descrever e analisar o patrimônio cultural da comunidade, composto principalmente pelas folias e manifestações de fé oriundas destas, tendo o foco no referencial educacional existente no cotidiano das relações intergeracionais e seus possíveis conflitos, a fim de perceber os caminhos percorridos na manutenção de sua cultura.

Porém, com a continuidade do convívio, a inserção junto à comunidade e o aprofundamento dos estudos, outros interesses foram surgindo. Concomitantemente a esses novos interesses, o desejo e o compromisso de contribuir de alguma forma com a luta enfrentada pelo quilombo Mesquita fizeram com que caminhássemos para novas perspectivas de trabalho tendo por base o que os novos contatos com a comunidade estavam proporcionando, como também o tempo destinado para a conclusão dos trabalhos.

Dessa forma, saímos do foco das relações intergeracionais que permeiam inúmeros processos educativos na comunidade para direcionarmos nossa atenção a alguma atividade de caráter educativo mais amplo que pudesse haver no âmbito de suas manifestações culturais. Nesse caminho que vislumbrávamos percorrer, tínhamos a intenção de evidenciar as atividades que surgissem, elencando uma que trouxesse aportes para refletirmos sobre seu teor educativo diante da magnitude que esta representaria perante os seus participantes e a cultura da comunidade.

Inúmeras formas para realizarmos essa tarefa foram surgindo, entretanto, o sentimento de querer desbravar, em diversas direções, tendo como base o conhecimento

construído junto à comunidade, fez com que, a cada passo dado, a sensação de não estar indo no caminho certo ficasse latente.

Ao buscarmos possibilidades e ao mesmo tempo refletirmos sobre o momento de direcionarmos o trabalho para um foco específico a fim de não vagarmos por caminhos desnecessários, veio à tona a necessidade de abrirmos o trabalho para a comunidade acadêmica trazer suas contribuições no processo de qualificação.

Essa abertura foi crucial para o desenrolar desta pesquisa, pois, muitas vezes, por estarmos tão ligados a um trabalho ou enxergarmos algo com uma amplitude muito grande, pode ocorrer de não conseguirmos ver aquilo que se encontra diante de nós. Tal fato foi comprovado após o riquíssimo e importante processo colaborativo advindo da qualificação, em que, ao socializarmos o percurso percorrido até aquele momento e as possibilidades diante daquilo que era pleiteado, novos horizontes surgiram, apontando para um caminho mais próximo que não estávamos levando em consideração.

Das trocas realizadas no processo de qualificação do trabalho, ficou claro que o caminho que deveríamos percorrer não poderia deixar de passar pela atividade central que estava nos proporcionando essa nova ligação com a comunidade. Em virtude disso, revimos, ainda a tempo, a importância, dentro da pesquisa, que possuem as atividades desenvolvidas junto à comunidade pelo Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação – LAMCE/FE-UnB, que transpõe a microesfera de sua organização e só se consolida como um todo por meio de sua relação com o outro, aqui representado pela comunidade do quilombo Mesquita.

Para cumprirmos com os objetivos de investigar o projeto educativo realizado pelo LAMCE/FE-UnB junto à comunidade quilombola Mesquita, ocorrido no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014, e seus respectivos impactos, tanto junto à comunidade, como no processo formativo dos estudantes participantes, a pesquisa está dividida da seguinte forma: o primeiro capítulo retrata nossa abordagem metodológica, assim como os princípios educativos em que acreditamos e que subsidiam este trabalho. O segundo capítulo apresenta um panorama do contexto escravocrata até chegar ao conceito contemporâneo de quilombo e sua respectiva legislação vigente. O terceiro faz uma reflexão do que seria uma vida em comunidade à luz de alguns pensadores que compreendem as relações em uma dimensão mais humana. Por fim, o quarto capítulo traz uma contextualização histórica da comunidade quilombola Mesquita e realiza um diálogo com nosso referencial teórico a fim de identificar, evidenciar, compreender e

analisar a realidade apresentada pela pesquisa e as transformações evidenciadas no decorrer do percurso vivido juntamente à comunidade.



## **CAPÍTULO 1: Pulsar de um caminho: o caminho metodológico**

Levando-se em consideração a natureza da pesquisa e do objeto pesquisado, que perpassa pela investigação de uma proposta educativa e de seus consequentes desdobramentos, este trabalho constitui-se de uma prática investigativa reflexiva respaldada pelo conhecimento da comunidade e por todas as relações nelas construídas e estabelecidas com o passar do tempo. Paulo Freire (2011) apresenta a investigação temática, que busca investigar o pensamento e a atuação dos homens sobre a realidade que constitui a práxis destes. “A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2011, p. 138).

Assim, a imersão no cotidiano da vida comunitária da comunidade em busca de investigar e compreender a realidade destes foi possível com o trânsito em distintos espaços de organização social, tais como os festejos oriundos das manifestações de fé, a escola municipal da comunidade, a associação de moradores, o dia a dia de agricultores e comerciantes do povoado, a relação com as lideranças quilombolas e com os jovens em um contexto além dos muros da educação formal.

Ancoradas em Vigotski, Pederiva e Tunes explicitam que

Na ciência, a tarefa da análise é evidenciar as relações e nexos dinâmico-causais que constituem a base de um fenômeno. Desse modo, a análise se converte na explicação científica do que se estuda e não só na sua descrição. Devem-se evidenciar as relações efetivas ocultadas pela aparência externa de um processo, o que o autor denomina de análise genético-condicional, que possibilita o exame do surgimento e do desaparecimento das causas e das condições, bem como dos verdadeiros vínculos que estão na base de um fenômeno (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 27).

Dessa forma, a abordagem norteadora que transcende todo o percurso da pesquisa está ancorada na perspectiva histórico-cultural, tendo aqui a pesquisa-ação como instrumento metodológico empregado como estratégia na imersão comunitária devido ao seu caráter investigativo, intervencionista, participativo e contínuo. Sendo

assim, a pesquisa é tida como ação e não apenas como um momento que precede a prática, pois, além de investigar as relações sociais, tomamos como preocupação a contribuição nas lutas enfrentadas pela comunidade.

“A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo [...]” (FREIRE, 2011, p. 137). Embora alguns autores critiquem a objetividade da investigação, como se estes sofressem interferência dos sujeitos pesquisados, tomando estes como coisas/objetos, nós acreditamos que esta visão se torna ingênua ao pensarmos que os elementos que queremos investigar se encontram nos homens e mulheres que se relacionam com o mundo. Essa participação mútua no processo de pesquisa, visando à relação do investigador e dos sujeitos investigados permite “[...] detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade de, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade” (FREIRE, 2011, p. 139).

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação representa um tipo de pesquisa utilizada e concebida como meio de favorecer mudanças. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores; resulta de uma atividade de pesquisa na qual os agentes se debruçam sobre eles mesmos. Além disso,

Obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros [...] o pesquisador descobre que na pesquisa-ação [...] não se trabalha sobre os outros, mas com os outros (BARBIER, 2007, p. 14).

O processo da pesquisa-ação, além de possibilitar reflexões e intervenções sobre a prática, possibilita, igualmente, situações de troca sobre a própria investigação, “[...] que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico” (FREIRE, 2011, p. 139). Não há, dessa forma, teorias prontas que respondam de imediato e satisfatoriamente as questões com que a pesquisa se depara.

Ao propormos a pesquisa-ação como base teórica para pensarmos os caminhos metodológicos desta pesquisa, encubemo-nos dos princípios que essa abordagem nos traz. Fato este percebido em meio às reflexões referentes ao trabalho ao nos depararmos inteiramente implicados pela estrutura social na qual o pesquisador se insere. Essa

inserção do pesquisador “[...] tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem – ‘comportada’, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser” (FREIRE, 2011, p. 140).

Remetendo-nos aos princípios que essas perspectivas nos trazem, não podemos simplesmente, no percurso do trabalho, encarar como algo dado, um contato com uma realidade ou com pessoas sem que haja transformações oriundas deste. É preciso ter em mente que os fatos ocorrem em via de mão dupla e podem ser tão sutis que muitas vezes passamos despercebidos pelas suas influências. Isso acontece não apenas no campo das ciências sociais, mas também em diversos contextos da vida, em que passamos despercebidos de nossas influências sobre os outros e destes sobre nós. E assim, muitas vezes, seguimos sem nos darmos conta da importância dessas pequenas relações com o ambiente em que transitamos e com todos que nos cercam em nossa constituição como seres sociais.

Geralmente, na dimensão do que pode ser compreendido como viver, a magnitude da importância das relações que estabelecemos com o meio em que coexistimos fica em segundo plano, diante de uma visão limitada de como compreender tal contexto. Muitas vezes, no âmbito das ciências humanas, isso ocorre pelo fato de nos prendermos a metodologias como se fossem amarras que não necessitassem de uma constante reformulação.

Dessa forma, o olhar que perpassamos por todo este trabalho não é algo absoluto que está dado de modo definitivo, mas algo que se propõe ao constante diálogo, na tentativa de melhor se aproximar dentro de um ponto de vista daquilo que foi vivenciado no decorrer de uma atividade educativa junto a um grupo de pessoas de um determinado contexto social.

Por isso, a pesquisa-ação é tomada aqui como um dos princípios pelo quais nos relacionamos com os indivíduos que perpassam este trabalho. Sem medo de nos colocarmos a partir de nossa visão, abrimo-nos para o diálogo e para a compreensão do outro, que é visto não apenas como uma fonte de dados, mas sim como um parceiro ativo diante das situações encontradas. São também reconhecidas as sensibilidades das ações humanas e a dimensão integral do ser em corpo, alma e espírito.

Para que esse diálogo ativo com o outro ocorra dentro da abordagem da pesquisa-ação, adotamos a vertente do pesquisador coletivo, que “é um grupo-sujeito de

pesquisa constituído por pesquisadores profissionais [...] e por membros, que gozam de todos os privilégios [...], da população vinculada à investigação participativa” (BARBIER, 2007, p. 103). Dessa forma, temos como pesquisadores profissionais aqueles que estão propondo as atividades de intervenção na comunidade e como membros os sujeitos pertencentes à comunidade e que se colocam como parceiros do projeto. Barbier nos fala que é preciso ter cuidado na constituição do pesquisador coletivo, sendo necessário buscar parceiros mobilizados e líderes de opinião para que o grupo possa ter uma base de reflexão crítica sobre a prática.

Nessa dimensão, Barbier sabiamente aborda os riscos de se adentrar na pesquisa-ação como metodologia de pesquisa. Isso, claro, sem cairmos aqui no que ele expõe como modismo dentro da ciência, mas sim em uma descoberta do processo existencial da pesquisa. A própria pesquisa nos levou ao encontro da pesquisa--ação como forma de tentar responder ao processo por que passamos. Ela foi um suporte para as reflexões das aberturas que surgiram, dos campos que se envolveram e das respostas que ainda precisam ser descobertas.

Tanto para a pesquisa-ação quanto para a história de vida, trata-se de lançar um olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade. O pesquisador não deve fazer irrefletidamente sua escolha, porque há riscos institucionais e pessoais, caso siga esse caminho:

- Riscos institucionais para aqueles que se preocupam com a carreira acadêmica. Ainda atualmente a pesquisa-ação está longe de ser o melhor caminho para ser rapidamente bem-sucedido no mundo acadêmico. [...]

- Riscos pessoais porque a pesquisa-ação, na sua intersubjectividade, leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar (BARBIER, 2007, p. 33).

Ponderando os riscos expostos por Barbier, ter como pressuposto as consequências acadêmicas para se escolher ou não trabalhar com a pesquisa-ação por si só já gera um problema filosófico e existencial ao pesquisador, pois o compromisso que é assumido dentro dessa abordagem vai além da dimensão acadêmica. A responsabilidade assumida tem relação direta com a contribuição que o trabalho traz para aqueles que fazem parte desta pesquisa, e isso incluindo também o pesquisador,

que, por consequência, atinge o segundo risco mencionado com dimensões inesperadas, sem que, necessariamente, não se tenha vontade de explorar, como afirma o autor.

Ideologicamente, o caminho metodológico adotado foi escolhido por se compartilhar das interpretações de autores contemporâneos que romperam com as ideias de determinismo, estabilidade e neutralidade da pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas. Por isso, vemos aqui como “pesquisa teórica, porém é pesquisa que parte da prática, de prática que também é teórica e que precisa ser revisitada” (ANDRÉ, 2008, p. 10). Dessa maneira, a pesquisa se concretiza em um ciclo que surge a partir da prática cotidiana observada, auferida junto aos indivíduos em seus processos, que constitui para o pesquisador um momento de aprendizagem, descobrimento e aperfeiçoamento entre o uso das teorias e a prática.

Para Freire (2011), é necessário se ter uma visão totalizada de todo o contexto em que se está inserido, para depois separar e isolar os elementos deste contexto, por meio da cisão, que seria a descrição da situação, a qual possibilita descobrir a interação das partes com o todo. Assim, é possível sair do todo para as partes e retornar das partes para o todo. Esse processo “[...] implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito” (FREIRE, 2011, p. 135).

Na educação problematizadora e transformadora abordada por Freire, na qual a pesquisa se ancora, entendemos que a “toda a investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2011, p. 142). Assim, as duas perspectivas fazem parte de um mesmo processo.

Levando em consideração os princípios estabelecidos que norteiam nosso olhar sobre o objeto pesquisado, cabe apresentar ao leitor um pouco mais de como se origina nossa relação com o contexto em que se ancora esta pesquisa. Dessa forma, torna-se necessária a exposição da relação construída pelo pesquisador junto ao Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação – LAMCE, comunidade quilombola Mesquita e participantes desse processo que se consolidou.

Ao contrário de muitos projetos de intervenção e pesquisa que acontecem no universo acadêmico, que seguem etapas e caminhos rigidamente estabelecidos, a relação constituída por esta pesquisa e os trabalhos iniciados junto ao quilombo Mesquita em

parceria com o LAMCE se deram por uma sucessão de acontecimentos somados em favor da realização das ações desenvolvidas.

A partir de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação e conseqüentemente uma aproximação maior com os trabalhos desenvolvidos por minha orientadora, professora Patrícia Pederiva, pude conhecer o laboratório por ela coordenado, que, no período de meu ingresso, vinha efetuando estudos e discussões referentes à temática que abrange o campo da música, arte e cultura ligados à educação.

Tendo em vista esse contexto e a atuação da professora Patrícia Pederiva na área de educação musical, surgiu-lhe um convite, realizado pela ONG Caminhos da Luz, para desenvolver um trabalho de educação musical dentro das ações da organização. A ONG que atua na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga II, localizada no Jardim ABC, na Cidade Ocidental/GO, bairro vizinho ao quilombo Mesquita, havia recebido, por doação, no início de 2013, inúmeros instrumentos musicais.

Com o convite recebido pela professora e a perspectiva do grupo que participava do laboratório de também colocar em prática o conhecimento construído no campo da educação musical, realizamos uma visita para conhecermos as ações da ONG. Aproveitando o cenário exposto, salientei a relação da conjuntura histórica a qual se vinculava o território do Jardim ABC, bem como das relações artísticas, musicais e culturais que a região possui. Dessa forma, realizamos uma visita também à comunidade quilombola Mesquita, pois, além de ser o espaço que me propus pesquisar a partir de meu ingresso na pós-graduação, existiam diversos elementos desta comunidade os quais deveríamos conhecer devido à sua importância histórica para a região e à sua magnitude cultural, que exerce grande influência em suas adjacências.

Na primeira visita do LAMCE ao quilombo Mesquita, realizada em agosto de 2013, apresentamos nossas perspectivas de trabalho com o laboratório para as lideranças comunitárias e nos colocamos abertos para articularmos uma relação com o que estava prestes a se iniciar no Jardim ABC.

Já com o trabalho estabelecido junto à ONG e à escola do Jardim ABC, vínhamos realizando, em nossas reuniões de estudos e planejamentos, debates relacionados a como atender a comunidade do quilombo Mesquita.

Em meio a diversas atividades desenvolvidas pela escola do Jardim ABC, que ocorreram concomitantemente aos dias de nossas atividades realizadas juntos à ONG no espaço da escola, ficamos sem poder atuar em nossas atividades em duas datas seguidas.

Diante da situação, aproveitamos a oportunidade para conhecermos melhor a comunidade Mesquita com o grupo da Universidade de Brasília que vinha trabalhando nas atividades.

Dessa nova visita ocorrida em outubro de 2013, combinamos de realizar uma oficina no quilombo, que teve adesão das crianças e lideranças da comunidade. Após a realização das atividades na comunidade, avaliamos, em nossos planejamentos, a possibilidade de nos organizarmos para que fosse possível atender as duas comunidades. A partir dessa primeira ação no quilombo, não paramos mais, até o encerramento das atividades em dezembro de 2014, data final do projeto como ação de extensão da Universidade de Brasília. Este percurso será mais bem evidenciado no quarto capítulo.

Perante o exposto, ancorados na perspectiva da pesquisa-ação e dentro de uma concepção de educação que venha a contribuir de forma emancipadora, transformadora e somativa às necessidades de cada contexto educativo, apresentaremos, para a condução deste trabalho, o seguinte objetivo:

### **Objetivo geral**

Investigar o projeto educativo realizado pelo Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação – LAMCE/FE-UnB – junto à comunidade quilombola Mesquita, no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014, e seus impactos junto à comunidade e aos integrantes do projeto.

Para o andamento da pesquisa, consideramos os seguintes procedimentos:

- a) Observações com o intuito de perceber a dinâmica do contexto pesquisado e as relações decorrentes destes;

A observação ocorre em um primeiro momento pela continuidade da inserção na vida comunitária da comunidade e no interior da atividade pesquisada, a fim de tornar-se parte integrante, buscando partilhar a compreensão do cotidiano e os sentimentos atribuídos aos significados de cada situação observada. Essa relação se efetuou por meio de alguns períodos de interação junto às pessoas e aos contextos de interesse desta pesquisa, tornando-se um meio importante para a coleta de dados, pois “é mediante o

ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados” (QUEIROZ, 2007, p. 277).

Barbier (2007), ancorado em Adler e Adler, perpassa três tipos de observação: a observação participante periférica (OPP); a observação participante ativa (OPA) e a observação participante completa (OPC).

Na OPP, o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como “membro” sem, entretanto, ser admitido no “centro” das atividades do grupo.

Na OPA, o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo.

Na OPC, o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão, porque provém de fora (BARBIER, 2007, p. 126 e 127).

Para Barbier, na dimensão da pesquisa-ação predominantemente existencial, as técnicas de observação mais apropriadas a serem empregadas são a OPA e a OPC. O autor ainda denomina “a observação participante, ligada a esse tipo de pesquisa, de observação participante existencial (OPE)” (BARBIER, 2007, p. 127).

As técnicas da observação participante existencial (OPE) são incontestavelmente indispensáveis para a pesquisa-ação predominantemente existencial e integral. Permitem-nos compreender a vida afetiva, imaginária não só dos membros do grupo-alvo como também do pesquisador coletivo (BARBIER, 2007, p. 131).

Durante a observação, nosso olhar se ateu para as relações estabelecidas no âmbito das atividades desenvolvidas pelo LAMCE, como também para as possíveis transformações decorrentes dessa atividade no seio da comunidade. As observações também tiveram o intuito de melhor compreender quais os elementos que estiveram presentes neste espaço, quem são seus participantes, como se relacionam com as atividades e quais transformações surtiram na comunidade.

Os registros das observações se deram, a princípio, por meio de anotações, pois acreditávamos que o uso de outros meios possíveis, inicialmente, poderia comprometer as reações dos indivíduos participantes. Porém, no decorrer do processo, com uma



maior familiaridade junto a estes, outros mecanismos foram somados para uma melhor memória dos fatos, sendo utilizados recursos digitais para a captação de registros como fotografias.

Esses registros foram sendo sistematizados em diários de itinerância que “trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal” (BARBIER, 2007, p. 133). Nesse diário, fomos registrando os aspectos ocorridos nas atividades e as considerações sobre elas e os indivíduos participantes.

O diário de itinerância é composto por três fases: a primeira é o diário-rascunho, no qual, nesse momento, a escrita é realizada de forma mais livre, e o pesquisador escreve tudo aquilo que tem vontade de anotar sem se preocupar com formas; a segunda é o diário elaborado, que surge a partir do diário-rascunho e possui a preocupação de transmitir algo para alguém e, por isso, apresenta-se de forma mais trabalhada, respeitando o leitor; a terceira e última fase é o diário comentado, em que o pesquisador expõe os seus escritos.

Tendo em vista que somente a observação não era capaz de sanar todos os elementos que esta pesquisa buscava levantar, ela serviu como subsídio para ampliar a visão da realidade vivida pela comunidade e do contexto da atividade estudada. Além disso, funcionou como suporte para a consolidação do pesquisador coletivo e meio norteador para as questões que foram levantadas pela entrevista, tomadas aqui de forma próxima aos participantes e integrantes das atividades. Assim, não caímos em uma contradição com o uso da pesquisa-ação como metodologia adotada.

- b) Entrevistas com participantes das atividades desenvolvidas pelo LAMCE (equipe do projeto, lideranças comunitárias e participantes das atividades).

A partir do material levantado nas observações e de possíveis lacunas, realizamos entrevistas semiestruturadas, as quais não possuem roteiro fechado. Com base nos objetivos, formulamos perguntas desencadeadoras como ponto de partida para o início da fala dos entrevistados.

Foi realizada uma entrevista piloto, tendo como base um contexto mais amplo da comunidade, na qual, inicialmente, a partir das observações, identificamos possíveis influências das atividades desenvolvidas pelo LAMCE que repercutiram em outras esferas de ações culturais da comunidade. Com o intuito de melhor conhecer essas

relações e a sua repercussão, articulamos questões abertas realizadas aos participantes da atividade, tais como: O que é a atividade? O que ela engloba? Qual relação a atividade possui com a cultura da comunidade? O que esperam com essa atividade? Como enxergam a participação dos jovens nesse espaço?

Para compor o grupo entrevistado durante o piloto, foi adotada uma amostra que representasse a dimensão presente na atividade. Dessa forma, o grupo entrevistado foi composto por lideranças comunitárias, participantes de gerações distintas e membros de outras ações culturais da comunidade que tiveram indiretamente influências em suas atividades a partir do trabalho do LAMCE.

Depois de selecionadas as pessoas que atendiam aos critérios descritos, articulamos o melhor momento para reunir o grupo e realizamos a entrevista coletiva, ou como Gil (2008) denomina, *focus group*. Após a definição logística para organização do grupo, iniciamos os trabalhos, tendo o pesquisador papel importante na organização desse espaço, pois ele ficou com a incumbência de apresentar os objetivos da pesquisa e de propor a sua forma de participação. Em sequência, o assunto discutido pelo grupo foi apresentado e norteado pelas questões apresentadas anteriormente.

O registro dessa entrevista se deu por meio de gravações breves e autorizadas e de anotações das expressões e emoções transmitidas pelos entrevistados, assim como percepções e impressões do pesquisador.

Além dessa entrevista coletiva realizada com o intuito de melhor conhecer a amplitude de abrangência das ações do LAMCE, realizamos entrevistas individuais com alguns participantes das atividades para sabermos quais as suas compreensões sobre as experiências vividas. Integraram também as entrevistas individuais as lideranças comunitárias que possuíam suas interpretações sobre o processo que vinha ocorrendo desde o início das atividades do laboratório.

Seguindo os critérios utilizados na entrevista coletiva, elencamos também algumas questões desencadeadoras, que constam no roteiro em apêndice, para servirem de ponto de partida para início de conversa, sendo direcionadas de acordo com o envolvimento do entrevistado com o projeto. As questões foram: Como conheceu o projeto? Qual importância você atribui ao projeto? Qual importância você atribui à sua participação no projeto? Qual a sua visão da forma como o projeto se organizava? O que enxerga de diferente em si ou nos participantes do projeto? Você consegue fazer alguma relação da atuação do projeto com alguma mudança na comunidade? Quais

transformações você verificou a partir do projeto? O projeto possibilitou alguma mudança em sua forma de ver a comunidade/universidade?

Depois de realizadas as entrevistas, partimos para as transcrições, sendo estas a primeira versão escrita do texto falado do entrevistado. No estudo do texto transcrito, surgiram conceitos que favoreceram a elaboração de sínteses de pequenos *insights* das entrevistas, e estes constituíram as categorias analisadas.

O primeiro momento da análise foi de agrupamento dos temas e de pré-análise dos materiais obtidos, durante a qual realizamos a organização destes com uma sistematização inicial. No segundo momento, começamos a explorar o material, onde definimos as categorias. “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão” (SZYMANSKI, 2004, p. 75). As categorias foram eleitas a partir dos termos e assuntos de maior recorrência nas falas, agrupados por similaridades em grandes temas. Por fim, tivemos um terceiro momento, em que efetuamos o tratamento dos resultados com inferências e interpretações, condensando as informações e destacando as que se relacionam com o objetivo da pesquisa.

Nesse contexto, o trabalho se configurou numa pesquisa qualitativa que buscou valorizar a relação mútua entre pesquisador, objeto e pessoas envolvidas no processo, sendo efetivada ainda por um estudo bibliográfico que proporcionou subsídios para a pesquisa. Dessa forma, criou-se a possibilidade de o pesquisador estar ligado intrinsecamente ao ambiente e aos indivíduos que fizeram parte da pesquisa, oferecendo muito mais elementos para o desenvolvimento do trabalho que se expressou com uma abordagem crítica dos processos observados.

Vale ressaltar ainda que, apesar de as atividades do LAMCE ocorrerem em duas escolas do município de Cidade Ocidental, optamos aqui por aprofundarmos os estudos tendo como suporte, principalmente, o desenrolar das atividades ocorridas no quilombo Mesquita. Essa escolha deve-se ao fato de se tratar de um contexto social muito específico, com o qual já temos um vínculo estabelecido que nos permite uma melhor compreensão das transformações ocorridas em uma dimensão mais ampla do *locus* em que o projeto se encontra.

É importante também deixar claro que o trabalho desenvolvido com a comunidade até aqui não se trata de uma ação individual, mas sim de uma construção coletiva de um grupo atuando em um laboratório composto por estudantes da

Universidade de Brasília e colaboradores, sob a coordenação da professora Patrícia Lima Martins Pederiva. Porém, a proposta de analisar as relações dessa atividade com as transformações geradas por ela recai na dimensão do pesquisador-participante presente na pesquisa-ação.

Com base nos princípios apresentados para se pensar as relações estabelecidas e o modo como dialogar com uma comunidade, faz-se necessário refletir também a perspectiva educativa na análise dos acontecimentos.

### **1.1 Educar na tradição**

Ao nos inserirmos em uma comunidade estruturada historicamente e que possui em seu cerne costumes e valores constituídos ao longo do tempo, é necessário constantemente refletir com o intuito de compreendermos o conjunto de relações estabelecidas, que, muitas vezes, passam despercebidas por um olhar nem sempre atento durante um processo de pesquisa. Portanto, para entendermos essa relação, abordaremos o que se tem compreendido por tradição para, enfim, adentrarmos na concepção de educação na qual ancoramos nossa pesquisa.

De modo geral, a tradição é vista como uma memória de longa duração, que resiste ao tempo, sendo transmitida de forma geracional no seio da sociedade. “Em sua definição mais simples, tradição é um produto do passado que continua a ser aceito e atuante no presente. É um conjunto de práticas e valores enraizado nos costumes de uma sociedade” (SILVA e SILVA, 2006, p. 1).

Dentro da perspectiva sociológica, a tradição pode ter como uma de suas funções a finalidade de preservar os costumes e práticas estabelecidos na sociedade, a partir do reforço de comportamentos tradicionais que se tornam hábitos na vida dos indivíduos. O comportamento tradicional seria uma forma de dominação como uma alternativa regulatória, na qual não se faz necessário o uso da força. “Assim, a tradição invade a experiência cotidiana de modo a dotá-la de justificativas inquestionáveis e invioláveis, garantindo uma maior estabilidade a dado sistema social e seus princípios estruturais [...]” (SEGUNDO, 2011, p. 35).

Contudo, a tradição também pode se configurar de forma a “integrar a monitoração da ação com a organização espaço/temporal da comunidade, que não é estática, passando a mesma a ser reinventada a cada nova geração, conforme esta

assume a herança cultural dos seus precedentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Assim, os indivíduos seguem essas tradições e costumes ao longo do tempo, embora essa não seja uma característica do comportamento individual, pois, segundo Giddens, citado por Oliveira (2011), as tradições são propriedades de grupos, comunidades ou coletividades.

Como as tradições geralmente se configuram e perpetuam dentro dos grupos, comunidades ou coletividades, estas podem se tornar instáveis, pois, em muitos casos, são transmitidas oralmente, passando dos mais velhos aos mais novos, e podendo ter em si próprias várias versões de uma mesma tradição. Este não é hoje o fato de maior interferência na transmissão das tradições, pois estas passam

a sofrer interferências dos discursos circulantes na mídia de tal modo que a natureza dessas tradições acaba sendo transformada. Livres da coerção da autoridade local e da interação face a face, as tradições podem se desritualizar, perdendo ancoragem na vida cotidiana, o que não implica que ela perca seus meios de sobrevivência, mas permite que elas sejam questionadas e estejam sujeitas a justificação e olhar avaliativo social (SEGUNDO, 2011, p. 40).

Mesmo as tradições tendo atualmente uma forte influência da mídia, é importante reconhecer a riqueza e intensidade da transmissão das tradições orais como um elo de fortalecimento da própria comunidade em seus espaços de convívio e interação. Segundo Piscitelli (1992, p. 151), “só são consideradas tradições orais aquelas baseadas em testemunhos verbais que se referem a acontecimentos do passado — sucedidos a uma distância de, pelo menos, uma geração”.

Na modernidade, percebemos cada vez mais o desaparecimento das tradições vividas de maneira tradicional, em que uma pequena parte das manifestações atualmente se estabelece de forma a defender as atividades tradicionais por meio de rituais simbólicos, ou seja, defendem a prática de determinadas atividades em uma perspectiva de como ocorriam em tempos mais remotos, entrando em um processo de folclorização do passado.

No decorrer do tempo, as tradições podem ser ajustadas ou até mesmo rejeitadas, tendendo a desaparecer. As tradições podem ser inventadas ou reinventadas e as mesmas persistem até hoje, na modernidade líquida. O

entendimento da tradição requer o estabelecimento automático de uma relação com o tempo histórico (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Dessa forma, pode ser que ocorra uma transposição das tradições e que essas não desapareçam, mas sejam inventadas e reinventadas de várias formas diferentes. As tradições inventadas se configurariam, de acordo com Hobsbawn (apud SILVA e SILVA, 2006, p. 2), como:

[...] o conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, regulado por regras aceitas por todos, que tem como objetivo desenvolver na mente e na cultura determinados valores e normas de comportamento, por meio de uma relação com o passado feita pela repetição constante dessas práticas.

As tradições inventadas utilizam elementos tradicionais, mas, em seu todo, procuram se reinventar de acordo com a evolução da sociedade, assim como das tecnologias que passaram a incorporar e propagar as tradições como uma ferramenta de grande alcance. Essa utilização das tecnologias dentro das tradições permite que estas sejam influenciadas por outros elementos da sociedade, possibilitando sua reinvenção ao incorporarem em sua prática novos elementos de tradições diferentes ou até mesmo a criação de novos elementos que atendam as demandas dos sujeitos dessas comunidades ou coletivos.

Essa relação da tradição com a modernidade constitui um espaço de construção e reconstrução das identidades, assim como a afirmação destas dentro da sociedade e dos coletivos. Nessa perspectiva e segundo o que foi exposto, entendemos a tradição, neste trabalho, como o conjunto de elementos históricos que agregam e constituem uma determinada relação com as manifestações sociais e culturais de uma comunidade, um povoado, um coletivo de pessoas ou grupos específicos.

Com esse olhar, vislumbramos, a partir da educação, uma relação crucial que possibilita aos sujeitos se reconhecerem dentro da tradição que perpetuam. Essa é uma forma de quebrarem as amarras impostas por influências externas, fortalecendo os elementos históricos que compreendem e fazem parte da construção de sua identidade. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que se tenha uma educação

transformadora e libertadora, que forme homens e mulheres em sujeitos ativos de suas histórias e da tradição que querem perpetuar.

Para que os sujeitos se tornem libertos, emancipados e ativos em sua própria história, é importante que estes rompam com a educação bancária que tanto os oprime e controla. Educação esta que é mecânica, estática e perversa por inibir nos sujeitos suas habilidades críticas e criativas, pois “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2011, p. 81). Essa educação “não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais humano” (FREIRE, 2011, p. 91). Pelo contrário, ela trata os homens como se estes fossem um banco, no qual se depositam e se transferem valores e conhecimentos para que depois de um dado momento sejam retirados do sujeito. “Destá maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2011, p. 80).

Os sujeitos são dirigidos à memorização mecânica dos conteúdos, tendo neste ato a única margem de ação possível dentro do contexto educativo. Esta é conduzida por um “educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas e invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 2011, p. 81). Esse educador bancário é exatamente o educador que critico e critiquei em meu processo de escolarização, no qual pude perceber, de forma íntima, a implicação dessa educação perversa, ao me inserir nela sem ao menos ter o poder de escolha sobre minha própria formação.

Essa educação se coloca a desserviço dos sujeitos ao mascarar a realidade e inibir sua capacidade de transformação diante do vivido.

Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu humanitarismo, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] (FREIRE, 2011, p. 83).

Freire (2011) aponta essa falsa generosidade como paternalismo, no qual se desenvolve, dentro da educação bancária, uma ação social que se coloca como justificativa para adaptarem os sujeitos à situação de dominados, chamando-os de assistidos. Essas ações colocam os sujeitos à margem da sociedade por conta da estrutura de dominação na qual estão inseridos. Contudo estes nunca estiveram fora desta, mas foram silenciados e inibidos para que não se manifestassem, servindo, assim, aos ideais opressores. Diante disso, podemos perceber como essa prática está relacionada com a realidade dos quilombos no Brasil, que há muito são silenciados ou passam por tentativas de silenciamento com as chamadas políticas assistenciais/paternalistas. Em vez de resolverem os problemas históricos infligidos a essas comunidades, dando-lhes reais condições de igualdade, tentam apenas remediar os tantos anos de sofrimentos e as desigualdades sociais advindas deles.

Para Reis (2011), os sujeitos, ao exercerem o ato de falar, tornam-se sujeitos de sua história. “[...] de silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver seu processo de dessilenciamento. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor” (REIS, 2011, p. 71).

Estes foram, ao longo do tempo, silenciados e levados a pensar de acordo com a ideologia dominante, pois “a questão é que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 2011, p. 85), assim como desenvolver a capacidade crítica, transformando os homens em questionadores de sua realidade vivida.

Os homens, em sua trajetória de vida, quando são impedidos de exercer essa capacidade crítica e de atuarem sobre sua própria realidade, sofrem, pois passam a acreditar naquilo que lhe transmitiram, como se estes fossem incapazes de usar suas faculdades mentais para raciocinarem e resolverem sua situação. Essa debilidade que nasce do sofrimento gera poder nesses indivíduos a fim de que eles possam ser fortes suficientemente para lutar por sua liberdade e depois pela liberdade dos outros, com o intuito de libertarem também os opressores que não são capazes de realizarem sua libertação e a dos demais.

Segundo Freire (2011), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo pra transformá-lo” (FREIRE, 2011, p. 93). Mas, para que essa libertação autêntica ocorra, é necessário que os sujeitos compreendam que a realidade de opressão se configura



apenas com uma situação que os limita, não sendo algo impossível de resolver. Quando passam a adquirir essa compreensão, tornam-se capazes de reconhecer esse limite opressor, transformando-o para sua libertação, por meio da práxis, como forma de superação das contradições em que estão inseridos.

Essa práxis se torna autêntica, no momento da ação, onde o saber que resulta dessa ação se faz por meio de uma reflexão crítica. Dessa forma, o processo de saída da inércia em que os sujeitos se encontram, quando ainda não se compreendem como oprimidos, dá-se pelo agir, que, em si, é doloroso. Não é fácil a nós, sujeitos inseridos nessa educação bancária, chegar à superação e à ruptura com esse sistema opressor, pois essa educação “não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2011, p. 91). Tampouco ela poderia promover essa transformação em virtude de torná-la mais humana, tendo em vista que sua base se faz opressora, não podendo ser superada.

A superação vem a ocorrer quando rompemos com a educação bancária para adentrarmos em uma educação problematizadora e humanizadora que se estabelece por meio do diálogo, com um caráter reflexivo, buscando a compreensão e superação da realidade e se configurando em uma educação libertadora que visa à mudança. Assim, quando os indivíduos se encontram nessa educação, passam a não ser mais recipientes de depósitos, mas sim sujeitos de sua educação, críticos e questionadores, pondo-se em diálogo com um educador também crítico. Diante disso, “a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2011, p. 98).

A educação libertadora visa à transformação dos sujeitos e da sua realidade vivida. Essa, segundo Reis (2011), pode ocorrer por meio de um processo de significação “em que os sujeitos se transformam em relação a si mesmos, na relação uns com os outros e nas relações que estabelecem com o contexto histórico-cultural em que estão inseridos” (REIS, 2011, p. 75). Podemos perceber a aplicação dessa significação quando nos remetemos aos contextos dos quilombos, que conseguem a transformação de sua realidade quando seus membros passam a se reconhecerem como quilombolas, relacionando-se com os outros e com o contexto histórico-cultural que os constituem. Dessa forma, eles se tornam fortes e podem resistir e transformar as contradições que

lhes são impostas pelo sistema dominante. Essa consolidação de sua identidade transformadora é possível quando esses sujeitos se emancipam por meio da educação que tem como prática a liberdade.

Dentro dessa educação, o educador passa a buscar a sua humanização e a do educando com o reforço de um pensar autêntico. Sua ação se faz com os educandos de forma política e dialógica, tendo em vista que “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ação cultural para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2011, p. 73).

Essa ação cultural é entendida por nós como sabedoria popular, que vem da “sabedoria e cultura de resistência. Da contracultura à cultura dominante. Uma sabedoria contraideológica que permite a constituição de um ser amoroso” (REIS, 2011, p. 73). Essa ação cultural vem a se opor aos ditames da educação bancária e à classe dominante, visto que atua contra a ideologia dominante.

Freire nos aponta as diferenças entre a educação bancária e a educação problematizadora quando diz que:

A primeira assistencializa; a segunda criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a domestica, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2011, p. 101).

Expostas essas diferenças, fica claro a nós que a transposição de uma educação bancária para uma educação problematizadora só ocorrerá por meio da luta dos sujeitos. Com a finalidade de combater o desamor imposto violentamente por esse sistema opressor, esse combate só pode ser feito pelo diálogo que não existe sem o amor. Para Freire (2011), um ato de amor é um ato de coragem, que alcança todos os sujeitos oprimidos e se compromete com suas causas.

O autor aponta que a relação horizontal entre os sujeitos só corre quando existe amor, fé e humildade. Junto desses elementos, pode-se estabelecer um diálogo verdadeiro, produzindo assim um pensar também verdadeiro e crítico, no qual se faz

possível quebrar a dicotomia entre homem e mundo por meio da solidariedade. Nessa perspectiva, Reis (2011) nos leva um pouco mais além quando nos diz que “a constituição de um sujeito amoroso, político e epistemológico dá-se no contexto das relações sociais partilhadas/vividas [...] no processo de significação” (REIS, 2011, p. 77 e 78). A constituição desse sujeito se dá nas relações sociais e é por meio da mudança dessas relações entre os homens que podemos também ter mudança de comportamentos, ideias e costumes. É na interação com o outro, a partir dessas relações sociais, que os sujeitos se constituem e são constituídos, ainda mais pelo embate dessas relações, nas quais é possível estabelecer um confronto das questões contraditórias dessa mesma relação.

No cotidiano, deparamo-nos com as relações mais diversas. Em face de contextos usuais, essas relações podem ocorrer entre os indivíduos, entre indivíduo e conhecimento, entre o indivíduo e o meio, assim como dentre tantas outras possibilidades presentes no seio da sociedade. Dessa forma, como apontado por Rancière (2010), temos, em *O mestre ignorante*, as relações aferidas entre o conhecimento e o seu mediador, no qual ocorre o aparecimento da figura por ele chamada de explicador. Esse *status* é tido ironicamente como privilegiado, e o indivíduo que se encontra em face da instrução do outro se coloca como intermediador do conhecimento disponível nos livros, como se o aprendiz não fosse capaz de, por conta própria, realizar e obter sua própria compreensão do texto lido.

Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros – imprimem-se melhor no espírito do aluno – quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indeléveis. Como entender esse privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e o do mestre? (RANCIÈRE, 2010, p. 22).

A crítica velada de Rancière parte da premissa da existência de uma autonomia no processo de construção do conhecimento, no qual, em detrimento de compartilharmos a responsabilidade com um intermediador desse processo, passamos a ter nossa relação

com o conhecimento terceirizada por outro indivíduo para que possamos compreender os fatos a partir das explicações fornecidas.

Não nos deixei pensar diante dessa circunstância que abrimos mão da compreensão da relação dos indivíduos como seres históricos e culturais, que possuem como base de sua formação/transformação as relações estabelecidas com o meio e com os outros indivíduos. Tal reflexão, ancorada em Rancière, parte da aproximação a crítica a educação bancária apontada por Freire.

Essa dimensão é facilmente percebida pela complexa analogia acerca da intermediação do conhecimento para a possível compreensão daquele que o busca e, conseqüentemente, para a inevitável fragmentação estabelecida pelas estruturas de ensino que, cada vez mais, vem exercendo o monopólio da prática educativa.

O ato de compreender que se estabelece nas esferas das escolas, ancoradas por seus mestres explicadores, é visto por Rancière, dentro dessa relação direta, como explicações que têm por base as estruturas do ensino a partir de modalidades que não

[...] cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender, sem que jamais possa verificar um aperfeiçoamento correspondente na dita compreensão. Antes pelo contrário, começa a erguer-se um triste rumor, que não mais deixará de se amplificar, de um contínuo declínio na eficácia do sistema explicativo, a carecer, evidentemente, de novo aperfeiçoamento para tornar as explicações mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não as compreendem (RANCIÈRE, 2010, p. 23).

Dessa forma, surgem os seguintes questionamentos: como invertermos a lógica do sistema explicador? Como realizarmos um processo educativo que subverta esse modelo de dependência ancorado em uma fantasiosa incapacidade de compreensão? Como, diante dessas circunstâncias que circundam a falácia de todo o sistema educativo, conseguirmos de fato trabalhar em uma perspectiva transformadora e emancipadora dos sujeitos participantes? Acredito que essas questões pairam sobre a cabeça de muitos educadores, que, como eu, não sabem todas as respostas, mas fazem, em seu percurso docente, uma tentativa árdua de acertar e conseqüentemente respondê-las com práticas de ensino que buscam ser verdadeiramente libertadoras.

Nessa dicotomia entre o explicador e o ignorante, que não pode por si só chegar às suas compreensões sobre algo que se encontra disponível, é que se ancora a base do sistema explicador. Essa relação se constitui como um processo de dominação velada, no qual, de forma sutil, levamos o sujeito menos preparado diante do contexto estabelecido a um grau de opressão, a se sujeitar como incapaz dentro do processo.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora no mundo. É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal (RANCIÈRE, 2010, p. 23).

Essa fantasiosa relação apresentada, como aponta o autor, constitui-se como um mito da pedagogia; é nela que se subsidia o mal dessa perspectiva, em que o explicar se constitui de uma relação baseada na demonstração que o outro não pode compreender, criando laços de necessidade indissociável do outro. Daí surgem as dicotomias dos “espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2010, p. 24).

As visões do mestre explicador em Rancière e da educação bancária exposta por Freire estão diretamente ligadas a um pensamento pedagógico que não permite que os sujeitos se emancipem em seu processo de construção do conhecimento. Aprender torna-se algo que passa de uma indagação natural dos indivíduos a partir de suas necessidades no decorrer da vida para uma submissão às necessidades criadas de um sistema que elege e reproduz o que se julga como obrigatório para que todos aprendam.

Contrapondo esse contexto à visão transformadora e emancipadora de Freire, tem-se a educação como um caminho para a prática da liberdade. A conscientização dos sujeitos de sua relação de oprimidos perante um sistema cheio de amarras imposta pelas esferas econômicas, políticas e sociais possibilitaria condições para que eles transformem essa realidade de subserviência e passem a ter autonomia para tomadas de decisões em seu percurso histórico.

Aprofundando nessa perspectiva, Rancière (2010) vislumbra, a partir do que chama de mestre emancipador, uma relação em que a figura do explicador sai de cena para proporcionar um processo educativo em que o sujeito se faz como o principal elo na relação com o conhecimento. É uma visão que supera o método socrático, no qual o

mestre finge ignorância para que o aluno chegue, por vias próprias, à assimilação e construção de conceitos, mas que, ainda assim, mantém-se numa dependência crucial do mestre com os questionamentos sem que realmente haja uma real emancipação.

Em um contexto emancipador, não se faz mais necessária a figura do mestre como explicador, e a relação entre este e o aluno se subsidia em uma esfera mais igualitária. Para tal, a emancipação deve idealizar que “todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso” (RANCIÈRE, 2010, p. 37). Assim, os sujeitos alcançam a autonomia para que, dentro da emancipação, exerçam sua capacidade de autogestionar suas trajetórias:

quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (RANCIERE , 2010, p. 37).

Dentro desse contexto, nossa função enquanto educadores seria a de problematizar as contradições básicas, concretas e presentes na realidade dos homens, como desafios que exigem respostas em nível intelectual e de ação. Assim, a ação crítico-reflexiva traz a superação do conhecimento ingênuo da realidade.

Contudo, essa prática de trabalhar os problemas e contradições básicas da realidade não ocorre dentro do processo educativo tradicional, pois, segundo Illich (1976, p. 23), “não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada”. Dessa forma, a educação não está a serviço dos mais desfavorecidos, mas sim da classe dominante e, conseqüentemente, dos mais ricos; para tanto, não seria bom discutir os problemas sociais se a intenção fosse manter a dominação e o sistema de classes. Para esse autor, “as escolas, por sua própria estrutura, opõem-se à concentração de privilégios naqueles que estão, de outra forma, em desvantagem” (ILLICH, 1976, p. 28).

A escola, mediante sua estrutura, desencoraja e incapacita os sujeitos a assumirem o controle de sua aprendizagem, causando, de certa forma, uma castração intelectual. Para o autor, a aprendizagem está sob controle social, e a escola não é capaz de promovê-la em sua magnitude, tendo em vista que sua estrutura curricular não

permite aos alunos o desenvolvimento de habilidades específicas. Dessa forma, “o direito igual de cada pessoa de exercer sua competência para aprender e instruir-se é, atualmente, pré-esvaziado pelos professores certificados por ela mesma. Por sua vez, a competência do professor é restringida ao que é permitido fazer na escola” (ILLICH, 1976, p. 51). O professor, então, por mais que tenha boas intenções e procure apresentar uma prática de ensino coerente, encontra-se a serviço da escola e, portanto, limita-se a seu fazer docente por certas amarras em que se encontra.

O sistema escolar manipula a aprendizagem ao mensurá-la por meio de títulos e certificados quando, “na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado de instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas” (ILLICH, 1976, p. 76).

Diante do exposto, compreendemos como base para este trabalho e para a intervenção realizada junto à comunidade quilombola Mesquita uma perspectiva de educação que, em sua fonte inspiradora, almeja ser libertadora e emancipadora em seus processos. Os caminhos que vislumbramos, muitas vezes tortuosos e cheios de espinhos, fizeram e fazem, a cada momento, termos uma constante revisitação das nossas práticas e posturas diante do compromisso como educadores.

Dessa forma, temos como ponto de partida o conhecimento e a compreensão da historicidade dos sujeitos que permeiam o lócus desta pesquisa, sendo necessário um mergulho histórico nas relações escravistas e opressoras de nosso país, bem como nas bases estruturantes das atuais organizações dos quilombos. Para tanto, temos a educação como alicerce para a transformação e emancipação desses sujeitos diante da realidade vivida atualmente.

## **CAPÍTULO 2: Contexto histórico e resistências na contemporaneidade**

### **2.1 Contexto histórico da escravidão**

Para adentrarmos o universo no qual esta pesquisa está ancorada, primeiramente é preciso compreender quais elementos constituem o espaço de formação deste. Para isso, um breve olhar na história se faz necessário a fim de compreendermos a organização social que abrange o contexto da escravidão até os dias atuais com a visão contemporânea dos quilombos.

Dessa forma, os parágrafos seguintes relatam sinteticamente o que vem sendo apontado como a origem da escravidão até chegarmos a algumas concepções referentes a ela.

O Protocolo das Nações Unidas de 7 de dezembro de 1966, na convenção sobre a escravatura que ocorreu em Genebra, da qual originou um documento que foi promulgado no Brasil pelo Decreto Presidencial nº 58.563 de 1º de junho de 1966, em seu artigo 1º, entende-se que “§1. A escravidão é o estado ou condição de um indivíduo sobre o qual se exercem, total ou parcialmente, os atributos do direito de propriedade”.

Historicamente, muitos dos casos de homens que foram sujeitados à escravidão deram-se por meio da força, como espólio de guerra ou comprados, sendo utilizados como moeda de troca em alimentos e tecidos, passando assim a serem uma fonte de comércio. Nesse caso, a escravidão refere-se ao ato de um homem ser forçado a se sujeitar a outro, tornando-se propriedade deste e tendo suas vontades subordinadas à autoridade do seu senhor. “Assim, a existência da escravidão subentende a existência do comércio de homens. Ela é a mercantilização do homem como tal, em sua totalidade” (PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, 2009, p. 43). Ou seja, esse escravo, sendo considerado um ser estranho dentro da sociedade e uma propriedade do seu senhor, era desumanizado com facilidade, sendo rebaixado à condição de coisas ou animais.

A escravidão historicamente se constitui como um ato ideológico de exploração e submissão de pessoas a condições desumanas de trabalho forçado, maus tratos, privação da liberdade, sem garantias trabalhistas e/ou condições dignas de subsistência.



## 2.2 Sobre escravidão no Brasil

No Brasil, a escravidão começa pouco depois da chegada dos portugueses. Estes, ambiciosos com as possibilidades comerciais dos produtos tropicais existentes aqui, começaram a barganhar as riquezas da terra e a força de trabalho dos índios com algumas bugigangas. Com o passar do tempo, porém, os índios foram perdendo a curiosidade e começaram a recusar-se ao trabalho, o que tornou o escambo pouco eficaz para os portugueses, que começaram então a escravizá-los.

Por conta da resistência de se sujeitarem às ordens dos invasores, os índios passaram a ser chamados de falsos, infiéis, desconfiados e até de bárbaros, pois começaram a recusar os abusos sofridos. Malheiro (1867) apresenta a mudança da relação estabelecida com os indígenas, evidenciando as justificativas para tais características que lhes foram postas:

Se alguns se mostraram tais, e cometeram mesmo traições, sobretudo em épocas posteriores e diversas, foi antes por vingança, ou por justa desconfiança e represália contra os que já então e desde o começo se fizeram seus opressores e gratuitos perseguidores. Na quase generalidade os índios se mostraram sempre de fácil acesso e trato, desejando mesmo as relações dos estrangeiros; e até foram generosos protetores de muitos, que aliás poderiam ser mortos e devorados (MALHEIRO, 1867, p. 11).

Com o passar do tempo e com a criação do primeiro governo geral do Brasil, foram dadas instruções constantes por meio do Regimento Real de 17 de dezembro de 1548 para o então primeiro governador Tomé de Souza. Esse regimento continha recomendações para que o governador garantisse que os índios fossem bem tratados e que castigasse aqueles que lhes causassem algum dano. Contudo o mesmo regimento recomendava que os índios que se mostrassem inimigos deveriam ser mortos ou levados a cativo, e suas aldeias deveriam ser destruídas.

O regimento, no ato de suas atribuições, apresentava também pontos que enfatizavam a tentativa de conversão dos índios à fé cristã. Por conta disso, eles eram tratados severamente pelos jesuítas, que queriam, a todo custo, consolidar os princípios religiosos e morais da fé cristã. Os jesuítas se empenhavam em sua missão evangélica e supostamente civilizadora, pois queriam promover uma regeneração da sociedade por

meio dos costumes, da prática da religião e da moral, tanto para os índios como para os colonos. Porém, com o passar do tempo, os indígenas começaram a reagir, atacando algumas embarcações de jesuítas e estendendo esses ataques também aos colonos.

Estes, por sua vez, começaram a implementar uma prática de terror contra os índios que se rebelavam contra a escravidão, o que tornou necessária uma medida para legislar a situação. Então, um dos sucessores do cargo de governador do Brasil, Mem de Sá, recebeu uma Carta Régia que impunha restrições ao direito de cativar os índios, determinando “que só seria legítimo quando o fossem em guerra justa, ou entregues por seus pais para serem educados, ou dos que se vendessem, maiores de 20 anos” (MALHEIRO, 1867, p. 25).

A fim de regularizar a situação, foi criada a Lei do Reino de 20 de março de 1570, que reconhecia o modo ilícito pelos quais os índios eram escravizados. Contudo, o Governo da Metrópole fez algumas concessões aos colonos, mantendo algumas exceções em favor dos cativados.

Em 6 de janeiro de 1574, foi firmado um acordo para a regulamentação da execução das leis sobre os índios, tendo como ideias principais:

- 1.º que seria legítima a escravidão do índio aprisionado em guerra manifestamente lícita; entendendo-se por tal a que fosse feita pelos Governadores segundo os seus Regimentos, ou a que ocasionalmente se vissem os Capitães forçados a fazer, precedendo resolução com voto dos Oficiais da Câmara e outras pessoas experientes, dos Padres da Companhia, do Vigário, e do Provedor da Fazenda, de que se deveria lavar auto; 2.º, que também se reputaria legitimamente cativo o índio que, maior de 21 anos e escravo de outros índios, preferisse ser escravo de cristão; 3.º, que o resgate não era aplicável ao índio manso; o qual não podia portanto ser por tal título reduzido a cativo; exceto se, fugindo da aldeia para o sertão, estivesse ausente mais de um ano; 4.º, que nenhum resgate seria válido, quando feito sem licença dos Governadores ou Capitães; devendo decidir sobre sua validade os Provedores e mais dois adjuntos eleitos em Câmara no princípio de cada ano; 5.º, que as pessoas que trouxessem índios de resgate, ou por mar ou por terra, dessem entrada na respectiva alfândega, antes de qualquer comunicação com alguém; 6.º que só seria garantida aos colonos a propriedade sobre o índio de resgate, quando registrado; tendo-se por livres os que não estivessem; 7.º que os índios apreendidos em guerra que não fosse feita

nas condições expostas, seriam livres: 8.º que os infratores ficariam sujeitos às penas de açoites, multa, e degredo, além das outras em que pudessem incorrer (MALHEIRO, 1867, p. 27-28).

Essa lei justificou e possibilitou meios para que os colonos continuassem a escravizar os índios a fim de que esses trabalhassem em suas fazendas. Mas, com o passar do tempo, as defesas em prol da liberdade dos indígenas continuaram até culminarem na Lei de 30 de julho de 1609, que versa contra a escravização deles. Em sua primeira parte, essa lei diz que:

Para se atalharem os grandes excessos que poderá haver, se o cativo em algum caso se permitir, e para de todo se cerrar a porta a isto, declaram-se todos os gentios daquelas partes do Brasil por livres, conforme o Direito e seu nascimento natural, assim os que já forem batizados e reduzidos à nossa Santa Fé Católica, como os que ainda vierem como gentios conforme a seus ritos e cerimônias; os quais todos serão tratados e havidos por pessoas livres, como são; e não serão constrangidos a serviço, nem a coisa alguma, contra sua livre vontade; e as pessoas que deles se servirem nas suas fazendas lhes pagarão seu trabalho, assim e da maneira que são obrigados a pagar a todas as mais pessoas livres, de que se servem; podendo outrossim os ditos gentios com liberdade e segurança possuir sua fazenda e propriedade, morar e comerciar com os moradores das Capitanias (MALHEIRO, 1867, p. 29-30).

Essa foi a primeira lei que dissertou tão claramente quanto à liberdade dos indígenas, porém os colonos, por meio de pressão, conseguiram criar outros mecanismos e leis que garantissem a continuidade da escravidão deles. Isso perdurou durante muitos anos, acarretando ainda muito tempo de terror e massacre dos índios. Só em 1831, após a conjuntura que levou ao trono Dom Pedro II, foi promulgada a Lei de 27 de outubro do mesmo ano, que aboliu de uma vez por todas a escravização dos índios. No ano seguinte, também como desdobramento, surgiu a resolução de 6 de julho, que ordenou a criação de uma escola para a educação dos jovens indígenas.

Entretanto, em terras concebidas praticamente sem leis, o que estava no papel quase sempre não tem efeito ou demora a tê-lo. Portanto, durante muito tempo, embora legalmente os índios fossem livres, eles foram caçados e dizimados pelos colonos em

qualquer sinal de resistência às suas vontades, sendo abruptamente atacados dentro ou fora de suas aldeias.

Não podendo mais utilizar essa força de trabalho, os colonos tiveram de pensar em alternativas tão rentáveis quanto esta, para que não ficassem prejudicados em suas lavouras. A escravidão era, pois, a forma mais barata de se conseguir mão de obra para o trabalho. Dessa forma, buscaram-se outros povos para escravizar a fim de manterem a base do sistema econômico vigente.

Realizou-se então a substituição dos índios utilizando alguns argumentos, como

A fraca densidade demográfica da população indígena no Brasil; o fato de as tribos ficarem cada vez mais arredias, a partir da percepção do interesse do branco em escravizá-las; a dizimação dos indígenas por meio da superexploração de sua força de trabalho; a proteção jesuítica etc. (PINSKY, 1984, p. 19).

Vale ressaltar que esses argumentos levantados se constituíram após a escravização imposta aos indígenas e que o trânsito para a substituição da etnia escravizada não se deu de forma instantânea. Muitos índios continuaram sofrendo os percalços desse regime.

Após 1560, com a ocorrência de várias epidemias no litoral brasileiro (como sarampo e varíola), os escravos índios passaram a morrer em proporções alarmantes, o que exigia reposição constante da força de trabalho nos engenhos (MARQUESE, 2006, p. 111).

Isso fortaleceu o tráfico de escravos africanos para o Brasil a fim de reestabelecer a mão de obra que estava sendo perdida. Assim, os primeiros escravos africanos começaram a serem trazidos para o Brasil em meados do século XVI. Eles vinham para trabalhar, em sua maioria, nas fazendas e lavouras de cana-de-açúcar, em atividades especializadas, pois o Brasil, entre os séculos XVI e XVII, era o maior produtor dessa matéria-prima.

Embora mais caros, os africanos movimentavam muito mais a economia da metrópole, que cobrava taxas para a importação deles, autorização a respeito de sua entrada no país e dividendos das companhias que realizavam esse trabalho. Isso gerava um grande lucro e acúmulo do capital.

Os negros que aqui chegaram foram trazidos de diversas partes da África, como a região de rios da Guiné, Angola, Moçambique, Luanda, Costa da Mina e outros. Sendo transportados dentro dos porões nos navios negreiros, eles eram submetidos a condições sub-humanas de sobrevivência, chegando ao ponto de haver embarcações que perdiam cerca de 5 a 10% do contingente de escravos embarcados. Isso ocorria porque o número de pessoas escravizadas no interior dos navios ultrapassava a capacidade, não havia área de ventilação e o espaço destinado às necessidades fisiológicas era inadequado para cerca de setecentas pessoas. Além disso, as correntes e a falta de espaço impossibilitavam a movimentação dos passageiros. No interior do navio, “cada um tinha destinado um espaço de um metro de comprimento, 65 de altura e 49 centímetros de largura” (PEREGALLI, 2001, p. 48).

Ao chegarem ao Brasil, os africanos eram transportados em caravanas, tendo em cada corda 30 a 40 escravos amarrados pelo pescoço para que pudessem, com as mãos livres, carregar mercadorias e suprimentos. Aqueles que eram considerados mais perigosos tinham suas mãos amarradas e, a cada tropeço que davam, eram castigados por um chicote, símbolo de poder dos capitães do mato.

Os negros eram comprados no continente africano por um preço ínfimo e depois vendidos no Brasil por um preço estipulado na metrópole, que visava a um superlucro. “Uma viagem completa produzia lucros fantásticos de 3.000 a 4.000 por cento naquela época” (PEREGALLI, 2001, p. 43). Vale ressaltar que parte dos escravos africanos trazidos nos navios negreiros também era destinada aos trabalhos nas minas para extração do ouro e posteriormente em lavouras de café e algodão.

Com o passar do tempo, instauraram-se três tipos de trabalhadores escravos. Um deles era o dos negros do campo, que trabalhavam principalmente nas lavouras em um regime de 14 horas por dia, sendo que estiveram

Mais do que os outros, sujeito e dependente do senhor, que dispunha de sua vestimenta, moradia, tempo e até mesmo de suas relações sexuais. Sofreram também os piores castigos e brutalidades como o tronco, pontapés no ventre de escravas gestantes, dentes quebrados a martelo, mutilações e aleijões (MIRANDA, 2009, p. 14).

O segundo tipo era o do negro de ofício, que desenvolvia ocupações como barbeiro, ferreiro, pedreiro, marceneiro, costureiras e outras atividades. Eles eram

considerados superiores por conta de suas aptidões e sofriam menos castigos físicos que os outros. Por fim, o terceiro tipo era o dos negros domésticos, recrutados para trabalhar em prol da família de seus senhores. Eles geralmente faziam serviços de casa, e eram alocadas nessas funções apenas as mulheres de aparência agradável e os homens inteligentes e sociáveis.

A dependência desses escravos em várias áreas, como descrito acima, foi favorecendo cada vez mais o tráfico, pois

Os números do tráfico bem o demonstram: entre 1576 e 1600, desembarcaram em portos brasileiros cerca de 40 mil africanos escravizados; no quarto de século seguinte (1601-1625), esse volume mais que triplicou, passando para cerca de 150 mil os africanos aportados como escravos na América portuguesa, a maior parte deles destinada a trabalhos em canaviais e engenhos de açúcar (MARQUESE, 2006, p. 111).

Esses números não param por aí: o contrabando se intensificou ainda mais, chegando, em 1835, ao apogeu de 700 mil negros violentamente trazidos ao Brasil nos anos subsequentes.

### **2.3 Abolição da escravatura**

O fim do tráfico negreiro e a conquista da Lei Áurea (Lei Imperial nº 3.353/1888), oriunda das implicações decorrentes do fortalecimento da luta negra com as revoltas e insurreições ocorridas no país, são considerados um dos primeiros marcos vitoriosos da longa e árdua batalha encampada pelo movimento negro. Tal lei esconde, por trás de si, jogadas políticas entre o Brasil e outros países, que cedeu à pressão de libertar a mão de obra escrava e passou a adotar outro modelo que impulsionasse uma nova relação econômica.

Se tudo dependesse só da vontade dos traficantes e dos senhores, você pode ter certeza que a escravidão continuaria por longos anos. O processo que leva a pôr um ponto final nessa forma de exploração tem como base os interesses econômicos que ganham corpo dentro e fora do Brasil, e vão moldando as condições que tornam possível a

passagem para o trabalho assalariado (GENNARI, 2011, p. 113).

Exemplo disso é a pressão imposta pelo fim do tráfico negreiro, que oficialmente ocorreu em 1850. O Brasil foi um dos últimos países a ceder, oriundo de um processo intenso de articulações que vinham desde o fim da primeira década do século.

Tão simples como audacioso, o projeto da elite ilustrada portuguesa, assim dependente da elite mercantil carioca, consistia em construir um império moderno e dinâmico nas Américas fundado no livre comércio, na expansão do sistema escravista e na proteção do trato negreiro. Sua plena execução, no entanto, se esbarrava na viva oposição da Grã-Bretanha, cujo governo, abolindo o tráfico para as Antilhas (1807–1808), prometera aos proprietários das West Indies levar a todos os outros impérios coloniais a fazer o mesmo, a fim de alquebrar-lhes a competitividade. A convergência de abolicionistas e de representantes dos interesses das Antilhas na conjuntura política do pós-guerra, permitiu ao país cumprir a palavra na década de 1810. Uma após a outra, França, Espanha e Holanda cederam, a contar de 1814, às exigências da Grã-Bretanha, que consolidava indisputável hegemonia após as batalhas napoleônicas. Haveria ali apenas uma exceção: a Coroa portuguesa (PARRON, 2009, p. 34).

Gennari (2011) aponta, em seus estudos, a existência de pelo menos cinco causas principais que englobavam o período que impulsionaram a abolição da escravatura. São elas:

1. Nos interesses econômicos das principais potências capitalistas da época, com ênfase especial para Inglaterra;
2. Nas novas possibilidades de investimento, perante as quais as quantias empatadas na compra e manutenção dos escravos começam a ganhar as cores do desperdício;
3. Na política migratória dos países europeus interessados em se livrar dos grandes excedentes de desempregados, cujo descontentamento eleva as tensões sociais;
4. Na campanha abolicionista que passa a contar com o apoio de setores da elite, da intelectualidade, das classes médias, dos trabalhadores estrangeiros e de parte das forças antes destinadas à repressão das rebeliões escravas;

5. No vertiginoso aumento das fugas dos escravos que dão o tiro de misericórdia no combalido sistema escravista (GENNARI, 2011, p. 114).

Tais causas apontadas não diminuem a importância das conquistas das lutas dos negros no Brasil. Levando em consideração todo esse universo desfavorável até hoje, a resistência imposta às opressões por si só já são grandes vitórias. Porém, vale ressaltar que a abolição da escravatura não livrou os negros (ex-escravos/afrobrasileiros já alforriados) de enfrentarem uma nova luta diária diante da exclusão social e da discriminação racial, assim como para a manutenção de seus territórios (SANTOS, 2005, p. 26).

#### **2.4 Origem e contexto dos quilombos**

No tocante a esses fatos, transitar na problemática que abrange a esfera que constitui o contexto dos quilombos, das comunidades negras, das terras de preto e dos demais territórios assim autodenominados é navegar em águas um tanto quanto desconhecidas, para além do imaginário presente no senso comum.

A complexa história que circunda a conjuntura dos quilombos vai além do regime escravocrata que precede sua origem no Brasil. Refletir os direitos à terra das comunidades remanescentes é ir direto ao encontro de um grande problema ligado à questão fundiária do país, que surge desde o modelo de ocupação adotado pelos colonizadores, chamado de sesmarias, que normatizava a distribuição de terras.

Historicamente, no decorrer dos séculos, inúmeras áreas do nosso país foram povoadas por comunidades rurais formadas por escravos que fugiam da exploração e das atrocidades cometidas pelo regime vigente, escapando para áreas desabitadas e se agrupando de modo a resistir às mazelas do período.

Esses espaços constituídos pelo elo comum imposto pela situação vivida eram estabelecidos com princípios organizativos tradicionais, que conciliavam sua organização social com o respeito à natureza e a apropriação comum da terra e de grande parte dos bens disponíveis.

Segundo Lopes (1988), o vocábulo “quilombo”, na linguagem iorubá, significa “habitação”, e em banto, “reunião de acampamentos, união”. Os quilombos constituídos nesse período representavam, perante o perverso contexto imposto pelos colonizadores,



uma incessante busca por liberdade, tornando-se um elemento vitorioso na abrangência da concepção da palavra que está atrelada à habitação, como também ao espaço de união consolidado por aqueles que conseguiam escapar, transformando-se em sinônimo de resistência.

Moura (2012) traz à tona que “quilombo” por muito foi um vocábulo que designou apenas acampamentos de escravos fugidos, possuindo o termo origem africana. Para Reis (1996),

Quilombo derivaria de *kilombo*, sociedade iniciática de jovens guerreiros *mbundu*, adotada pelos invasores *jaga* (ou *imbangala*), formados por gente de vários grupos étnicos desenraizada de suas comunidades (REIS apud MOURA, 2012, p. 45).

De acordo com a história, a noção construída de quilombo vincula-se ao período colonial, em que

Em sua gênese, o sentido jurídico dessa categoria foi definido no ano de 1740 como “toda a habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Durante várias décadas, esse conceito influenciou as análises sobre quilombos feitas no país ditando, ainda hoje, parâmetros de senso comum presentes na população e entre juristas (OSÓRIO, 2005, p. 4).

No decorrer dos anos, as comunidades negras que ocupavam seus territórios sofreram inúmeras perseguições na manutenção de suas terras. Como exemplo disso, temos como maior símbolo dessa resistência o quilombo dos Palmares, que, no período da invasão holandesa em Pernambuco e dos conflitos contra os colonos luso-brasileiros, quando a conjuntura permitiu uma diminuição significativa do tráfico de escravos, configurou-se, conforme aponta Marquese (2006), em uma boa oportunidade de resistência do grande número de escravos que haviam desembarcado em meados do século XVII. Eclodiu-se, assim, um movimento de resistência negra nessa região encabeçada pelo quilombo dos Palmares, que travou um combate ferrenho contra as tropas luso-brasileiras.

Esse quilombo teve sua origem por meio do acolhimento das comunidades palmarinas ao grande número de escravos fugitivos, concentrando-se no sul da então capitania de Pernambuco, atual Estado de Alagoas. A ameaça desse quilombo foi tão significativa, que houve um grande investimento de forças em sua derrocada, ocorrida por um “conflito secundário com dois dos maiores poderes coloniais europeus do mundo moderno” (MARQUESE, 2006, p. 108).

Após a derrota do quilombo dos Palmares, ficou muito reduzida a chance de novas revoltas escravas e a criação de quilombos grandes no Brasil, por conta da criação de uma legislação repressiva, com a consolidação da figura dos capitães-do-mato, geralmente sujeitos sem escrúpulos, que tinham por função caçar e resgatar os escravos fugidos, sendo que esses resgates se davam de forma cruel, e os escravos eram açoitados e até mortos.

Com a promulgação da Lei de Terras no Brasil, em 1850, e posteriormente com a pressão em prol da legalização das posses no período de transição pós-abolição, em 1888, eram desconsiderados os direitos das populações negras sobre seus territórios, que se mantinham em modelo de apossamento. Com a Lei de Terras em vigor, as comunidades estabelecidas foram destituídas por um aparato jurídico chamado *animus domini*, expressão utilizada no campo jurídico para indicar a intenção de possuir, de ser dono.

A primeira Lei de Terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia – e denuncia –, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório. Decorre daí que, para eles, o simples ato de apropriação do espaço para viver passou a significar um ato de luta, de guerra (LEITE, 2000, p. 335).

Importante destacar esse veio pelo qual alguns quilombos se constituíram ao longo dos anos, pois, para além do imaginário presente dos quilombos idealizados como locais de negros fugidos, existem comunidades cuja origem remonta-se a raros casos de

doações de seus antigos senhores ou pela ocupação das terras que, em muitos casos, com o declínio de sua exploração econômica, foram abandonadas.

Toda essa discussão referente à constituição e à manutenção dos territórios quilombolas se faz necessária devido às dificuldades enfrentadas por essas populações ao longo dos anos e que persistem até os dias atuais. Dessa conjuntura, os estudos e debates ligados à questão foram se intensificando com o passar do tempo.

O conceito de quilombo tem sido objeto de reflexão histórica e política desde os anos 1970. O movimento negro contribuiu significativamente para ressaltar a importância do estudo dos quilombos na história. Reificou o conceito, considerando agrupamentos quilombolas como nichos culturais autônomos, pedaços da África no Brasil (MOURA, 2012, p. 47).

A compreensão das características que constituem os territórios remanescentes de quilombo sofreu variações ao longo dos anos. Até a última década do século XX, grande parte dos estudos que abrangiam a temática ainda tinha como foco apenas comunidades localizadas na zona rural.

Fundamentando-nos nesses estudos, quilombos contemporâneos são comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco. A maioria vive de culturas de subsistência em terra doada/ comprada/ secularmente ocupada. Seus negros valorizam tradições culturais dos antepassados, religiosas (ou não), recriando-as. Possuem história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência de sua identidade étnica (MOURA, 2012, p. 44).

Com o passar do tempo, os estudos foram se aprofundando, e as comunidades quilombolas localizadas em um contexto que foge à abrangência das comunidades localizadas em um contexto além da dinâmica rural se apresentaram.

Atualmente, podemos ver tais atores como grupos étnicos que “existem ou persistem ao longo da história como um ‘tipo organizacional’, segundo processos de exclusão e inclusão que possibilitam definir os limites entre os considerados de fora e os de dentro” (O’DWYER apud OSÓRIO, 2005, p. 5).

A Associação Brasileira de Antropologia traz sua contribuição ao conceituar os quilombos contemporâneos, terras de preto, bairros negros e demais denominações, na seguinte declaração de 1994.

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. 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. Nesse 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 apud MOURA, 2012, p. 48).

Do acúmulo dos estudos relacionados ao tema, critérios definidores da identidade social dos remanescentes de quilombos passaram a tramitar em diversas instâncias, concebendo-se uma nova definição para os quilombos contemporâneos a partir da auto-atribuição das comunidades negras, que compartilham de uma história comum e trajetória que passam pela discriminação racial e social. Desses elos, os aspectos de um contexto étnico constituído por ritos religiosos e festividades que reafirmam uma identidade cultural também são ponderados.

Das inúmeras discussões e debates acerca do tema, surgiram normatizações e leis que definem as características e os responsáveis legais a serem consultados e acionados para a devida titulação das terras quilombolas.

Oriunda desse processo, a Constituição Federal de 1988 deu início ao resgate da dívida histórica e moral da sociedade brasileira com a comunidade negra em seu artigo

68 das Disposições Constitucionais Transitórias: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Desse cenário, apresenta-se a seguir um quadro-resumo da cronologia da legislação nacional sobre o assunto.

<b>QUADRO SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO NACIONAL RELATIVA À TITULAÇÃO DOS TERRITÓRIOS DE QUILOMBOS</b>	
<b>Legislação</b>	<b>Finalidade</b>
<b>Constituição Federal de 1988</b>	Concede aos remanescentes das comunidades de quilombos o título de suas terras ancestrais.
<b>Projeto de Lei nº 129 de 27 de abril de 1995 Proposto no Senado Federal</b>	Regulamenta o procedimento de titulação de propriedade imobiliária aos remanescentes das comunidades dos quilombos.
<b>Projeto de Lei nº 627 de 13 de junho de 1995 Proposto na Câmara dos Deputados</b>	Regulamenta o procedimento de titulação de propriedade imobiliária aos remanescentes de quilombos.
<b>Portaria nº 25 de 15 de agosto de 1995 da Fundação Palmares</b>	Estabelece normas para reger os trabalhos de identificação e delimitação das terras ocupadas por comunidades de quilombos, sob responsabilidade do Grupo Técnico.
<b>Portaria nº 307 de 22 de novembro de 1995 do INCRA</b>	Estabeleceu competência do INCRA para demarcar e titular as comunidades de quilombos existentes em áreas públicas federais ou arrecadadas pela União mediante processo de desapropriação.
<b>Medida Provisória nº 1911 de 25 de novembro de 1999</b>	Atribui competência ao Ministério da Cultura para implementação do disposto no artigo 68 do ADCT, alterando a Lei nº 9.649/99.

<b>Portaria nº 447 de 02 de dezembro de 1999 do Ministério da Cultura</b>	Atribui ao Presidente da FCP a competência para praticar e assinar aos atos destinados ao efetivo cumprimento do artigo 68 do ADCT.
<b>Projeto de Lei nº 3198/00 instituindo o Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do senador Paulo Paim</b>	Estabelece medidas de proteção a quem sofre preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e cor. O projeto já foi aprovado pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados, aguardando nova votação pelo Senado.
<b>Decreto nº 3912 de 10 de setembro de 2001</b>	Regulamenta o processo administrativo para identificar, reconhecer, delimitar, demarcar, titular e registrar as áreas dos remanescentes de quilombos, com base na Lei nº 9.649/98.
<b>Veto do presidente da República ao PL nº 129/95</b>	Regulamenta o direito a propriedade das terras das comunidades remanescentes de quilombos e o procedimento para titulação, com base no artigo 68 do ADTC.
<b>Decreto de 13 de maio de 2003</b>	Constitui Grupo de Trabalho para rever as disposições do Decreto nº 3912/2001 e propor modificações aos instrumentos legais vigentes que regulamentam o artigo 68 do ADTC
<b>Decreto nº 4883 de 20 de novembro de 2003</b>	Transfere do Ministério da Cultura para o Ministro do Desenvolvimento Agrário a competência relativa à delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos e a determinação de suas demarcações.
<b>Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003</b>	Estabelece critérios para o reconhecimento, identificação, delimitação, demarcação e titulação dos territórios de quilombos e a competência dos órgãos federais.

<b>Instrução Normativa nº 16 de 24 de março de 2004 – INCRA</b>	Regulamenta o Decreto nº 4887/2003 quanto ao procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras de quilombos.
<b>Portaria nº 6 de 1º de março de 2004</b>	Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades Quilombolas da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas “Terras de Preto”, “Comunidades Negras”, “Mocambos” e “Quilombos” entre outras coisas denominações congêneres.
<b>Fonte: OSÓRIO, 2005, p. 34-35.</b>	

Das leis e normas estabelecidas para a titulação das terras, vale ressaltar a importância da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989, tida como base do Decreto Legislativo 142/2002, que entra em vigor em setembro de 2003. Neste, dispositivos que abordam a obrigação da garantia às terras as comunidades remanescentes que estejam ocupando seus territórios ficam mais claros.

A Convenção estabelece (artigo 14,1) que “dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência” e, logo adiante, determina que “os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse” (artigo 14,2) (OSÓRIO, 2005, p. 20).

Reafirmando os pontos colocados, outra importante contribuição da Convenção da OIT está presente no Art. 13,2, que aborda a questão da utilização do termo “terras”, e que “deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma forma”.

Nessa estrutura, alguns princípios e medidas devem ser observados para realizar a titulação a partir da identificação, bem como posteriormente se pensar na proteção do direito à terra, da utilização e exploração dos recursos naturais, da transmissão dos direitos sobre as terras e das políticas que abrangem esses territórios.

Das leis vigentes e dos trâmites que abrangem a titulação dos territórios quilombolas, pode-se observar as seguintes etapas, assim como os órgãos executores competentes relacionados no quadro abaixo.

<b>QUADRO DAS ETAPAS DO PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO E TITULAÇÃO DOS TERRITÓRIOS</b>			
<b>Etapa</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Decreto 4887/03</b>	<b>Instrução Normativa 16/04- INCRA</b>
<b>01. Impulso ao procedimento</b>	Poderá ser iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado. Corresponde à simples manifestação da vontade da parte, apresentada por escrito ou verbalmente, caso em que será reduzida a termo por representante do INCRA.	Art. 3º, § 3º	Art. 6º, caput
<b>02. Declaração de autodefinição como remanescente de comunidade de quilombos</b>	A autodefinição será demonstrada por simples declaração escrita da comunidade. Devem constar os dados de ancestralidade negra, trajetória histórica, resistência à opressão, cultos e costumes.	Art. 2º, caput e § 1º	Art. 3º Art. 7º, §1º




<p><b>03. Inscrição da autodefinição como remanescente de comunidade de quilombos no Cadastro Geral junto a Fundação Cultural Palmares, que expedirá a respectiva certidão de registro</b></p>	<p>Deverá ser realizada por representante legal da associação comunitária, ou, na falta desta, por pelo menos cinco membros da comunidade. Será registrada por funcionário da FCP (art.1º, § 2º, Portaria n.6, de 1º de março de 2004). Quando já houver processo administrativo instaurado pela FCP, esta emitirá diretamente a certidão de registro (art.3º, § 1º, Portaria n. 6, de 1º de março de 2004).</p>	<p>Art. 3º, § 4º</p>	<p>Art. 7º, § 2º</p>
<p><b>04. Identificação e delimitação da área, realizadas pelo INCRA</b></p>	<p>1º) levantamento ocupacional: cadastro das famílias remanescentes de comunidades de quilombos e dos demais ocupantes e presumíveis detentores de título de domínio relativos à área;</p> <p>2º) levantamento cartorial: levantamento da cadeia dominial completa dos títulos de domínio;</p> <p>3º) levantamento topográfico: para realizar a medição e demarcação dos limites e confrontações da área;</p> <p>4º) mapas e memoriais descritivos;</p>	<p>Art.7º, I a III</p>	<p>Arts. 4º, 8º, 9º e 10</p>
<p><b>05. Elaboração de Relatório Técnico de Identificação</b></p>	<p>Realizado pela Divisão Técnica do INCRA, devendo conter todas as informações produzidas na etapa anterior.</p>		<p>Art. 10</p>

<b>06. Publicação</b>	Publicação de extrato do edital de reconhecimento, por duas vezes consecutivas, no D.O. da União e no D.O. do Estado no qual se localiza. A publicação do edital também será afixada na sede da Prefeitura Municipal onde se situa o imóvel.	Art. 7º, caput e § 1º	Art. 11, I a IV e § 1º
<b>07. Notificação de ocupantes e confinantes da área delimitada</b>	Notificação, feita pelo INCRA, a ocupantes e confinantes, sobre o procedimento de titulação do território de quilombos.	Art. 7º, § 2º	Art. 11, § 2º
<b>08. Prazo para apresentação de contestação do Relatório Técnico</b>	Após a publicação do edital e a notificação referida na etapa anterior, os interessados têm 90 dias para oferecer contestação às conclusões do Relatório Técnico, a ser encaminhada ao INCRA, junto com as provas pertinentes.	Art. 9º	Art. 12
<b>09. Consulta a órgãos e entidades</b>	O Relatório Técnico com informações produzidas nos levantamentos será enviado aos seguintes órgãos e entidades, para que, no prazo comum de 30 dias, opinem: IPHAN; IBAMA; SPU / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; FUNAI; Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional; FCP.	Art. 8º, I a VI	Art. 13, I a IV
<b>10. Análise da situação fundiária do</b>	1º) quando a área ocupada incidir em terrenos de marinha, marginais de rios, ilhas e lagos: a expedição	Art. 10, 11 2 12	Art. 14, I a II

<b>território pleiteado, considerando a incidência de títulos públicos e privados</b>	do título ficará a cargo da SPU, justamente com o INCRA;		
	2º) quando a área ocupada estiver sobreposta a unidades de conservação constituídas, áreas de segurança nacional, faixa de fronteira ou terras indígenas: atuarão em conjunto INCRA, IBAMA, Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional, FUNAI e Fundação Cultural Palmares;		
	3º) quando a área ocupada incidir sobre terras de propriedade dos Estados, do Distrito Federal ou Municípios: INCRA encaminhará os processos para os entes responsáveis pela titulação.		
<b>11. Procedimento desapropriatório (quando sobre a área incidir título de domínio particular)</b>	Serão realizados procedimentos de vistoria e avaliação do imóvel. É obrigatório o estudo prévio sobre a autenticidade e legitimidade do título de propriedade, mediante levantamento da cadeia dominial do imóvel até a sua origem.	Art. 13, caput e §§ 1º e 2º	Art. 14, IV
<b>12. Procedimento de reassentamento dos ocupantes não quilombolas</b>	Haverá indenização das benfeitorias de boa-fé, quando couber.	Art. 14	Art. 19

<b>13. Outorga do título coletivo de propriedade</b>	A outorga do título à comunidade se dará em nome da respectiva associação legalmente constituída, sem qualquer ônus financeiro. O título será coletivo e pró-indiviso, com obrigatória inserção de cláusulas de inalienabilidade, imprescritibilidade e impenhorabilidade.	Art. 17, caput e parágrafo único	Art. 17 caput e parágrafo único
<b>14. Registro Cadastral do imóvel titulado em favor dos remanescentes das comunidades de quilombos</b>	Será procedido pelo INCRA, sem ônus de qualquer espécie.	Art. 22, caput e § único	Art. 22
<b>15. Registro do título Registro de Imóveis</b>	Nos termos da Lei Federal de Registros Públicos, nº 6.015/73.		Art. 17, caput
<b>Fonte: OSÓRIO, 2005, p. 38-41.</b>			

Atualmente, de acordo com a última atualização realizada pela Fundação Palmares em 20 de agosto de 2014, existem 2394 comunidades em todo o país tituladas com posse de suas certidões. Nessa publicação, realizada pelo seu *site* oficial, ainda estão relacionadas 322 comunidades com processos abertos sem certificação, sendo que 93 estão aguardando visita técnica, 4 esperam publicação no Diário Oficial da União e 225 estão com documentação pendente. O quadro a seguir mostra a distribuição dessas comunidades.

 <b>QUADRO GERAL DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs)</b>													
Nº	UF	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Nº CRQs
1	ACRE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0
2	ALAGOAS	0	11	8	3	1	27	14	1	0	0	1	66
3	AMAZONAS	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	-	5
4	AMAPÁ	0	4	7	0	0	2	10	3	0	7	-	33
5	BAHIA	28	59	117	27	34	21	50	96	9	129	42	612
6	CEARÁ	2	4	7	2	1	3	7	5	7	4	-	42
7	DISTRITO FEDERAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0
8	ESPIRITO SANTO	5	6	20	0	0	0	2	0	1	0	-	34
9	GOIÁS	1	3	9	3	3	3	1	0	0	3	2	28
10	MARANHÃO	82	43	24	28	42	6	56	53	47	75	11	467
11	MINAS GERAIS	9	29	40	11	15	7	27	22	31	24	5	220
12	MATO GROSSO DO SUL	0	11	2	2	1	0	1	3	1	1	-	22
13	MATO GROSSO	0	56	0	5	0	1	2	1	0	1	1	67
14	PARÁ	19	8	34	17	0	0	10	6	14	102	8	218
15	PARAIBA	1	7	14	1	5	3	2	3	0	1	-	37
16	PERNAMBUCO	5	45	10	22	11	3	6	10	2	4	11	129
17	PIAUI	2	7	23	2	0	5	8	1	22	1	10	81
18	PARANÁ	0	7	25	4	0	0	0	0	0	1	-	37
19	RIO DE JANEIRO	3	5	6	1	2	2	2	5	1	2	3	32
20	RIO GRANDE DO NORTE	2	2	6	5	0	2	4	0	0	1	-	22
21	RONDÔNIA	1	2	3	1	0	0	0	0	0	-	-	7
22	RORAIMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	0
23	RIO GRANDE DO SUL	9	5	13	9	7	7	33	2	5	5	12	107
24	SANTA CATARINA	3	0	1	2	0	3	2	0	0	1	1	13
25	SERGIPE	2	4	8	1	0	0	0	7	3	2	-	27
26	SÃO PAULO	1	15	15	10	6	0	0	1	1	1	1	51
27	TOCANTINS	1	1	13	0	1	5	8	0	0	0	8	37
TOTAL POR ANO:		176	334	406	156	129	100	245	219	144	369	116	2354

INFORMAÇÕES ATUALIZADAS ATÉ 20/08/2014

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2014).

Os dados apresentados pela FCP são importantíssimos ao proporcionar à população o reconhecimento das inúmeras comunidades quilombolas que existem em nosso país. Porém, à medida que contrastamos com outros estudos como, por exemplo, o realizado pelo Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica – CIGA da Universidade de Brasília, sob coordenação do professor Rafael Sanzio, que em 2005 apontava a existência de 2.228 territórios quilombolas no Brasil, percebemos a disparidade cronológica da regulamentação dos territórios com os respectivos estudos existentes referentes a eles.

Essa condição presente em 2005 prevalece até os dias atuais. No trabalho de Sanzio, intitulado *Quilombos: geografia africana – cartografia étnica – territórios tradicionais*, publicado em 2009, aponta a existência de 3000 comunidades remanescentes de quilombo no país.

Esse desencontro dos dados apresentados pelos estudos do CIGA com os oficiais da FCP demonstram as dificuldades referentes aos processos burocráticos para a

titulação dos territórios, que são longos e demorados, o que ainda prevêm, pelo Decreto 4.887/03, o cumprimento de no mínimo quatorze etapas, que abrangem:

O atestado de autodenominação da comunidade (artigo 2, § 1º); inscrição da autodenominação no Cadastro Geral da Fundação Cultural Palmares e expedições da respectiva certidão (artigo 3, § 4º); delimitação da área a ser titulada mediante levantamento ocupacional e cartorial (artigo 7); levantamento topográfico para medição e demarcação de limites, confrontações e dimensões da área a ser titulada (artigo 7, III); realização de memoriais descritivos (artigo 7, III); publicação, por duas vezes no Diário Oficial da União e por duas vezes no Diário Oficial do respectivo Estado dos dados cadastrais e topográficos do imóvel (artigo 7, caput); afixação do edital na sede da Prefeitura (artigo 7, § 1º); notificação de ocupantes e confinantes da área delimitada para titulação (artigo 7, § 2º); remessa do relatório técnico contendo informações da área delimitada e demarcada a seis órgãos governamentais para manifestação (artigo 8, I a VI); remessa do relatório técnico a outros dois órgãos quando as terras a serem tituladas incidirem sobre terrenos da marinha, rios, unidades de conservação, faixas de fronteira etc. (artigos 10 e 11); remessa do relatório técnico aos Estados ou Municípios quando a área a ser titulada incidir sobre bens de propriedade destes entes públicos (artigo 12); realização de procedimentos desapropriatórios quando, na área a ser titulada, incidir título de domínio particular (artigo 13); realização de procedimentos de reassentamento quando for verificada a presença de ocupantes nas terras a serem tituladas (artigo 14); outorga do título (artigo 17); registro do título e tombamento da área (artigo 18, § único); registro do título no Registro de Imóveis (não previsto pelo Decreto) (OSÓRIO, 2005, p. 36).

O contexto histórico apresentado, a legislação específica que regulamenta os processos burocráticos em questão e a conjuntura das comunidades quilombolas do Brasil são de suma importância para termos uma real compreensão, em nossas reflexões, da luta e resistência histórica pelas quais nossos irmãos quilombolas passaram e ainda passam nos dias atuais.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, é necessário explanarmos sobre as relações mais intrínsecas que cercam cada uma das comunidades quilombolas, relacionadas com sua historicidade e com os valores por estes constituídos com o passar

do tempo, que norteiam a forma como os indivíduos desses contextos interagem entre si e com o território que ocupam.

## **CAPÍTULO 3: Valores de um passado presente: a vida comunitária e o desenraizamento**

### **3.1 Refletindo sobre comunidade**

Dos inúmeros conceitos existentes no âmbito em que este trabalho se subsidia, faz-se necessário adentrarmos no de comunidade, pois ele se encontra intrinsecamente ligado à visão que temos sobre o espaço objeto desta pesquisa, Dessa forma, levamos em consideração esse elemento por se tratar, como veremos a frente, de uma base substancial que norteia todas as relações estabelecidas em uma determinada realidade, que possui suas características específicas e vai muito além de uma localidade compreendida por um contexto que envolve um agrupamento de pessoas, mas sim de suas conseqüentes relações, desde o uso de seu território a abrangências de suas instituições, tradições, entre outros.

O conceito de comunidade não é apenas uma "construção" (modelo), é uma "Construção Sociológica". É um conjunto de interações, comportamentos humanos com significado e expectativas entre os seus membros. Não se trata apenas de uma acção isolada, mas de um conjunto de acções que têm como base a partilha de expectativas, valores, crenças e significados entre os indivíduos (BARTLE, 2009 apud FERREIRA JUNIOR, 2009, p. 20).

Ware (1960) discute algumas características básicas que compõem uma comunidade, remetendo-se inicialmente à vida interna de um grupo estabelecido em determinado território, com seus membros, profissões exercidas, lideranças e demais indivíduos envolvidos que promovem o ambiente em que estes vivem e que lhe interessam diretamente. A respeito dessa vida interna de um grupo, Peruzzo e Volpato (2009) nos dizem que “o local, a comunidade, a família, por nos serem próximos, tendem a representar segurança e proteção em um mundo aparentemente instável, de proporções globais” (p. 140). Da mesma forma, Bauman (2003) apresenta o significado da palavra comunidade como uma sensação boa, um lugar confortável e aconchegante, apresentado como algo idealizado e que pode vir a ser assim no futuro.



Já para Buber (2012), a comunidade se justifica quando sua finalidade está em si mesma, sendo essa finalidade a vida que liberta dos limites que os circundam, assim como liberta o pensamento dos membros da comunidade, de modo

Que homens maduros, já possuídos por uma serena plenitude, sintam que não podem crescer e viver de outro modo, exceto entrando como membros em tal fluxo de doação e entrega criativa, que eles se reúnam, então, e se deixem cingir as mãos por um e mesmo laço, por causa da liberdade maior, eis o que é comunidade, eis o que desejamos (BUBER, 2012, p. 34).

Para o autor, a comunidade não possui mais como base os laços de sangue como ocorria no passado, mas sim laços de escolha. Contudo, ao nos remetermos à comunidade quilombola Mesquita, percebemos que ela possui esses dois tipos de laços: o de sangue, que vem desde o mito fundador da origem da comunidade pelas três escravas, conforme veremos no capítulo seguinte, e o de escolha, daqueles que também se reconhecem como quilombolas não pertencentes a essa família originária ou a pessoas externas que resolveram se juntar a esta comunidade.

A comunidade existe como construção social e é por meio dela que se legitima a comunidade concreta, a qual se constitui pela união de pluralidades de homens. Dessa forma, “se a união entre os homens acontece sob o signo da terra, surge à comunidade de vila que administra o solo comum; se a união acontece sob o signo do trabalho, surge à cooperativa que se dedica à obra comum [...]” (BUBER, 2012, p. 47 e 48). Esses dois tipos de comunidades se relacionam e se fundem dentro da perspectiva do quilombo Mesquita, no qual suas lideranças buscam a consolidação e o restabelecimento de suas terras por meio da luta que se organiza também dentro da associação de moradores.

A partir da união dos homens em prol do bem comum é que se tem a construção social da comunidade. A respeito dessas relações sociais, Peruzzo e Volpato (2009) apresentam o que Weber chama de comunidade. Para ele, a comunidade é “uma relação social quando a atitude na ação social – no caso particular, em termo médio ou no tipo puro – inspira-se no sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) dos partícipes da constituição de um todo” (WEBER, 1973, apud PERUZZO e VOLPATO, 2009, p. 141). Para ele, as relações sociais na comunidade são baseadas em ações sociais inspiradas pelas atitudes subjetivas de afetividade ou de afirmação do tradicional, sendo

que os sujeitos constituem o todo dentro da comunidade. Entretanto, existe um conflito de interesses desses indivíduos, que se colocam entre o racional e motivacional. Isso “[...] endossa a característica inerente a toda relação social que é a tensão entre valores e ideias opostos que se cruzam e dão a base para a constituição do *ethos e da visão de mundo* de determinado grupo social” (TRINDADE, 2001, p. 167).

Desse panorama, alguns fatores apontados por Ware devem ocupar nossa atenção ao iniciarmos um estudo de uma comunidade. A começar, é preciso compreender sua situação e organização geográfica. Ressalta-se a importância dada a esse elemento, pois ele abrange os limites territoriais com os quais a comunidade se relaciona, evidenciando a conjuntura política, econômica e cultural em que ela coexiste. “Tais dados têm grande significação para a vida local e nos permitem chegar a conclusões definitivas a respeito da influência exercida pelo ambiente na conduta e nas atitudes do grupo social” (WARE, 1960, p. 12).

Outro ponto igualmente importante está ligado aos antecedentes históricos. Não é possível dimensionar qualquer grupo sem realizar uma investigação acerca de seus antecedentes históricos. “Dessa forma, o indivíduo não é pensado isoladamente, deslocado das condições históricas, culturais e sociais que lhe conferem existência pela presença do outro; é pensado através das relações sociais que o fazem ligar-se ao outro [...]” (TRINDADE, 2001, p. 167). Assim, a singularidade e individualidade de cada indivíduo, que ao se relacionar com o outro torna-se pessoa, não é desprezada na constituição social da comunidade, mas torna-se componente essencial de sua construção.

Se conseguirmos determinar os motivos que levaram certos indivíduos a formar as bases de uma comunidade e relacionarmos tais motivos com sua forma, poderemos ter uma ideia bastante clara do padrão de vida social que vamos estudar (WARE, 1960, p. 13).

Nesse contexto, conhecer a cultura e os processos de mudança que a comunidade sofreu com o passar do tempo também se faz necessário. É de suma importância refletir o papel que a cultura possui diante dos membros pertencentes de uma determinada comunidade. “Os conflitos entre as diversas correntes culturais se refletem intensamente na vida social dos grupos e na personalidade dos indivíduos” (WARE, 1960, p. 13).

Os estudos de uma comunidade devem prezar por conhecer a estrutura de sua organização social, realizando o levantamento de suas instituições e seu respectivo funcionamento, assim como

As características étnicas, recursos econômicos, filiações religiosas e demais fatores que afetam a formação de diversos grupos sociais ou o estado social do indivíduo; que fatores contribuem para a estratificação dos indivíduos nas diferentes classes, quais influem na mobilidade social e quais determinam as características básicas da liderança (WARE, 1960, p. 14).

Ter clareza referente às condições econômicas que permeiam as comunidades é de suma importância, pois elas determinam as relações indispensáveis à sua subsistência.

As instituições econômicas informam sobre a distribuição peculiar da riqueza; esta, por sua vez, se reflete nas relações sociais e nas instituições criadas para preencher as necessidades e desejos dos vários grupos da população, segundo as suas capacidades econômicas (WARE, 1960, p. 14).

Outro olhar cuidadoso que se deve ter é referente às características da organização política no âmbito da comunidade. Essa vertente expressa as disputas e reivindicações dos indivíduos agrupados neste contexto. “A política é uma atividade em que se apoiam e sintetizam os interesses, as necessidades e, também, os preconceitos da comunidade; um meio para a organização e distribuição do poder” (WARE, 1960, p. 15).

Não menos importante nessa relação se localiza a dimensão da organização religiosa. Essa esfera possui uma magnitude que transita em inúmeros aspectos organizacionais da comunidade. As ideias, as práticas comunitárias, a conduta dos indivíduos e a dinâmica administrativa e econômica sofrem grande influência das doutrinas religiosas.

Para aprofundar ainda mais o conhecimento sobre uma determinada comunidade, deve-se ater à compreensão de uma das configurações mais elementares da vida em comunidade, observada pelos estudos referentes à abrangência da família.

A família é a mais fundamental das instituições da comunidade. Devemos reconhecer o papel que desempenha, não somente como instituição da qual se vale a população para perpetuar sua existência, como, também, em todos os seus múltiplos aspectos. Funciona como unidade na vida econômica do grupo; proporciona uma base para o estado social de seus membros; é a fonte de transmissão de cultura da comunidade de uma geração para outra geração; é o agente primordial na formação da personalidade; e é por fim, o núcleo social primário, base de todo desenvolvimento da vida comunitária (WARE, 1960, p. 16).

Todos os aspectos e características que englobam o contexto das comunidades remetem-se a um denominador comum que permeia as relações constituídas pelos indivíduos que compartilham, em um determinado território, seus valores constituídos e legitimados historicamente.

As atitudes sociais e os valores morais que determinam o prestígio e a aprovação ou desaprovação concedidos a indivíduos ou ações, são produtos das tradições da comunidade e de suas experiências históricas. Nisso influem especialmente os modos de adquirir e disseminar novos conhecimentos, assim como as circunstâncias materiais da vida da comunidade e a natureza de suas instituições. Os contatos externos e as atividades e valores atuam, por sua vez, sobre as instituições e afetam seu desenvolvimento e manifestações.

Ao estudarmos as atitudes de uma comunidade, devemos lembrar que as atitudes tácitas são, frequentemente, mais fundamentais que as expressas. Devemos, pois, buscar e analisar os valores morais que se ocultam sob a palavra e a ação (WARE, 1960, p. 18).

Considerando todos os fatores abordados referentes à amplitude que envolve as comunidades, nos próximos parágrafos adentraremos um pouco mais na esfera que abarca as relações ocorridas nesses contextos. Aprofundaremos esse aspecto, pois ele ser primordial à constituição das comunidades, do seu modo de vida e de seus respectivos valores oriundos de seus arranjos comunitários.

### 3.2 Dimensão das relações nas raízes da vida comunitária

Não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (PRESTES, 2010, p. 120).

Sem nos darmos conta, a vida, com suas relações sociais e o ambiente no qual ela é vivida, norteia toda a constituição de um indivíduo em formação. Dessa forma, a relação que cada um possui com o mundo que o circunda é única e insubstituível.

A questão da manutenção da cultura de comunidades tradicionais, tais como em um quilombo, que diante de um novo contexto social, no qual seus membros necessitam se ausentar de seu território, relacionando-se com a nova demanda imposta pela sobrevivência, da busca externa por trabalho, estudos, lazer e tudo o que é implementado dentro do ambiente social comunitário como necessidade de consumo, advindo da vida em sociedade e a conseqüente globalização que os engloba, se torna cada vez mais árduo e complexo o trabalho a ser realizado.

Tal conjuntura direciona o homem a um dos alimentos mais essenciais à vida, que é o seu pertencimento a algo. O elo estabelecido com os indivíduos, instituições e todo o ambiente no qual transitam e nos faz criar esse sentimento de pertencimento nos dá vínculos e cria raízes para se frutificar. A vida comunitária possibilita a “busca pelas raízes, por satisfazer o sentimento de pertença que existe no âmago dos indivíduos, de viver-junto, da vida em família, do pertencer a um nós” (PERUZZO e VOLPATO, 2009, p. 146).

Weil (2001) defende que um dos mais importantes alimentos para a alma é o enraizamento, intrinsecamente ligado à dimensão histórico-cultural do homem, ou seja, o elo que o constitui tal qual o contexto em que ele se insere. Isso o constitui como homem, assim como o coletivo ao qual pertence, e evidencia suas ligações familiares, espirituais, culturais e cotidianas. O contexto em que esses indivíduos se inserem “são locais herdados de fatores históricos e de identidade local que podem estar manifestados nos bens culturais e no conjunto de regras comuns vividas por seus membros e expressos na religião, na cultura, na etnia etc.” (PERUZZO e VOLPATO, 2009, p. 146). A constituição histórica dos indivíduos, assim como os locais em que eles estão

inseridos, onde fincam suas raízes, possibilita o fortalecimento de suas identidades, enquanto sujeitos e coletivo.

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa perceber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente (WEIL, 2001, p. 43).

As raízes que compõem as diversas formas de coletividades humanas estão ancoradas em valores socialmente constituídos e legitimados. Tais valores se tornam instrumentos que, ao se pensar em direitos, conseqüentemente trazem à tona seus respectivos deveres que deles decorrem.

Weil (2001) realiza uma reflexão na tentativa de compreender o homem assim como está organizado, buscando refletir justamente sobre a ancestralidade das obrigações, em decorrência dos direitos e deveres constituídos na organização social dos seres, tendo em vista as obrigações que determinam os comportamentos em busca das necessidades básicas do alimento que nutre o corpo e a alma. Nisso, uma plantação ganha sua importância, por ser fundamental na produção de alimentos para a manutenção da vida. A coletividade do homem, em suas relações, fornece alimento para a alma. Alimento este que, ao contrário daquele que o corpo necessita, não pode ser substituído. A ancestralidade é alimento para o presente e para as gerações futuras.

Ainda segundo Weil (2001), a alma possui outras necessidades, tais como a ordem, liberdade, obediência, responsabilidade, igualdade, hierarquia, honra, castigo, liberdade de opinião, segurança, risco, propriedade privada, propriedade coletiva e verdade.

Das várias necessidades que a alma possui e que estão diretamente relacionadas às demandas humanas para sua manutenção e sobrevivência, uma se faz destaque pela amplitude por ela amparada. É o caso da necessidade da propriedade, que, em sua

magnitude, contempla diversas relações para com a tal e com os outros na constituição de vínculos e relações.

Se a propriedade privada for reconhecida como uma necessidade, isso implica para todos a possibilidade de possuir outra coisa além dos objetos de consumo corrente. As modalidades dessa necessidade variam muito segundo as circunstâncias; mas é desejável que a maioria das pessoas seja proprietária de sua moradia e de um pouco de terra em volta, e, quando não houver impossibilidade técnica, de seus instrumentos de trabalhos. A terra e o gado fazem parte dos instrumentos do trabalho camponês (WEIL, 2001, p. 37).

O papel assumido neste caso pelo território caracterizado pela propriedade privada é essencial para suprir necessidades básicas de qualquer indivíduo. O elo a ser estabelecido com o lar, e muitas vezes no caso do camponês com o local de trabalho, é de suma importância para a constituição do homem, um ser histórico-cultural composto não apenas pelas relações por ele estabelecidas, mas também pelo ambiente que o abriga. Esse local de trabalho tão importante é a terra e é sagrado para quem dela vive. “Isto é, a terra enraíza, é ponto de retorno. Cultivá-la provê a subsistência, mas também a prepara para a construção do mundo, obtido por obra dos seres humanos” (MAGALHÃES, 2004, p. 206). Nesse sentido, Magalhães (2004) aponta que a luta pela terra e a esperança nesta recoloca a ideia de enraizamento, dá sentido à vida dos sujeitos.

No âmbito da propriedade coletiva, na perspectiva de um território, as relações se entrelaçam e aprofundam mais os elos. Ainda que seja difícil visualizar, na atual sociedade, agrupamentos que possuam relações estabelecidas pela propriedade coletiva, podem ser citadas algumas comunidades que comungam desse vínculo coletivo. Esse é o caso do quilombo Mesquita, que possui, dentro de suas relações, um sentimento comum de pertencimento, cuidado, participação, devoção e proximidade muitas vezes ausentes em outros contextos.

A participação nos bens coletivos, participação que consiste não em usufruto material, mas em um sentimento de propriedade, é uma necessidade não menos importante. Trata-se de um estado de espírito mais do que de uma disposição jurídica. Onde há verdadeiramente uma vida

cívica, cada qual se sente pessoalmente proprietário dos monumentos públicos, dos jardins, da magnificência ostentada nas cerimônias, e o luxo que todos os seres humanos desejam é assim concedido mesmo aos mais pobres. Mas não é só o Estado que deve fornecer esta satisfação, é toda a espécie de coletividade (WEIL, 2001, p. 37-38).

Porém, a complexa relação estabelecida entre os alimentos da alma e do corpo e a atual vida em sociedade, em detrimento da vida em comunidade apontada por Buber (2012), conduz a uma crescente onda de desenraizamento dos indivíduos, com causas e fatores criados e constituídos pelas novas formas organizacionais concebidas pelas sociedades atuais. Segundo Buber, as relações se tornam cada vez mais mecânicas e distantes das relações estabelecidas pelo pertencimento e pelo elo com o território e com os indivíduos que a ele pertencem.

O conhecimento, por exemplo, assim como o dinheiro, segundo Weil, são formas de desenraizamento impostas pela atual conjuntura das sociedades modernas na forma como estão instauradas. É nítido perceber que o homem, a cada dia que passa, está mais distante do ambiente social a que pertence em detrimento da busca pela manutenção de suas necessidades, da busca pelo dinheiro para sua sobrevivência, sendo essas uma das causas mais agudas do desenraizamento desses sujeitos, tornando-os migrantes dentro de suas concepções de trabalho, mundo e organização social.

A principal dificuldade social de nossa época vem do fato de que num sentido eles são imigrantes. Embora geograficamente no mesmo lugar, foram moralmente desenraizados, exilados e readmitidos, como por tolerância, a título de carne de trabalho (WEIL, 2001, p. 45).

A instrução e o conhecimento não são distintos do desenraizamento imposto, ocasionado pela necessidade de dinheiro e pelo mercado de trabalho. A concepção atual de instrução, formação atribuída à educação formal escolar, determina uma nova configuração, na qual um contraste entre pessoas tidas como cultas e a massa se estabelece. A busca por tal formação muitas vezes desconsidera o conhecimento popular presente nas diversas comunidades e impõe, como algo indispensável, o conhecimento previamente estabelecido e elegido como vital a todos. Isso ocasiona uma formação



desprendida do mundo e do contexto dos sujeitos, algo mecânico e limitado, em uma relação enviesada pela técnica e por seu domínio, fragmentada e distante da realidade e muitas vezes fechada para ela.

Acredita-se comumente que um pequeno camponês de hoje, aluno da escola primária, sabe mais do que Pitágoras, porque repete docilmente que a terra gira em torno do sol. Mas de fato ele não olha mais as estrelas. Esse sol de que lhe falam na aula não tem para ele nenhuma relação com aquele que vê. Arrancam-no ao universo que o rodeia, como se arrancam os pequenos polinésios a seu passado, forçando-os a repetir: “Nossos antepassados gauleses tinham cabelos loiros”.

O que se chama hoje instruir as massas é pegar essa cultura moderna, elaborada num meio tão fechado, tão doentio, tão indiferente à verdade, tirar-lhe tudo o que ela ainda possa conter de ouro puro, operação que se chama vulgarização, e enfiar o resíduo tal e qual na memória dos infelizes que desejam aprender, como se enfia comida pela goela de pássaros (WEIL, 2001, p. 45-46).

Diante do contexto estabelecido, parar para pensar o passado e refletir o futuro se torna uma grande missão dada à humanidade, que, cada vez mais, busca encontrar, em um futuro, o caminho a ser perseguido, esquecendo-se do percurso trilhado. Isso se torna evidente ao nos depararmos com a contradição de um falso desenvolvimento almejado em inúmeras instâncias, que se esquece de diversos elementos em busca de um ideal muitas vezes imposto por fatores externos sem uma devida análise da conjuntura na qual está inserida. Modelos dessas relações estão impregnados em várias comunidades tradicionais que veem suas relações comunitárias, cotidianas e culturais serem transformadas em decorrência de padrões de desenvolvimento externos adotados, que não levam em consideração os arranjos sociais e históricos que permeiam o passado desses sujeitos.

Seria inútil desviar-se do passado para não pensar senão no futuro. É uma ilusão perigosa crer que haja mesmo aí uma possibilidade. A oposição entre o futuro e o passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; somos nós que para o construir devemos dar-lhe tudo, dar-lhe a nossa própria vida. Mas para dar é preciso possuir, e não possuímos outra vida, outra seiva, senão os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados,

recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana, não há nenhuma mais vital do que o passado. [...] O passado destruído jamais retorna. A destruição do passado é talvez o maior crime. Hoje, a preservação do pouco que resta deveria tornar-se quase uma ideia fixa. É preciso parar com o desenraizamento terrível que os métodos coloniais dos europeus sempre produzem, mesmo sob suas formas menos cruéis. É preciso abster-se, após a vitória, de punir o inimigo vencido desenraizando-o ainda mais; desde que não é possível nem desejável exterminá-lo, agravar sua loucura seria ser mais louco do que ele. É preciso também ter em vista, antes de tudo, em toda inovação política, jurídica ou técnica susceptível de repercussões sociais, um arranjo que permita aos seres humanos retomar suas raízes (WEIL, 2001, p. 50-51).

Essa nova busca por novos padrões idealizados traz à tona uma nova realidade às comunidades rurais que estão intrinsecamente ligadas a esse processo. Pensando em comunidades inseridas em um contexto urbano, onde a proximidade com os grandes centros é inerente, o desenraizamento camponês se intensifica, atrelado a novas modalidades de trabalho e consumo desvinculadas com a terra. Um novo êxodo rural se configura na expressão da procura em saciar as demandas criadas pela ostentação do suposto desenvolvimento que a vida moderna propõe, como também a nova e crescente necessidade de mercado da busca pela instrução, trabalho e lazer vinculados a um contexto social distinto do ambiente no qual os sujeitos dessas comunidades foram criados e com o qual convivem.

Nesse sentido, o desenraizamento desse sujeito do campo traz consequências diretas às relações na vida da comunidade à qual se pertence. Exemplo disso é o modo de produção que historicamente foi sustentado pela união da força de trabalho das famílias nos mutirões durante o plantio e colheita ser substituído pelo poder econômico empregado pelos grandes produtores com a modernização do campo. Isso também pode ser exemplificado pelos festejos e manifestações culturais das comunidades que tinham relações com o tempo da terra e, conseqüentemente, com o emprego do trabalho no campo, que se tornam incompatíveis com a nova jornada de trabalho vinculada à cidade e com todos os deveres trabalhistas a serem cumpridos pelo empregado.

Ainda que a problemática do desenraizamento atinja, de modo geral, uma dimensão imensurável na atual conjuntura da sociedade moderna, a relação do desenraizamento dos sujeitos do campo não pode tomar menor proporção diante da

magnitude da situação. Tendo em vista que “tem algo de ainda mais escandaloso; pois é contra a natureza que a terra seja cultivada por seres desenraizados” (WEIL, 2001, p. 74).

O desenraizamento, de um modo geral, é algo tão intenso, que Weil aborda a crise em relação às coletividades a seus respectivos territórios, compreendendo comunidades, vilarejos, povoados, províncias, cidades, regiões, que chegam a englobar vários pedaços de nações. Mas, em seu olhar, tendo a França da década de 1940 para subsidiar suas ideias, apenas a nação, ou seja, o Estado constituído por um conjunto de territórios que reconhecem a mesma autoridade, ainda consegue estabelecer vínculos com os sujeitos.

Somente a nação, há já muito tempo, desempenha o papel que constitui por excelência a missão da coletividade para com o ser humano, a saber, assegurar através do presente uma ligação entre o passado e o futuro. Nesse sentido, pode dizer-se que é a única coletividade que existe no universo atual. A família não existe. Aquilo a que hoje se dá esse nome é um grupo minúsculo de seres humanos à volta de cada um; pai e mãe, marido ou mulher, filhos; irmãos e irmãs já mais longe. Nestes últimos tempos, em meio à aflição geral, esse pequeno grupo tornou-se uma força de atração quase irresistível, a ponto de fazer esquecer às vezes toda espécie de dever; mas é porque só aí se achava um pouco de calor vivo, no meio do frio gélido que se abatera bruscamente. Era uma reação quase animal (WEIL, 2001, p. 93).

As observações da autora compreendem um grande universo em nossa atualidade. Porém, vale ressaltar que, dentro de regras e padrões estabelecidos, costumam surgir exceções. No tocante aos vínculos entre o passado e o futuro, ainda é possível observar, em algumas aglomerações de pessoas, principalmente aquelas ligadas à terra, uma relação intergeracional estabelecida, na qual a raiz que conduz o presente da comunidade, por mais que ela esteja acoplada a uma nova realidade que à circunda, também se constitui no passado, na cultura, nos relatos de seus antepassados e nos elos familiares que ganham proporções com unidades maiores do que o pequeno núcleo apresentado por Weil (2011).

Dentro desse contexto de desenraizamento Matiello (2011), baseado nas ideias de Ecléa Bosi, diz-nos que as raízes já foram arrancadas e, portanto, deve-se buscar o

que pode renascer dessa terra de erosão, a partir das representações, significações e lutas das pessoas que conseguiram subverter esse processo de desenraizamento. Essa luta pela terra e contra o desenraizamento tem ligação com o espaço ocupado por essas pessoas, sendo este um sistema de valores e de representações que permite uma significação de sua luta. “Essas representações que se constroem acerca da terra são fundamentais na compreensão do ‘sentir-se’ atingido, dos significados atribuídos desapropriação e ao desenraizamento” (MATIELLO, 2011, p. 253).

De fato, na atualidade, com a vida em sociedade, deparamo-nos com diversos contextos em que os pensamentos em relação à família e ao elo estabelecido entre as pessoas se tornam praticamente relatos fictícios. O modo de vida das grandes cidades não leva em consideração a relação estabelecida com o próximo, aflorando, de modo displicente, a individualidade e a reclusão dos indivíduos às suas pequenas ilhas de ilusões compartilhadas com núcleos infinitamente restritos a dimensões que compreendem o mínimo aceitável, para que não haja uma relação mais vivida com o próximo.

Existem, porém, mesmo que seja em forma de subsistência, comunidades que possuem como valor e alimentos para a alma justamente a relação estabelecida com o seu território e com os indivíduos que a ele pertencem, onde o homem, na interação com o outro, constitui-se no presente tendo o seu passado como subsídio. No processo de instrução, aprendizagem ou na simples troca com o próximo, “a solidariedade estabelecida entre os membros da comunidade é um dos elementos que transparece como fundamental na vida na comunidade” (MATIELLO, 2011, p. 255).

Essa relação se estabelece com o outro da forma mais pura, no Eu-Tu abordada por Buber. Quando não está nessa relação, o homem vive no passado, não o passado que o constitui para ele ser o que é no presente, mas em um passado que o autor citado vincula a sua forma de interagir com o outro, tornando sua relação supérflua e assumindo os princípios da relação Eu-Isso, em que o sujeito com o qual está interagindo não passa de um meio para tal. “O essencial é vivido na presença, as objetividades no passado” (BUBER, 2013, p. 58).

A análise que Buber faz é muito interessante vivendo-se em uma sociedade em que os valores são negligenciados. Por exemplo, a abordagem do amor, que é algo bastante peculiar e nítido nas relações das pessoas em algumas comunidades, como no caso do quilombo Mesquita. Nesse sentimento tão puro, existe a preocupação do

cuidado de um Eu com um Tu. Um cuidado nas relações estabelecidas, a preocupação de disponibilizar a um Tu, um melhor de um EU, sentimento e relação que perpassa pelo âmbito da vida de muitas comunidades.

Os sentimentos, nós os possuímos, o amor acontece. Os sentimentos residem no homem, mas o homem habita em seu amor. Isto não é simples metáfora, mas a realidade. O amor não está ligado ao Eu de tal modo que o Tu fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza *entre* o Eu e o Tu. Aquele que desconhece isso, e o desconhece na totalidade de seu ser, não conhece o amor, mesmo que atribua ao amor os sentimentos que vivencia, experimenta, percebe, exprime (BUBER, 2013, p 59).

Refletir a nossa relação com o outro na sociedade atual é algo complexo e doloroso para aquele que pensa e exprime o real sentido de reconhecer a alteridade do próximo na constituição da relação Eu-Tu. No tocante ao que Buber nos coloca, como nos tratamos na indiferença de sermos apenas números diante da face do próximo. Será que essa relação se configura em um labirinto vicioso, no qual as pessoas não se reconhecem/se conhecem. Fazem-se ausentes e evitam interagir e se relacionar propriamente com o outro?

Buber diz que “relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele”. De fato pode-se ter por base essa relação em muitos casos. Exemplo disso é a relação constituída nesta pesquisa entre a comunidade e o pesquisador, relação esta pautada no cuidado mútuo e respeito de um com o outro. Sentir o que Buber coloca como amor em um ambiente de pesquisa é algo que instiga ainda mais o compromisso com o outro, algo que foge do contexto às vezes hostil das pesquisas acadêmicas, em que o pesquisado já não se sente aberto com o pesquisador.

Poder vivenciar um amor que não se restringe a um Eu, mas que é vivenciado com o Tu, é algo imensurável. A relação Eu-Tu, no contexto do quilombo Mesquita, estabelece-se de forma intrínseca, e a busca pela relação Eu e o Divino/Eterno está presente na dinâmica comunitária, na busca coletiva, no encontro com o Tu em busca conjunta do Divino, do eterno. O Tu pode ser divino, e o Eu também, no sentido de que Deus está em tudo.

A dimensão espiritual comumente tida como alimento para a alma e elemento agregador na relação do Eu e com o Divino e de pertencimento a muitas sociedades

também sofreu inúmeras avarias com o passar do tempo. As relações de poder entre a religião e o Estado se entrelaçaram ao longo da história por diversas vezes, o que propriamente não representa um vínculo diretamente de pertencimento. Porém, as relações de cunho espiritual e as transformações em muitos contextos sofridas levam a uma tendência à descrença e à mercadorização da fé. O contexto sociocultural no qual a crença está inserida também sofre impactos com a transformação social de cunho religioso. Esse fato pode ser observado nas manifestações culturais do quilombo Mesquita, nas quais as relações do Eu com o Divino e o Eterno são mantidas e perpassam o imaginário comum da comunidade, mas começam a construir outros arranjos com o advento de novas religiões, transformando, em parte, algumas manifestações culturais.

Porém, tais arranjos e relações estabelecidas permitem observar, com uma magnitude mais abrangente, os fenômenos. Para além de pesquisador, meu encontro com comunidades como o quilombo Mesquita trouxe também o reconhecimento e a retomada da minha relação com minha espiritualidade. Percebi, na terra, nas relações entre as pessoas e na crença no Eterno e no Divino que as comunidades possuem, uma retomada para a busca de um ser melhor, assim como observo nas relações estabelecidas, que são distintas dos grandes centros urbanos. Relacionamo-nos no Eu-Isso na sociedade moderna, pois não reconhecemos no Tu a sua essência na relação com o outro na nossa presença. O Tu não é legitimado e se torna Isso na relação. A relação em que se contemplam os sujeitos de Eu e Tu se faz no respeito e na existência dos mesmos.

Buber (2013) faz uma colocação interessante sobre a vivência. “O indivíduo vivencia em si não algo como exemplar, mas uma parte do processo”. Sempre teremos parte das experiências, com sua conclusão acontecendo no outro. Dessa forma, torna-se mais factível ainda a preocupação de Buber com as relações estabelecidas entre os indivíduos.

Tal preocupação do autor o faz refletir sobre como o indivíduo atinge a realidade na medida em que se torna pessoa, e se tornar pessoa para o autor é ser capaz de se relacionar com o outro. Isso faz sentido ao se pensar nas relações comunitárias que são baseadas na vida, em conjunturas reais, para que seja possível melhor se relacionar com o outro, respeitá-lo e compreendê-lo na sua magnitude.

Os pensamentos de Buber (2013) e a sua forma de enxergar as relações humanas se tornam importantes para pensar como se estabelece a formação no seio de uma comunidade. Segundo o autor, pode-se dizer que a comunidade educa na medida em que ela está presente. Tal afirmação faz muito sentido ao confrontarmos o modo de vida em sociedade nos grandes centros urbanos e o modo oriundo da vida comunitária. Isso nos faz refletir como as pessoas aprendem a viver no seio de suas famílias e como essas relações abrangem a magnitude da comunidade e suas tradições.

As reflexões realizadas neste capítulo sobre comunidade e as relações referentes às raízes que envolvem essa dimensão são de suma importância para compreendermos o contexto da comunidade quilombola Mesquita, na qual este trabalho se subsidia. Esse contexto será apresentado no próximo e último capítulo, juntamente com as análises referentes à intervenção do Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação, em parceria com a comunidade.

## **CAPÍTULO 4: Análises de dados e resultados**

Neste quarto e último capítulo, traremos ao texto, de forma mais detalhada, a descrição da comunidade do quilombo Mesquita, na qual a pesquisa se insere, assim como o percurso do projeto desenvolvido pelo Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação – LAMCE – junto a essa comunidade.

### **4.1 Quilombo Mesquita**

A recuperação histórica é importante devido ao que ela diz sobre si e consequentemente sobre a comunidade. Esta pode nos fornecer elementos imprescindíveis para a compreensão de como funciona a estrutura social atual, o território, o contexto organizacional, a situação política, os conflitos e os aspectos culturais, assim como outros que se tornam pertinentes para a compreensão da pesquisa. Dessa forma, iremos explicar a seguir sobre a constituição histórica do quilombo Mesquita, assim como os elementos citados anteriormente.

Com a descoberta do ouro na Capitania de São Paulo e em Minas Gerais, ocorreu uma expansão e colonização do interior do Brasil, e algumas dessas rotas chegaram ao atual Estado de Goiás. Essas novas descobertas de regiões com riquezas auríferas acontecem em consonância com a decadência do sistema açucareiro no Brasil. Assim, Portugal, em busca de uma nova fonte econômica, investe na busca por novas minas de ouro e, paralelamente a isso, o desenvolvimento, principalmente no interior, da criação de gado que se fez de forma estável.

De acordo com o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID –, de 2011, dentro dessas descobertas de riquezas auríferas, “um dos últimos complexos de minas descobertas da capitania de Goiás foi o Arraial de Santa Luzia, região que emergiu o Quilombo de Mesquita” (RTID, 2011, p. 53). A Vila de Santa Luzia foi fundada em 13 de dezembro de 1746, por Antonio Bueno de Azevedo, que instaurou ali uma fazenda de lavoura para garantir a subsistência no trabalho de mineração. Os homens que ali se situaram também praticavam a caça como meio de subsistência e adentravam cada vez mais por territórios ainda não habitados por brancos, até chegarem ao Arraial de Meia Ponte, conhecida hoje como Pirenópolis, local este que já estava



habitado. A delimitação do território de Santa Luzia ocorreu por confluências de interesses; por um lado, a vontade de Antonio Bueno de Azevedo, que queria concluir e afirmar a descoberta das minas, e, por outro, a metrópole, que criaria então caminhos que dessem acesso a Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo, passando por Goiás (RTID, 2011).

Santa Luzia, após alguns anos, já havia recebido um grande número de pessoas oriundas de Portugal e de diversos lugares do Brasil. Elas não vieram apenas com a intenção de enriquecer e abandonar o local, mas sim pela vontade de viver e constituir família. Por conta do grande número de famílias que ali se alocou, “em outubro de 1749, Santa Luzia foi elevada à categoria de Julgado, e no ano seguinte à Arraial” (RTID, 2011, p. 55).

A situação escravocrata em Santa Luzia era bem distinta, pois, com o declínio da mineração, as relações sociais entre senhor e escravo passaram por algumas mudanças, o que não deixa de lado a perversidade desse sistema. Mas isso possibilitou a muitos escravos uma liberdade e até mesmo a doação de terras pelos seus senhores em seus testamentos.

Segundo o RTID (2011), o declínio iminente do ciclo aurífero deixou muitas pessoas da comarca do Sul, atual região de Luziânia, em situação de penúria econômica. Estando esta fora das rotas em que ocorria a transição de rebanhos, a agropecuária não parecia algo viável. Por conta disso, muitos senhores de fortuna, até então a elite de Santa Luzia, migraram deixando tudo para trás, inclusive suas terras. Este é o caso do José Correia Mesquita, sargento-mor, o qual nomeou o ribeirão, a fazenda e o Arraial de Mesquita, encontrado posteriormente em Pirenópolis. Assim, a Fazenda Mesquita, depois de abandonada, passou a abrigar uma comunidade negra rural, formando o povoado de Mesquita.

Vale ressaltar que os quilombolas que hoje habitam o quilombo Mesquita estão em seu território há mais de duzentos anos, resistindo ao regime de escravidão que movimentou a economia de Santa Luzia, atual Luziânia, com a “última grande mineração aurífera da história do Brasil: a dos sertões Guaiases” nos séculos XVIII e XIX. Tais registros trazem à tona, para ter-se ideia, das minas do ribeirão do Inferno, que compunham uma das principais lavras de Santa Luzia. Suas escavações cobrem uma área de dez hectares, e o volume de terra removido, há mais de dois séculos, pode equivaler ao da moderna Serra Pelada (BERTRAN, 2000, p. 103).

Abaixo segue um mapa aproximado dos limites da região compreendida pelo quilombo Mesquita no século XX e, mais recentemente, no ano de 2007, de acordo com a Fundação Cultural Palmares e moradores do quilombo Mesquita, apresentados por Machado (2007).

### Mapa: Limites do Quilombo Mesquita - Primeira Metade do Século XX e 2007



**Figura 1.** Fonte: Fundação Cultural Palmares e antigos moradores do Mesquita *apud* MACHADO, 2007, p. 33.

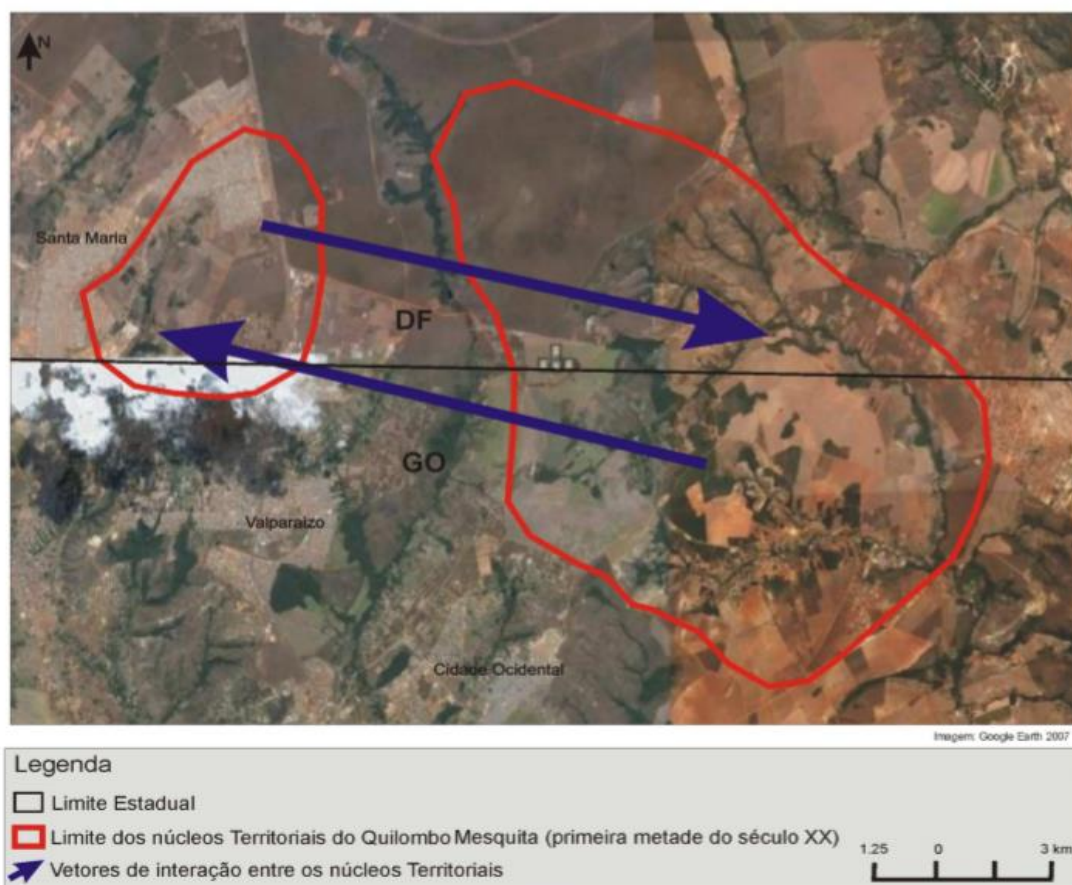
A história do quilombo Mesquita vem sendo coletada por relatos dos moradores e documentos resgatados, reconstituindo assim o trajeto histórico dessa comunidade. Dessa forma, prevalece hoje o mito fundador da comunidade, no qual as terras apossadas seriam a então Fazenda Mesquita, doadas pelo José Correia Mesquita a três

escravas de sua propriedade. Assim, a partir dessas três escravas, teria-se fundado todo o povoado do quilombo Mesquita. Até hoje, os principais troncos familiares são constituídos pelas famílias Pereira Braga, Teixeira Magalhães e Lisboa da Costa. Provavelmente, dentro desse percurso histórico, houve outras pessoas que migraram pra essas terras em situações diversas, pois, com o declínio do ouro, ficou muito caro manter escravos, o que levou a alforrias e emancipações. Dessa forma, alguns destes se alocaram no quilombo Mesquita, mas a marca da descendência narrada pelo povo é que todos originaram dessas ex-escravas.

O quilombo, em sua origem, abarcava terras que iam desde Luziânia até a Região Administrativa de Santa Maria, no Distrito Federal. Os quilombolas que aqui viviam faziam trocas entre si e consideravam-se todos parentes. “Os assentamentos das turmas se davam em pontos distintos, mas um extenso território ambientava a vida comunitária” (RTID, 2011, p. 78). Eles transitavam em todos os espaços livremente e conviviam principalmente nas trocas de produção excedente, casamentos e festas religiosas.

Abaixo, segue um mapa que demonstra o fluxo de transição entre os dois lugares de maior alocação de pessoas dentro do quilombo, sendo estes divididos pelo rio Saia Velha.

## Mapa: Vetores de Interação entre os dois Núcleos Territoriais do Quilombo Mesquita na Primeira Metade do Século XX



**Figura 2.** Fonte: Fundação Cultural Palmares e antigos moradores do Mesquita, *apud* MACHADO, 2007, p. 34.

Nesse período, não ocorria uma delimitação das terras, nem mesmo existia a questão hereditária. Quando alguém se casava, ocupava qualquer lugar que quisesse, contanto que estivesse vazio. A distinção das terras ocorria pelos poços artesanais e pelas casas que existiam no lugar. Assim, as pessoas sabiam que aquele espaço já tinha ocupação.

Em 1889, começou uma defesa pela interiorização da capital, tendo, já em 1892, uma comissão exploratória estabelecida por Floriano Peixoto a fim de iniciar estudos para a demarcação da área determinada na Constituição Federal de 1891. E, na década de 1910, teve início a construção da Estrada de Ferro com o objetivo de acabar com o isolamento regional e de abrir perspectivas comerciais. Esses dois fatos expressam as investidas estatais nas terras goianas. Assim, poderosos empreendedores se anteciparam a essa ocupação.

Ocorreu no Mesquita, segundo relatos, um caso bem significativo de expropriação, em que um homem chamado Sebastião Roriz Tantão obrigou o avô do seu João Antonio Pereira, que estava no leito de morte, a passar as terras denominadas como Água Quente para seu nome, sendo que, naquela época, os documentos eram gerados por meio de promessas ou apenas por palavra. Assim, começaram a surgir vários grileiros que usavam da força para tomarem as terras do povoado Mesquita, e como este sempre se mostrou manso, essa prática foi cada vez mais aumentando.

Segundo apresenta o RTID (2011),

Embora a comunidade convivesse com violações de seu território, estabelecendo-se a normalidade cotidiana – o que incluía a lida com os agentes de poder externo – não havia dúvidas sobre os benefícios e impactos que a rodovia e a Estrada de Ferro faziam chegar à Mesquita, pois é justamente este o período que marca o pico de abundância do marmelo e do feitiço da marmelada. Os negros vendiam grande produção para Santa Luzia, que por sua vez atravessava-a por ter novos meios de escoamento aumentando assim a demanda (RTID, 2011, p. 99).

A produção da marmelada desenvolveu a ascensão do povoado, sendo tudo isso organizado por Aleixo Pereira Braga, o então líder da comunidade, que se tornou lendário por estruturar o Mesquita, possibilitando conquistas materiais e o fortalecimento familiar na região. Este era um dos descendentes de uma das três escravas, também conhecidas como heroínas fundadoras.

De acordo com historiadores, a vida comunitária se organizava pelo trabalho, apresentando um modelo de produção baseado nas trocas intrafamiliares e na produção por meia, onde era usada apenas uma terra para cultivo, sendo dividido tudo o que dela se extraía. A comunidade também realizava mutirões como forma de sobrevivência. Todos se juntavam para trabalhar um dia inteiro na produção de um membro familiar, recebendo em troca apenas a comida, bebida e a comemoração no final do dia. Na atualidade, esta prática, cada vez mais, entra em declínio.

Com o passar do tempo, “a noção de propriedade privada referia-se ao direito de gestão de determinada família sobre uma porção específica do território” (RTID, 2011, p. 108). Ou seja, podia-se negociar a terra para trabalho, como concessão de uso, mas não se perdia o domínio sobre esse território. Porém, aos poucos, as negociações das

terras que ocorriam apenas entre os núcleos familiares passaram a ocorrer com as pessoas de fora. Essas negociações se deram por meio de pequenas trocas que eram necessárias aos mesquitenses e, desse modo, os de fora poderiam fixar-se em seu território. Mas, como a lógica capitalista já estava estabelecida, pelo menos de forma mais clara para as pessoas de fora da comunidade, essa concessão de uso foi em si a negociação dessas terras e, aos poucos, os moradores do Mesquita foram perdendo suas terras sem entender como de fato isso estava ocorrendo.

Estando clara a necessidade de se entender a nova ordem econômica que estava sendo estabelecida, viu-se a importância de alfabetizar a comunidade. Esse processo de alfabetização ocorreu de forma improvisada em uma sala da casa de Aleixo, o líder da comunidade, que, procurando garantir a alfabetização, foi buscar uma professora em Luziânia e trouxe-a a cavalo, pois esta era uma das poucas formas de se chegar às cidades vizinhas devido às dificuldades de acesso. A professora permanecia durante toda a semana dando aulas e retornava para Luziânia aos finais de semana. Abaixo, segue uma foto do casarão do Aleixo Pereira Braga, palco das primeiras aulas da comunidade.



**Imagem 3.** Antigo Casarão de Aleixo Pereira Braga. Fonte: Arquivos pessoais de Costa e Oliveira (2011).

De acordo com Oliveira (2012), essa situação não durou muito tempo, pois

[...] o senhor Aleixo construiu uma casa próxima a sua para o funcionamento da escola que, por pressão da comunidade, fora assumida pelo município de Luziânia, o qual disponibilizou professores que passavam a semana no quilombo [...]. Em 1984 foi construída a atual escola em um terreno doado pelo senhor Alípio Pereira Braga, onde foram construídas inicialmente duas salas de aula, um banheiro e uma cantina. Em 2003 a escola teve suas instalações ampliadas e recentemente, neste ano de 2012, foram construídas mais três salas de aulas (OLIVEIRA, 2012, p. 74).

Abaixo segue uma foto da Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I, que atualmente compreende o Ensino Fundamental I e II.



**Imagem 4.** Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I. Fonte: Arquivos pessoais de Costa e Oliveira (2011).

É interessante salientar que a figura do Aleixo Pereira Braga foi tão importante para a educação nessa localidade, que o bairro vizinho, Jardim do ABC, também o

homenageou, dando o nome desse líder quilombola a uma de suas escolas, Aleixo Pereira Braga II.

No período de aproximação com a escola da comunidade, que ocorreu no ano de 2011, pode-se perceber as disputas políticas presentes nela, devido ao fato de os cargos de direção, coordenação pedagógica e orientação educacional serem preenchidos por indicação do Poder Executivo, o que dificultou uma relação mais próxima da associação e dos moradores quilombolas com as decisões da escola e gerou um desconforto com os professores. Isso aconteceu por certa resistência dos gestores e da Prefeitura Municipal em trabalharem temas importantes e fornecerem materiais cedidos pelo MEC, por programas específicos em atendimento às comunidades quilombolas, sendo estes cedidos depois de muita insistência. “Isso porque, mesmo sendo reconhecida pela Fundação Palmares desde 2006, a comunidade continua pertencendo à ‘zona de expansão urbana’ no Plano Diretor de Ordenamento Territorial em vigência no município até 2013” (OLIVEIRA, 2012, p. 87). Os fatos apresentados possuem relação com o comprometimento dos gestores municipais com a especulação imobiliária que circunda a comunidade.

Durante a vigência do ano letivo de 2013, a escola teve à sua frente uma diretora quilombola. A professora Regiane Pereira Braga assumiu a direção e conseguiu desenvolver importantes trabalhos na afirmação da escola da comunidade como quilombola. Nesse período, foram realizados diversos trabalhos de afirmação da identidade negra, o que contribuiu para uma abertura maior da escola para a cultura da comunidade. Foi possível estabelecer algumas parcerias com a escola e ter um diálogo próximo e aberto junto à direção.

No ano seguinte, por intervenção da Secretaria de Educação do município, a professora Regiane foi alocada à frente da direção da Escola Aleixo Pereira Braga II. Tal ação foi justificada como merecimento por seu empenho à frente da direção da escola do quilombo e, em virtude desse trabalho realizado por ela, fazia-se jus que assumisse uma escola de proporções maiores.

Neste mesmo ano, assumiu a direção da escola do quilombo outra professora indicada pela gestão do município, que não era quilombola. Ela começou pequenas ações de descaracterização do processo que a antiga diretora vinha construindo, como, por exemplo, os brasões da escola, que remetiam a uma escola quilombola. Além disso, a continuidade dos projetos em parceria com a escola, que estavam em vigor e



constavam no Projeto Político Pedagógico, tiveram de passar por avaliações junto à Secretária de Educação para terem continuidade.

Voltemos à cronologia dos fatos. Em 1956, iniciaram-se os trabalhos para a construção da Capital do Brasil, sob ordem do presidente Juscelino Kubitschek. Dentro dessa construção, o processo de demarcação do Distrito Federal desconsiderou o território quilombola à época, pois a comunidade não conseguiu provar a titularidade de suas terras, enquadradas dentro do quadrilátero do DF no que, posteriormente, veio a se tornar a Região Administrativa de Santa Maria. Dessa forma, o quilombo Mesquita ficou localizado a apenas 50 quilômetros da capital.

Como aponta o RTID, “o povoado de Mesquita conseguiu provar a propriedade e a consequente herança desta área em Santa Maria” (RTID, 2011, p. 116). As restrições e desapropriações das terras quilombolas influenciaram diretamente a vida deles, como, por exemplo, com a criação da primeira usina hidrelétrica para a capital, que usou as águas do ribeirão Saia Velha, ribeirão este que regava parte do território de Mesquita. Atualmente a comunidade encontra-se fazendo resistência e lutando com seus herdeiros pelo território apropriado indevidamente durante a ocupação de Santa Maria.

A criação da capital também afetou as formas tradicionais de subsistência dos quilombolas, pois se estabelecia um novo mercado e novas formas de trabalho na redondeza. Diante disso,

A oferta de empregos aumentou o “custo de oportunidade” para o pequeno produtor de Mesquita. [...] o custo de oportunidade aparente não contabilizava, por outro lado, a emancipação que a economia de subsistência oferecia: o modelo tradicional de produção entrava em franca decadência sem que a comunidade pudesse prever o real impacto (RTID, 2011, p. 118).

Com essas mudanças ocorrendo, os quilombolas sofreram um grande impacto social e produtivo. Com a instauração da lógica capitalista, a produção da Marmelada entrava em declínio, pois, com a chegada das indústrias e de grandes produtores, instalavam-se também novas ferramentas de produção e novos salários, o que deixou a manutenção da principal fonte de sustento dos quilombolas muito cara. Assim, competir com a nova ordem econômica que se instalava ficou muito difícil. Isso fez com que os quilombolas passassem de um modo de vida baseado na subsistência para uma nova

ordem econômica, que se baseava no acúmulo de capital, e se tornassem novamente cativos, só que agora ao sistema capitalista.

Além da transição para a nova ordem econômica vigente, os quilombolas, aos poucos, foram permitindo a presença dos candangos que trabalhavam na construção de Brasília, em seus festejos, que até então não contavam com a frequente presença de pessoas externas à comunidade. Aos poucos, “a comunidade que até então só permitia casamentos endogâmicos passa a aceitar as relações matrimoniais com pessoas ‘de fora’ da comunidade” (RTID, 2011, p. 123). Todos esses fatos demonstram como a construção da capital em apenas cinco anos se impôs de forma abrupta aos quilombolas do Mesquita, sem permitir um processo de maturação das novidades que estavam atingindo-os. Desse modo, os 250 anos, aproximadamente, de conhecimento tradicional acumulado sofreu um grande impacto, o qual estabeleceu um processo de desconstrução desse conhecimento com a mesma velocidade em que se construía a capital.

Com o grande impacto do capitalismo nas estruturas econômicas da comunidade, os quilombolas passaram a negociar aquilo que tinham de valor: suas terras. Assim, essas vendas trouxeram muitas pessoas externas para o convívio com eles, que foram perdendo cada vez mais seu território e, por não serem letrados, acabaram sendo muitas vezes ludibriados por expertos negociantes.

Atualmente, dentro do território quilombola, existe um pequeno bairro que se chama Jardim Edite. Trata-se de um loteamento de não quilombolas que possui cerca de duzentos ocupantes e se tornou causa de grande discussão na comunidade, pois os mais velhos não aceitam essa situação e se colocam contra negociações com os moradores do loteamento devido à importância das terras. Dessa forma, as lideranças atuais conduzem um processo de reivindicação desse território.

Mas esse não foi o primeiro núcleo habitacional a ser criado. Em 1976, instaurou-se a construção planejada de expansão de moradias para a população que servia de mão-de-obra na construção da capital, a então Cidade Ocidental, que se localizava dentro do município de Luziânia. Sendo esta emancipada em 1990, tornou-se um município, assim o Mesquita passou a estar sob a jurisdição da Cidade Ocidental, que desconhecia o processo histórico ali estabelecido.

Até então, o presidente José Sarney, em 1980, comprou terras que pertenciam ao Mesquita e que já tinham sido expropriadas. Tempo depois, ele as vendeu para uma empresa chamada Divitex, que tinha a intenção de realizar empreendimentos

imobiliários (RTID, 2011). O então presidente, em sua visita ao quilombo, participou da folia de Nossa Senhora D'Abadia ao lado de João Pereira, como demonstrado na foto abaixo.



**Imagem 5.** Visita do ex-presidente José Sarney ao quilombo. Fonte: Acervo de Sandra Pereira Braga (*apud* RTID, 2011, p. 139).

Após muito tempo de direitos e terras roubadas, a comunidade hoje encontra forças para lutar pelo empoderamento de seus direitos, fortalecendo seus membros na luta pelo que, de fato, lhes pertence.

A comunidade Mesquita, recentemente em um processo que tramitou de 2003 a 2006, conquistou o reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares – FCP/MinC como remanescente de quilombo e atualmente tramita no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA o processo avançado de regularização fundiária de seu território, tendo sido publicado no Diário Oficial da União – DOU em 29 de agosto de 2011 o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID. A área reivindicada para demarcação [...] é ilusoriamente pequena em comparação a originalmente ocupada, porém esta conquista é fundamental para a manutenção da cultura

do povoado composto atualmente por mais de 750 famílias (COSTA, 2012).

Segundo o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID, o território do quilombo Mesquita corresponde a uma área total de 4.160,03 ha. Porém, atualmente só ocupa uma área total de 761,257 ha. O restante da área está sendo ocupada por não quilombolas (RTID, 2011, p. 43). Mesmo estando localizado nos arredores do poder público federal, não se têm garantido obrigatoriamente políticas públicas para a preservação da forma comunitária de se viver desses quilombolas, que penam na labuta diária pela continuidade e manutenção de sua cultura, tradições e território.

É nítido que a questão fundiária no nosso país se configura de forma complexa. A morosidade com que as burocracias trabalham e as impunidades em diversos casos levam a que, a cada dia, as comunidades quilombolas se preocupem cada vez mais com seu patrimônio, que se perde em meio às dificuldades enfrentadas para se manterem em suas terras sem que, para isso, tenham de se submeter a subempregos, à exploração predatória de seu território, a conflitos de interesses e a especulações de suas terras.

Tal situação circunda, há algum tempo, o imaginário do quilombo Mesquita. Há aproximadamente quarenta anos, o renomado cineasta brasileiro Vladimir Carvalho, em seu filme intitulado *Quilombo*, já registrava um dos primeiros depoimentos e relatos da comunidade sobre tais conflitos enfrentados. Vale ressaltar que problemas mencionados há quatro décadas só se agravaram e intensificaram com o passar dos anos.

Pensando no conceito de quilombo, este historicamente é tido como sinônimo de resistência e liberdade. Na atualidade, as comunidades tituladas por essa denominação, assim como as que buscam o reconhecimento de seu território e sua ancestralidade, continuam comungando dos princípios que regem desde os primórdios da origem dos quilombos à incessante luta por liberdade. O reconhecimento do território é muito mais do que um simples ato simbólico perante essas comunidades que passaram e passam por diversas perseguições ao longo dos anos. Trata-se de um aparato legal para que seja possível a preservação do bem maior dessas comunidades, que possuem sua cultura, modo de vida, tradições e um modo único de se relacionar com o mundo, vinculadas ao seu território e às relações estabelecidas a partir deste que, a cada dia, é mais complexa devido aos inúmeros fatores que os circunstanciam.

Essas relações advindas de seu modo de vida não é algo que deve ser considerado estático, mas que merece reconhecimento e importância diante de sua forma organizacional, pois compreender a cultura como algo estático pode ser um primeiro abismo à sua manutenção.

Dessa realidade com a qual muitas comunidades se deparam, alguns questionamentos perpassam o percurso deste trabalho, que, direta ou indiretamente, tangem a forma como muitas comunidades remanescentes, assim como o quilombo Mesquita, estruturam-se e se posicionam diante dos conflitos por elas enfrentados, com o modo que mantêm suas relações e conseqüentemente sua cultura, as dinâmicas da vida comunitária e as relações educativas estabelecidas no seio organizacional de seus elos. Adiante apresentaremos um pouco mais das dimensões que compreendem a comunidade quilombola Mesquita, abordando elementos de sua cultura e organização política.

#### **4.1.1 Tradição da marmelada**

A produção da Marmelada Santa Luzia, no quilombo Mesquita, prevalece um tanto quanto com dificuldade, até os dias de hoje, como produção da comunidade. Esta é uma atividade repassada de geração em geração para a manutenção da tradição cultural e material de sua produção. Porém, com o passar do tempo, o marmelo, tão abundante na região que compreende o quilombo, tornou-se mais escasso, impossibilitando uma grande produção deste. Essa escassez está ligada à falta de terras em quantidade e à qualidade para o plantio, além da lógica rural/urbana em que a comunidade se encontra atualmente. Paralelamente a isso, ainda podemos observar certo desinteresse dos jovens em aprender as atividades tradicionais da comunidade, desfavorecendo a manutenção delas.

Os moradores contam que aprenderam a ciência de como cuidar do ciclo do marmelo e a preparação do doce, ainda quando trabalhavam para João Manoel Mesquita, o doador da fazenda Mesquita, em seus marmelais. Abaixo segue uma foto do pé de marmelo, tirada no pomar do quilombo Mesquita, a partir da qual pode-se perceber como é o fruto.



**Imagem 6.** Fruto do marmelo. Fonte: Arquivos pessoais de Costa e Oliveira (2011).

A produção desse doce traz aos moradores a lembrança do antigo Mesquita em consonância com as transformações que lhe acometeram e modificaram. Dessa forma, a preservação do nome, marmelada de Santa Luzia, tem referência ao antigo nome da cidade de Luziânia, parte fundamental na constituição de sua história.

Este doce singular para a comunidade representa uma continuidade histórica da comunidade com seus ancestrais e seus feitos heroicos. Como esta marmelada sempre teve uma projeção nacional e a peculiaridade de um cultivo raro no Brasil, ser seu produtor evoca nos mesquitenses um orgulho próprio e certa dimensão de valores atribuídos à particularidade do quilombo Mesquita (RTID, 2011, p. 151).

A produção da marmelada, além de fortalecer ainda mais a tradição do Mesquita, destaca a trajetória dessa comunidade enquanto quilombo, pois estes “se tornaram famosos na colônia e no império através do escoamento da produção via Santa Luzia. Diz-se que até mesmo o imperador Dom Pedro I saboreou a marmelada oriunda

do Brasil Central” (RTID, 2011, p. 155). Pode-se dizer então que a marmelada colocou o quilombo Mesquita na história do Brasil.

Abaixo segue uma foto do senhor João Pereira, um dos produtores atuais do marmelo na comunidade quilombola Mesquita, no processo de produção do doce.



**Imagem 7.** Confeção do doce do marmelo. Fonte: Arquivos pessoais de Costa e Oliveira (2011).

A produção e o trabalho da marmelada ainda são familiares e ocorrem de forma artesanal, nas pequenas propriedades dos remanescentes que dão continuidade à tradição, constituindo ainda para alguns um auxílio na renda familiar.

#### **4.1.2 Festejos do quilombo Mesquita**

Na contemporaneidade, os festejos são utilizados pelos quilombolas do Mesquita como forma de socialização dos membros e fortalecimento dos laços estabelecidos, além de serem uma forte marca de suas práticas culturais. Práticas estas que também se constituem como atividades socioeconômicas.

Mesmo que as configurações das festas tenham mudado ao longo da história, foi o catolicismo popular a base comum. A Festa do Divino Espírito Santo que ocorre entre os dias 15 e 30 de maio, e é uma das mais antigas do povoado, remontando uma tradição secular. Já a festa que atualmente é a mais importante para Mesquita remonta apenas 60 anos de tradição: a Festa da Nossa Senhora D'Abadia, em homenagem à padroeira da comunidade, que ocorre entre os dias 06 e 15 de agosto. Nesta festa há, em todo o território, as casas de pouso. Os foliões chegam a cavalo acompanhados de uma multidão. O anfitrião oferece o bendito de mesa para os foliões e o pouso. Brinca-se Catira e Dança da Raposa – duas manifestações artísticas com música e danças baseadas em viola, sapateios e palmas (RTID, 2011, p. 85).

Hoje é permitida a presença de não quilombolas nos festejos, o que se tornou muito frequente. Essas pessoas fazem todo o percurso e os ritos presentes na folia. Como a prática de folia é muito presente no Estado de Goiás, é comum também a participação de pessoas de outras cidades que realizam a folia em suas localidades; geralmente a maior participação é dos moradores de Luziânia.

Todos os anos, na folia de Nossa Senhora D'Abadia, tem-se um coordenador responsável por fazê-la acontecer. É ele quem define o trajeto e as casas que receberão o pouso, lugar que abriga a divindade e os foliões. Os moradores destinados a receberem a folia são conhecidos como barraqueiros.

Os foliões são conduzidos por um guia, que é o responsável pela liturgia da folia, pelos versos e saudações e por toda a cantoria. A chegada deles nos pousos pode ser marcada por fogos de artifícios para que os moradores que recebem o pouso possam saber que eles já estão perto e possam se fazer presentes para prestigiar a chegada deles. O morador que recebe o pouso é quem também oferece, a todos os presentes, as bebidas e comidas, feitas pelas mulheres da comunidade, que se juntam para ajudar a dona da casa. Antigamente, as mulheres ficavam destinadas a ficar apenas na cozinha e não podiam participar do trajeto da folia, realizado apenas pelos homens. “As mulheres participam das festividades das folias, no entanto durante muito tempo não dançavam catira, não giravam, não cantavam [...]” (ANJOS, 2006, p. 115). Atualmente, essa realidade mudou e as mulheres que desejarem podem realizar o percurso, dançar, girar e cantar.



Com a chegada da folia ao pouso, ocorre uma cantoria e saudação ao Cruzeiro, que, segundo Oliveira (2012), é a porta de entrada dos foliões, pois

a casa que recebe a folia fixa um cruzeiro (crucifixo geralmente feito de tronco de bananeira) e por trás é erguido o “arruamento”, feito com folhas de bananeira, por onde a folia entrará na casa em direção ao altar que receberá as bandeiras (OLIVEIRA, 2012, p. 65).

Como cada cruzeiro é confeccionado pelos moradores que recebem o pouso, eles podem se apresentar de formas diferentes, porém são sempre feitos da bananeira. Abaixo segue uma foto de um cruzeiro feito por um dos moradores recebedores do pouso.



**Imagem 8.** Cruzeiro da Folia de Nossa Senhora da Abadia. Fonte: Arquivos pessoais de Costa e Oliveira (2011).

Os mesquitenses mostram-se como um povo muito animado, pois, depois da “janta”, fazem uma cantoria de agradecimento à divindade, ao dono do pouso e às cozinheiras. Essa cantoria termina no altar, onde geralmente rezam a novena ou a

ladainha, que é uma reza oriunda do latim. Mas os festejos não acabam por aí, pois o guia, juntamente com os violeiros, em agradecimento ao barreiro, dono do pouso, oferecem a catira e a dança da raposa, típicas da região. Após essas danças tradicionais, os foliões engatam no forró, que geralmente vara a madrugada.

Na foto abaixo, pode-se ver uma formação tradicional da dança, e os violeiros a conduzem. É interessante também observar a presença das crianças nesse momento, pois o interesse delas em aprender essa tradição é que a mantém viva.



**Imagem 9.** Dança da catira. Fonte: Arquivos pessoais de Costa e Oliveira (2011).

Esses festejos podem durar semanas, de forma que, a cada dia, os foliões se dirigem a um pouso diferente. Sendo o último pouso dessa folia a Capela da Nossa Senhora D'Abadia, localizada no centro do território quilombola, o último dia é marcado por uma grande festa de celebração que ocorre após a novena.

A Folia como forma de culto a Senhora D'Abadia surgiu somente em 1949, criada por Benedito Lambari na região do Saia Velha. Três anos depois o Sr. Evandro assumiu

por promessa o compromisso de conduzir esta Folia enquanto tiver saúde e forças (OLIVEIRA, 2012, p. 70).

Essa folia se tornou a mais importante atualmente na comunidade pelo fato de Nossa Senhora da Abadia ser a santa padroeira do quilombo Mesquita.

#### 4.1.3 Associação Renovadora do Quilombo Mesquita

A comunidade remanescente quilombola Mesquita é representada pela Associação Renovadora do Quilombo Mesquita – ARENQUIM, fundada em 2003 sob o antigo nome de AREME. A associação, em sua curta história, obteve grandes conquistas para a comunidade do quilombo Mesquita, tendo como marco de sua atuação o papel fundamental na luta da comunidade pelo seu reconhecimento como remanescente de quilombo.



**Imagem 10.** Associação Renovadora do Quilombo Mesquita. Fonte: Associação Renovadora do Quilombo Mesquita, 2014.

A associação é o espaço de articulação política da comunidade que une as ações em prol do quilombo Mesquita. Esse espaço organizacional agrega e centraliza as lutas da comunidade, assim como seus parceiros, que são acadêmicos, jornalistas, juristas e membros da sociedade dedicados a apoiar a resistência da comunidade diante das dificuldades e dos conflitos enfrentados.

A luta pela regularização fundiária do território do quilombo Mesquita é e sempre foi uma das grandes bandeiras de luta da associação do quilombo. Pensando nessa perspectiva, a ARENQUIM vem se empenhando no trabalho de fortalecimento da identidade da comunidade e ressaltando a magnitude de sua cultura, bem como os seus elos com os familiares e com o seu território. Dessa relação, um importante trabalho é realizado em busca de políticas públicas que atendam a demanda específica do quilombo Mesquita, tendo em vista a valorização de seus agricultores, a adequação da escola à realidade da comunidade como quilombola e uma atenção especial às suas manifestações culturais.

Como desdobramento do trabalho da associação e das lideranças e parceiros da comunidade, algumas ações importantes desse contexto podem ser elencadas, conforme exposto a seguir.

#### **4.1.3.1 Som de quilombo**

O Som de Quilombo é um projeto em parceria com a associação do quilombo Mesquita, coordenado pelo professor Manuel Neres, que tem entre seus objetivos trabalhar o fortalecimento da identidade cultural do quilombo. Esse espaço agrega participantes de várias gerações, que, a partir de um trabalho musical, com ações de inicialização musical de seus participantes em instrumentos percussivos, cordas e canto, vem tratando de elementos de pertencimento cultural da comunidade.



**Imagem 11.** Som de Quilombo. Fonte: Acervo pessoal de Costa e Oliveira, 2013.

A partir da consolidação do trabalho do Som de Quilombo, foram se incorporando, no repertório do grupo e, posteriormente, em suas ações e apresentações, temáticas que se remetem à relação com o campo, a religiosidade e o pertencimento étnico.

Com o trabalho a partir da arte e da música, houve uma abertura na comunidade para se tratar de temas que, dentro de um contexto em que a escravidão foi o marco constituinte da comunidade, muitas vezes se torna algo renegado, velado e omitido dos debates.

Entre as ações puxadas pelo Som de Quilombo, vale destacar a conhecida popularmente na comunidade como Roda de Viola, que se trata de um encontro da comunidade consigo mesma, tendo a música papel fundamental para a articulação desse encontro. Esses encontros são itinerantes no quilombo, onde um membro da comunidade abre as portas de sua casa para receber a atividade.

O espaço da Roda de Viola, além de ter muita música, é um lugar para a comunidade trazer suas lembranças, contar os seus casos e histórias dos antepassados e confraternizar a partir de suas memórias. Nele surgem também relatos inesperados

dos participantes referentes ao seu papel social, à sua identidade, ao contexto pelo qual a comunidade passa e à luta enfrentada por eles. A seguir, temos o registro de um desses relatos realizados por Jaqueline Melo, quilombola, neta de seu Mauro e dona Libânia, pedagoga formada pela Universidade de Brasília e professora da Secretaria de Educação do DF. Assim como muitos na comunidade, ela teve um longo processo de amadurecimento para que, de fato, reconhecesse sua identidade.

*Então, meu nome é Jaqueline e eu sou filha do Marlito e da Tereza. E eu vou falar de um assunto complexo que é o cabelo da mulher negra, que envolve o que a gente tá vivendo aqui, que é o empoderamento da gente ser quilombola e de se assumir, né? E por mais que eu tenha tido uma educação de qualidade, frequentei escolas particulares pelo esforço de meus pais e entrei na Universidade pública, eu não tinha esse conhecimento, de como eu cuidar do meu cabelo. De como que era o meu cabelo. E esse conhecimento foi negado! Foi negado para todas as mulheres negras, pela TV, pela escola, até pela Universidade também. Eu não sabia de como cuidar do meu cabelo, eu não tinha uma referência. Eu alisava o meu cabelo desde a adolescência. E de fato a gente é negado o tempo todo pela grande indústria e por tudo, e eu não tinha noção disso. E com o advento da internet e tudo, e o meu cansaço com as químicas, com tudo isso que a gente vem vendo, a progressiva tal, faz de chocolate que vai dar certo, faz selagem e faz não sei o que, eu vi que o cabelo ia se minando. E eu falei: chega! Vou rapar a minha cabeça. Não aguento mais. Eu vou assumir o meu cabelo. E eu fui pesquisar como eu assumia o meu cabelo. Como que era cuidar de um cabelo cacheado, porque eu não sabia. E quanto mais eu fui deixando o cabelo crescer, mais as ideias foram surgindo na minha cabeça. E eu fui me assumindo enquanto mulher, enquanto negra, enquanto quilombola, enquanto educadora, enquanto meu papel na sociedade quando as pessoas olham pra mim e eu passo uma mensagem. Que eu sou negra, que sou mulher e que eu tenho consciência disso. E que eu sou exemplo e que posso também ir contra tudo isso. Contra essa indústria que me coloca xampu que tem os mesmos ingredientes de um sabão de lavar louças se a gente for olhar. Se a gente for colocar mesmo o que o nosso cabelo precisa não é nada disso que tá nessas propagandas inúteis que passa toda hora na televisão, e todas essas atrizes que coloca pra gente: compre isso, compre aquilo e a gente vai assumindo essa ideia como se ela fosse nossa. E essa ideia não é nossa. E agora é o momento de*

*nós negros não voltarmos atrás. É o momento de nós nos empoderarmos de nossa cultura, da nossa cor, do nosso nariz, da nossa boca e da nossa posição social. E principalmente mulheres do nosso cabelo e do que ele representa. Ele representa um enfrentamento. Ele representa eu não sou igual a você, eu sou diferente. Ele representa eu não vou junto com você nesta mesma onda. O meu cabelo não é liso e a minha raiz me mostra. Que meu cabelo pede, ele pede espaço, ele pede volume, ele pede novas ideias, ele pede espaço pra mulher, ele pede um novo momento histórico, ele pede que os quilombolas se coloquem. Essa terra é minha, esse espaço é meu, essa cultura é a cultura da minha descendência, essa é a minha raça. E eu vou ocupar o meu espaço. O meu espaço hoje é que eu sou professora da Secretaria de Educação do DF, a minha irmã é bibliotecária e o meu pai é taxista e enquanto taxista ele tá lá, como homem, negro e trabalhador. A minha irmã enquanto bibliotecária, negra, trabalhadora e eu enquanto professora. E pros meus alunos é assim... tia que legal o seu cabelo, você tem cachos maravilhosos. E eu nem sabia que tinha cachos maravilhosos. Eu nem sabia como era o meu cabelo. E eu fui descobrir que não existe só um tipo de cabelo liso ou cacheado. São vários tipos de cabelo diferentes, não existe cabelo A, cabelo B, cabelo C, são mais de 20 tipos e cada um tem seu momento de cuidado diferente. Então hoje eu vim trazer essa perspectiva pra vocês. E eu achei muito bonito aqui o penteado das meninas também. E vim trazer também esse testemunho pras mulheres que ainda estão tentando descobrir como é que eu faço pra arrumar esse cabelo que toda hora me desafia. Pra mim sempre foi um desafio e hoje não é mais. O meu cabelo é meu orgulho!* (Relato de Jaqueline Melo, Roda de Viola. Quilombo Mesquita).

#### **4.1.3.2 Espaço de Memória (Museu da comunidade)**

O Espaço de Memória é mais uma das ações existentes na comunidade da qual a associação se encontra à frente. No ano de 2013, foi realizado um evento na comunidade chamado 1º Arraiá do Quilombo Mesquita. Nesse evento, evidenciou-se grande sabedoria por parte das lideranças comunitárias ao montar um espaço com o intuito de se trabalhar na comunidade seus vínculos identitários e seus elos familiares.

Foi montado, no espaço do arraiá, o primeiro esboço do espaço hoje conhecido como Espaço de Memória. Essa primeira aparição do espaço de memória para a comunidade foi muito interessante, pois muitos quilombolas que hoje não se encontram residindo na comunidade ao adentrarem o espaço logo se identificaram com os seus familiares, trouxeram lembranças de tempos longínquos e se emocionaram por se reconhecerem como parte daquele espaço singelamente organizado em meio a uma estrutura improvisada de uma celebração.



**Imagem 12.** Surgimento do Espaço de Memória no 1º Arraiá do Quilombo. Fonte: Costa e Oliveira, 2013.

Após o sucesso do Espaço de Memória no 1º Arraiá do Quilombo, teve-se a ideia de manter esse espaço de forma permanente. Por iniciativa da associação, a antiga Capela de Nossa Senhora da Abadia — construída pelos quilombolas na década de 1960 e praticamente com seu uso obsoleto devido à construção, também pela comunidade, do Santuário de Nossa Senhora da Abadia — passou a abrigar o acervo do Espaço de Memória. O acervo desse local foi constituído por doações das próprias famílias da comunidade e é composto por objetos pessoais de seus antepassados, artesanatos,



registros fotográficos antigos e atuais da comunidade, ferramentas utilizadas para o preparo da marmelada e utilitários domésticos antigos.



**Imagem 13.** Capela de Nossa Senhora da Abadia, atual Espaço de Memória. Fonte: ARENQIIM, 2015.

#### 4.1.3.3 Produção acadêmica sobre a comunidade

Com o reconhecimento do Mesquita como comunidade remanescente quilombola no ano de 2006, surgiu um interesse cada vez maior da academia por realizar trabalhos acadêmicos na comunidade.

Porém, antes da titulação da comunidade, já existiam trabalhos como o filme *Quilombo*, do renomado cineasta brasileiro Vladimir Carvalho, em 1975, que já retratava os problemas enfrentados pela comunidade, e a monografia de conclusão de

curso de Cláudia Borges da Costa, em 1989, que já apontava o Mesquita como uma comunidade negra.

Durante o processo de titulação da comunidade no ano de 2005, foram realizados, por uma das parceiras do quilombo, a jornalista e funcionária da Fundação Palmares, Daiane Souza Alves, um ensaio fotográfico da comunidade e o seu trabalho de conclusão de curso em Comunicação Social, que também já abordava a relação da identidade mesquitense com sua tradição e descendência.

Após a titulação e, conseqüentemente, com a descoberta do quilombo pela academia, surgiram e surgem cada vez mais trabalhos acadêmicos sobre a comunidade. Esses trabalhos, porém, às vezes não dão retorno aos pesquisadores dos desfechos de seus levantamentos. Ao chegar à comunidade com Wesley Oliveira, em 2010, ainda como estudantes de graduação da Universidade de Brasília, fomos questionados pelas lideranças comunitárias sobre nossas intenções.

Apresentaremos, nos apêndices, a relação das publicações encontradas até o presente momento referentes às produções que abordam em seus estudos a comunidade quilombola Mesquita.

Vale ressaltar que não se encontram nessa relação a reedição do filme *Quilombo*, de Vladimir Carvalho, apresentada à comunidade em maio de 2015.

#### **4.2 LAMCE - Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação**

O Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – LAMCE/FE-UnB, coordenado pela professora Patrícia Lima Martins Pederiva, teve suas ações efetivadas no período de 2013-2014. Sua formação contava com estudantes do curso de Pedagogia e demais áreas de interesses, bem como discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB – PPGE/UnB.

O LAMCE, em seu período de atuação e intervenção no espaço acadêmico e comunitário, buscou realizar estudos, pesquisas e ações que contemplassem questões relacionadas à música como atividade cultural e educativa. Nessa perspectiva, foram realizados pelo grupo participante do projeto diversos estudos referentes a propostas educativas que abrangessem princípios nos quais fosse possível compreender a música e a atividade musical como possibilidade de expressão de todos. Dessa forma, nos

espaços de estudo e reflexão do grupo, foram convidados para dialogar autores, que, em seu entendimento teórico e filosófico, compreendem a educação como um processo emancipador, transformador e libertário.

Os estudos realizados pelo grupo da Universidade que compôs o laboratório durante seu período de existência proporcionaram aos participantes uma formação crítica e reflexiva, ancorada em atividades de ensino fomentadas pela disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, ministrada pela professora Patrícia Pederiva, na Faculdade de Educação da UnB, pelas pesquisas realizadas pelos participantes que integraram os arcabouços teóricos do grupo e, conseqüentemente, pela extensão, com práticas educativas estabelecidas junto às comunidades do quilombo Mesquita e do Jardim ABC, ambas em Cidade Ocidental-GO.



**Imagem 14.** Autorização de participação no projeto elaborada pela escola do quilombo. Fonte: Costa, 2013.

A conjuntura vivida pelo projeto vem ao encontro da proposta de tríade da Universidade de articular ensino, pesquisa e extensão, uma vez que os processos político-pedagógicos vividos por nós na dimensão artística, cultural e educacional proporcionaram aos envolvidos uma constante revisitação de suas práticas. Entende-se, neste contexto, que as atividades propostas pelo LAMCE trazem um retorno à

comunidade pela prática da extensão, caracterizada aqui pelo seu aspecto experimental, no tocante à dimensão que abrange um laboratório, mas sem deixar de estar em consonância com os conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais.

As atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projeto LAMCE possuíam suas bases atreladas principalmente na vivência do mundo sonoro, no reconhecimento de experiências musicais e conseqüentemente na expressão musical. Isso trazia para discussão questionamentos referentes às práticas educativas no campo da educação musical, que, em determinadas perspectivas, são totalmente desvinculadas do contexto histórico-cultural no qual se inserem, pregando a existência de eleitos dotados para a música e não como uma atividade humana de pertencimento a todos.

Sobre essa questão, Pederiva e Tunes, em seus trabalhos, problematizam que “a crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música” (PEDERIVA e TUNES, 2013, p. 18).

Dessa forma, contrariando o exposto, e em se tratando de um espaço de laboratório, várias experiências foram realizadas, tendo como foco norteador práticas educativas que respeitassem os indivíduos com quem estávamos trabalhando. Nesse sentido, a percepção que cada um do grupo possuía em relação à música e à educação foi essencial, pois se tratava de um contexto constituído majoritariamente por graduandos de pedagogia e áreas afins, que não possuíam uma formação específica no campo musical, o que, conseqüentemente, deixou o grupo muito aberto a explorarem possibilidades e descobertas a cada instante.

O grupo trabalhou com a experimentação de jogos musicais, oriundos de pesquisas realizadas durante os estudos e, também, da percepção que cada participante foi constituindo das necessidades que os desdobramentos do trabalho requisitavam. Vale ressaltar que os jogos utilizados visavam ao desenvolvimento da musicalidade humana no que tange à expressão, interpretação, reconhecimento, apreciação e criação musical.

#### 4.2.1 Atividades desenvolvidas pelo LAMCE

Além dos jogos, houve momentos de apreciação sonora, levantamento de repertórios com os participantes das atividades, confecção de instrumentos musicais com sucatas e materiais encontrados pela comunidade, registros musicais a partir de partituras alternativas, sonorização de histórias, percussão corporal e momentos de livre expressão por partes dos participantes.



**Imagem 15.** Jogo da memória musical. Fonte: COSTA, 2013.

As atividades, como a apresentada na imagem acima, mostram a interação dos participantes com as propostas educativas realizadas pelo LAMCE. Essa imagem representa uma das atividades realizadas no quilombo Mesquita, sobre a memória musical, trabalhando a percepção dos diversos timbres existentes. Essa foi uma das primeiras atividades propostas pelo grupo, na qual cada aluno deveria encontrar a caixinha que produzia o mesmo som que o seu par, sendo que o mesmo som poderia ser encontrado em duas caixinhas diferentes. O término da atividade ocorria quando eles encontravam os pares certos, reconheciam os timbres e os exploravam como instrumentos sonoros.



**Imagem 16.** Explorando os instrumentos. Fonte: Costa, 2013.

Essa outra imagem representa uma atividade que consistia em apresentar os instrumentos aos participantes, bem como em explorar sua sonoridade. No decorrer do projeto, tivemos a oportunidade de introduzir alguns instrumentos para o contato dos participantes e também de explorar os instrumentos trazidos por eles.



**Imagem 17.** Alunos a frente do processo. Fonte: Costa, 2013.

Dentro da proposta de exploração e apreciação dos instrumentos, tivemos momentos diversos em que os alunos se colocaram como protagonistas do processo, fazendo apresentações do que haviam aprendido e do que já sabiam antes de participarem do projeto. Esses momentos de troca e socialização serviam também para subsidiar os desdobramentos das atividades planejadas.



**Imagem 18.** Participantes de gerações distintas. Fonte: Costa, 2013.

Os trabalhos realizados contavam com a participação de gerações distintas da comunidade, integrada por crianças, jovens, adultos e idosos. Como podemos observar na foto acima, tivemos a participação do seu César, agricultor da comunidade, participante ativo das manifestações culturais e uma figura muito importante, que possibilitou aos jovens uma perspectiva integradora dos trabalhos realizados.



**Imagem 19.** Percussão corporal. Fonte: Costa, 2014.

A percussão corporal foi outro “carro forte” puxado pelo projeto, em parceria com o grupo Batucadeiros (que apresentaremos adiante nos parceiros do projeto). A partir dela, os participantes tiveram uma percepção mais ampla das possibilidades musicais, em que nosso principal instrumento se atrela ao uso do corpo. As atividades com percussão corporal possibilitaram aos participantes se perceberem ainda mais como seres musicais, independentemente de saberem ou não tocarem um instrumento de modo convencional, mostrando a eles que, por meio do corpo, eles poderiam produzir música.

#### **4.2.2 Modo de organização do projeto**

O projeto, durante seu período de existência, passou por momentos de transições. Desde seu início no ano de 2013 até o seu término em 2014, algumas mudanças ocorreram. A proposta que surge a partir do interesse no estudo da temática



educacional vinculada à música, arte e cultura passa a ter novos horizontes com a consolidação de um espaço de prática.

A preocupação com o compromisso assumido junto às comunidades às quais o projeto veio a se relacionar trouxe novos modos de organização para as ações realizadas pelo laboratório. As participações nas atividades de estudos se mantiveram abertas, e um dia da semana foi destinado aos estudos e planejamento das ações nas comunidades. Houve uma ressalva em relação à intervenção dos novos integrantes do grupo durante as ações realizadas nas comunidades, sendo que a participação destes foi condicionada a terem cursado ou estarem cursando a disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação para que a base teórico-filosófica estivesse alinhada à proposta.

Em nossa organização para intervenção e prática, tínhamos espaços de preparação que perpassaram a pesquisa, estudo, debate e experimentação das atividades entre nós antes de irmos a campo. Dessa forma, encontrávamo-nos semanalmente nas tardes de quinta-feira na Faculdade de Educação, momento este de grande aprendizagem para o grupo de modo geral.

Em campo, junto com a comunidade, colocávamos em prática aquilo que planejávamos em nossas reuniões, sempre tendo uma abertura e diálogo para nos relacionarmos com as demandas que surgiam a cada instante. Essa prática ocorria semanalmente, aos sábados, nas escolas Aleixo Pereira Braga I e II, localizadas, respectivamente, no quilombo Mesquita e no Jardim ABC, na Cidade Ocidental-GO. Excepcionalmente, no quilombo, quando havia algum impedimento e não podíamos utilizar o espaço da escola, as lideranças da comunidade se articulavam e disponibilizavam o espaço da igreja católica para realizarmos as atividades.

Após as atividades desenvolvidas junto às comunidades, tínhamos sempre um momento em nossa organização em que buscávamos avaliar, junto com as crianças e participantes, quais tinham sido as percepções delas referente ao trabalho desenvolvido, como também de possíveis trabalhos que eles desejariam que ocorressem. Posteriormente, reuníamo-nos ainda *in locus* para avaliarmos, enquanto equipe, toda a nossa ação, desde os momentos destinados a estudo e planejamento aos desdobramentos que surgiram da intervenção.

### 4.2.3 Parcerias do projeto

Após a formalização do laboratório na Universidade e, posteriormente, a submissão e aprovação do projeto dentro de um dos editais de fomento do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, ao final de 2013, novas possibilidades se abriram para os trabalhos no ano seguinte.

Em decorrência do recurso que o projeto recebeu, debatemos em grupo as possibilidades de seu uso, pensando na perspectiva formativa do grupo e das comunidades. Elencamos diversas possibilidades de possíveis parceiros que poderíamos contratar para trabalhar com algum aspecto dentro do coletivo que constituía o grupo e que ainda não se encontrava atendido pelos conhecimentos dos participantes do grupo.

Das ações elencadas, foram cogitados trabalhos de artistas que desenvolviam a criação de instrumentos com materiais alternativos, trabalho de grupos folclóricos e da cultura popular e alguns grupos que trabalham com percussão. Após o levantamento efetuado pelo grupo, tendo em vista as possibilidades, debatemos sobre cada proposta elencada e avaliamos que o trabalho realizado pelo grupo Batucadeiros, do Instituto Batucar, poderia contribuir bastante no contexto em que estávamos inseridos.

O projeto Batucadeiros, que veio somar como parceiro do LAMCE, surgiu em 2001, no Recanto das Emas-DF, sendo o ponto de partida para a concepção do Instituto Batucar, que se configura como uma organização não governamental sem fins lucrativos, criada em 2006. O trabalho desenvolvido pelo grupo tem como princípio o desenvolvimento musical dos participantes a partir da percussão corporal, fazendo com que os envolvidos descubram as possibilidades musicais existentes a partir da exploração sonora das possibilidades do corpo.



**Imagem 20.** Grupo Batucadeiros no Instituto Batucar – Recanto das Emas-DF. Fonte: Instituto Batucar, 2014.

Vale ressaltar que, por questões de logística, a participação da parceria com os Batucadeiros nas atividades desenvolvidas pelo LAMCE foi garantida pela presença de Roberto Ricardo Santos de Amorim e Carla Patrícia Carvalho de Amorim, idealizadores do Instituto Batucar, e de seus filhos Manuela Carvalho de Amorim e Ricardo Carvalho Amorim.

#### **4.2.4 Chegada do projeto na comunidade**

Como mencionado anteriormente, ao contrário de muitos projetos de intervenção e pesquisa que acontecem no universo acadêmico, que seguem etapas e caminhos rigidamente estabelecidos, a relação constituída pelas ações e trabalhos iniciados na parceria do LAMCE com as comunidades se deu por meio de uma sucessão de acontecimentos que se somaram em favor desse elo.

No ano de 2013, como já dito anteriormente, surgiu um convite realizado à professora Patrícia Pederiva pela ONG Caminhos da Luz para que ela desenvolvesse um trabalho de educação musical dentro das ações da ONG. Essa ONG, que atua na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga II, localizada no Jardim ABC, na Cidade Ocidental/GO, bairro vizinho ao quilombo Mesquita, havia recebido, naquele mesmo ano, por doação, inúmeros instrumentos musicais, o que motivou esse convite.

Com o convite realizado à professora e com a perspectiva do grupo que vinha se constituindo no laboratório de também colocar em prática o conhecimento que estava sendo construído no campo da educação musical, realizamos uma visita para conhecermos as ações da ONG. Aproveitando o cenário exposto, salientei a relação da conjuntura histórica à qual se vinculava o território do Jardim ABC com as relações artísticas, musicais e culturais que a região possui. Dessa forma, realizamos uma visita também à comunidade quilombola Mesquita, pois, além de ser o espaço onde esta pesquisa se propõe a trabalhar, existiam diversos elementos dessa comunidade que deveríamos conhecer devido à sua importância histórica para a região e à sua magnitude cultural, que exerce grande influência em suas adjacências.

Como já abordado anteriormente, nesta primeira visita do LAMCE ao quilombo Mesquita, realizada em agosto de 2013, apresentamos nossas perspectivas de trabalho com o laboratório para as lideranças comunitárias e nos colocamos abertos para articularmos uma relação com o trabalho que estava prestes a se iniciar no Jardim ABC.

Já com o trabalho estabelecido junto à ONG e à escola do Jardim ABC, vínhamos realizando, em nossas reuniões de estudos e planejamentos, debates relacionados a como atender a comunidade do quilombo Mesquita.

Em meio a diversas atividades desenvolvidas pela escola do Jardim ABC, que ocorreram concomitantemente aos dias de nossas atividades realizadas junto à ONG, no espaço da escola, ficamos sem poder atuar em nossas atividades em duas datas seguidas. Diante da situação, aproveitamos a oportunidade para conhecermos melhor a comunidade Mesquita com o grupo da Universidade que vinha trabalhando nas atividades.

Nessa nova visita ocorrida em outubro de 2013, combinamos de realizar uma oficina no quilombo, que teve adesão das crianças e lideranças da comunidade. Após a realização das atividades na comunidade, avaliamos, em nossos planejamentos, a possibilidade de nos organizarmos para que fosse possível atender as duas comunidades. A partir dessa primeira ação no quilombo, não paramos mais, até o encerramento das atividades em dezembro de 2014, data final do projeto como ação de extensão da Universidade de Brasília.

### 4.3 Harmonia de um arranjo

Os parágrafos a seguir surgem a partir dos dados levantados por meio das observações efetuadas pelo pesquisador coletivo e por meio de entrevistas realizadas com os integrantes do projeto e da comunidade Mesquita . Foram entrevistados três componentes do Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação, um parceiro do grupo Batucadeiros, três crianças e uma adolescente participantes do projeto e três lideranças comunitárias do quilombo Mesquita. Duas dessas lideranças participaram mais diretamente do projeto, e uma gestora também quilombola que esteve à frente em momentos distintos das duas escolas atendidas pelo projeto.

A seleção dos participantes para entrevista se deu de modo a abranger os distintos pontos de vista referentes aos trabalhos efetuados e ocorreu no período de maio de 2015 ao início de junho de 2015. Cada entrevista, com ressalva da realizada junto às crianças, ocorreu individualmente com cada participante, seguindo um roteiro de entrevista semiestruturado, que se adequou de acordo com cada papel assumido dentro do projeto.

Tendo o objetivo de investigar o projeto educativo realizado pelo Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação – LAMCE/FE-UnB junto à comunidade quilombola Mesquita, no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014 e seus respectivos impactos na comunidade, assim como nos integrantes do projeto, foram realizadas as seguintes perguntas norteadoras aos entrevistados: Como conheceu o projeto? Qual importância você atribui ao projeto? Qual importância você atribui à sua participação no projeto? Qual a sua visão da forma como o projeto se organizava? O que enxerga de diferente em si ou nos participantes do projeto? Você consegue fazer alguma relação da atuação do projeto com alguma mudança na comunidade? Quais transformações você verificou a partir do projeto? O projeto possibilitou alguma mudança em sua forma de ver a comunidade/universidade?

Vale ressaltar, com exceção apenas das crianças, que, por mais que os entrevistados tenham-me permitido utilizar seus nomes, todas as falas transcritas e evidenciadas aqui foram previamente autorizadas pelos participantes da pesquisa. Eles consentiram que fossem atribuídos os seus reais nomes às suas falas como forma de evidenciar e empoderar os indivíduos que contribuíram com este trabalho. Nas falas das crianças, adotaremos um codinome para identificá-las, tendo em vista que, apesar de

elas autorizarem o uso de suas falas, não conseguimos realizar o contato com seus pais para obtermos a devida autorização.

#### **4.3.1 Percepções sobre o projeto / Como os participantes o conheceram**

Após apresentarmos o perfil dos entrevistados, faz-se também necessário elucidar como eles conheceram o projeto e suas respectivas visões da organização dele. Todos os entrevistados que compunham a equipe do LAMCE participaram do projeto em quase todo o período em que ele esteve na comunidade quilombola Mesquita e o conheceram por meio da disciplina de Linguagem Musical, ofertada pela professora Patrícia Pederiva ou por meio de cartazes dentro da própria Universidade. Já o parceiro do grupo Batucadeiros que foi entrevistado relata que conheceu o projeto por meio do convite da professora para compor o grupo no último ano do projeto.

Em relação aos líderes comunitários que acompanharam mais efetivamente o projeto, temos a professora Cristiane Pereira Costa, que ministra aulas do primeiro ciclo no quilombo, é uma das lideranças dentro da Igreja e integrante também do Som de Quilombo. Ela conheceu o projeto e se envolveu com ele por meio de sua filha e da diretora da escola, que já estava inserida nesse espaço. Outra liderança que teve uma participação muito significativa e que se envolveu apenas por ver o projeto atuar foi o Paulo César Ramos, conhecido como PC.

É importante ressaltarmos também a participação da Regiane Pereira de Assis, que é quilombola, estudou no Mesquita, formou-se, retornou para dar aula na escola da comunidade e se tornou diretora dessa escola de 2013 até 2014, quando foi transferida para a escola Aleixo Pereira Braga II, localizada no jardim ABC, onde também aconteciam atividades do projeto. Como diretora das duas escolas onde o projeto atuou, Regiane o apoiou e participou de todo o processo.

Por último, temos as crianças que foram entrevistadas. Elas conheceram o grupo por meio de uma das lideranças e de outros colegas também participantes.

#### 4.3.1.1 Organização do projeto

Dentro das percepções sobre o projeto e da organização dele, que já foi relatada brevemente acima, iremos agora abordar e apresentar um pouco das visões e percepções dos integrantes entrevistados sobre a sua organização, tendo em vista que o projeto visava ao estudo, à pesquisa de questões relacionadas à música e às atividades culturais e educativas de modo interdisciplinar e transdisciplinar.

Dessa forma, a entrevistada Anny Leite de Jesus, que esteve presente nesses momentos de organização das atividades, relata-nos que

*A professora ela dava uma autonomia pra gente, e a gente ajudava a planejar as aulas para os meninos a partir daquilo que eles traziam pra gente, a partir da perspectiva de vida deles, do histórico musical deles e cultural. A partir daí a gente tentava fazer com que as aulas fossem direcionadas a eles, centrando neles como sujeitos ativos desse processo (Anny Leite de Jesus, 20 anos).*

A partir do relato da Anny, podemos perceber que o grupo baseava sua forma de organização na perspectiva de autonomia, tanto dos componentes do LAMCE como também dos participantes do projeto. Segundo Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, podemos ter uma prática educativa fundada na autonomia a partir da ética, do respeito à dignidade e também da própria autonomia do educando, sendo esta conquistada e construída por meio das vivências, experiências, tomadas de decisões e da própria liberdade dos sujeitos. Assim, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107). Dentro dessas decisões que foram tomadas ao longo do processo de constituição do grupo, Mario Jorge nos aponta uma delas quando nos diz:

*A gente parou de planejar. A gente não tava levando as coisas prontas, a gente tinha determinadas atividades que poderiam ser usadas ou não, poderiam ser aplicadas ou não. Já chegou um ponto da gente falar, vamos dar espaço para as crianças no começo pra eles apresentarem, por exemplo, alguma coisa pra gente, e ficarmos quase uma aula inteira naquilo. E o que a gente mesmo levou, ficar ali de lado (Mario Jorge da Silva Jaymowich, 28 anos).*

O planejamento dentro de um projeto ou uma organização se faz necessário como norte das atividades propostas, pois “o planejamento configura-se como uma atividade necessária ao desenvolvimento de qualquer ação humana e, em particular, daquelas ligadas ao setor educacional” (SOUSA, 2010, p. 1). Contudo, existem várias formas de se planejar e, dentro de cada contexto, é importante observar a forma que mais se adéqua ao grupo. A meu ver, o grupo não deixou de planejar as atividades que seriam realizadas, mas passaram a adotar um novo tipo de planejamento, adaptando-se aos interesses das crianças e dos participantes. Com isso, perceberam que nem sempre é necessário seguir à risca o que foi planejado. Nessa perspectiva, temos o relato do Ricardo, um dos parceiros integrantes do Batucadeiros, que não participava das reuniões de formação e planejamento do projeto por conta de suas demandas, porém tinha acesso a ele, antes das atividades, procurando sempre adaptar-se ao que tinha sido acordado. Nesse relato, Ricardo nos diz:

*A gente tentava se inserir dentro do planejamento que já estava elaborado, daquela proposta que como todo planejamento, e aí é uma coisa que pra minha experiência a gente já tinha descoberto, que não existe nenhum planejamento que você faça que vá seguir de A a Z, dentro da proposta que é o norte. Então, o que eu observei é que muitas vezes rolava isso. Então assim, pela pouca experiência, o grupo tinha aquela necessidade de seguir um planejamento ali que estava escrito de A a Z e quando chegava no primeiro minuto, como era uma proposta dialógica, as crianças naturalmente quebravam aquele fluxo e aí ficava e agora como a gente vai lidar com isso (Roberto Ricardo Santos de Amorim, 41 anos).*

Podemos inferir dessa fala que o grupo, com o passar do tempo, com uma nova percepção e experimentação das atividades, adquiriu um amadurecimento a respeito do planejamento e da forma organizacional, percebendo que existem várias formas de se alcançar os objetivos traçados. Tendo em vista que “o planejamento corresponde ao processo cujo propósito mais amplo é ajudar os envolvidos a pensar a respeito dos melhores meios para realizar determinada atividade, em função de objetivos pré-definidos” (SOUSA, 2010, p. 2).

Ricardo também nos traz um componente importante em sua fala quando se refere à relação dialógica com as crianças, com as quais tinham liberdade para mudar o



fluxo das atividades que seriam realizadas. Nessa perspectiva, Freire nos diz ser necessário que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 25).

Diante disso, percebemos que as crianças, a partir da proposta dialógica do projeto, conseguiram romper com essa lógica de subordinação em que estão inseridas dentro das escolas, subvertendo as ideias que nós colocávamos e nos desafiando ao novo e inesperado. Essa rebeldia referida acima não é aquela da simples desobediência sem propósito, mas sim de uma desobediência que é ponto de partida para uma posição crítica e revolucionária. Nesse sentido, concordo com Freire (1996) quando diz: “prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (p. 115).

Pelas falas, é perceptível que a organização do grupo, mesmo com todas as dificuldades ocorridas, dificuldades estas normais dentro de um trabalho em equipe, em que os sujeitos se colocam dentro de uma postura horizontal, dialógica e de experimentação, conseguiu ter êxito em sua proposta. A fala de Mario nos transpassa um pouco desse êxito quando diz

*Pra uma parada que chama Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação, a gente foi bem-sucedido em várias coisas. Pra ideia de laboratório acho que cumpriu a missão. É um laboratório, a gente tá experimentando? É isso mesmo? Vamos ter aqui nossos enfrentamentos, nossos debates? Então eu acho que cumpriu a missão (Mario Jorge da Silva Jaymowich, 28 anos).*

Dessa forma, o projeto, em sua constituição, durante o tempo em que existiu, propôs-se a se fazer e se refazer dentro do processo de ação e reflexão das atividades propostas e desenvolvidas.

#### **4.3.2 Concepção prévia dos participantes externos sobre a comunidade quilombola**

Outra reflexão importante que se faz necessária é referente à forma como os integrantes do projeto vinculados à Universidade e os parceiros externos concebiam, em suas visões, a comunidade, pois, ao falarmos de quilombo, muitas vezes criamos

estereótipos sobre tal contexto, que, em muitos casos, não representa o contexto das novas concepções de organização social dos quilombos brasileiros.

Das falas dos colegas entrevistados, foi possível perceber que alguns já possuíam certas relações construídas, como a temática quilombola, fosse ela por meio de estudos, experiências anteriores, vínculos profissionais ou amizades. Vale ressaltar, porém, que a visão que emerge é originária de uma compreensão externa, baseada em outros contextos de quilombo um pouco distintos do quilombo Mesquita. Isso pode se evidenciar quando o Ricardo diz:

*Então, assim com relação a minha expectativa, realmente eu não tinha noção de como era o quilombo Mesquita, eu tenho contato com alguns artistas, alguns amigos que são quilombolas, então a maior aproximação que eu tenho com a questão quilombola é por contato de pessoas. Na realidade eu nunca estive numa comunidade quilombola, muito embora conheça alguns estudiosos e também artistas que são quilombolas, então a impressão que eu tive sempre foi uma impressão de fora, ou então daquilo que eu li, daquilo que eu conversei, das pessoas que eu conheci, porque eu nunca estive antes numa comunidade quilombola (Roberto Ricardo Santos de Amorim, 41 anos).*

Chega a ser até natural, pelo processo que cada um de nós passou dentro de nossa formação escolar, conceber um estereótipo de quilombo a partir de uma visão arcaica e intervencionista, ancorada na ideia de fuga ou de negros fugitivos. Tal fato, além de desconsiderar as várias matrizes históricas que abrangem a origem dos quilombos, traz uma percepção equivocada de se tratar de um lugar atrasado, onde residam somente negros, cuja cultura seja apenas vinculada às matrizes africanas e que estas devam ser expressas em todo e qualquer lugar.

Antes de me relacionar com algumas comunidades quilombolas para perceber que quilombo não se tratava apenas do contexto apresentado pela visão do conquistador, eu também possuía impressões que atrelava a minha concepção ao que, majoritariamente, tem-se na população, sendo aquela que nos foi passada por um determinado olhar da história. E, por mais que alguns dos participantes do projeto já conhecessem alguma comunidade quilombola e outros nenhuma, suas impressões antes

de conhecerem o quilombo Mesquita se pautavam nas concepções de outras matrizes de formação de quilombo, assim como o relato de Mario Jorge, que diz:

*Eu imaginava, pelos outros quilombos que conhecia em Minas Gerais, que a comunidade era mais concentrada, pensando na organização das casas, não imaginava que eram tão espalhadas. E também imaginava que eles tinham uma cultura um pouco mais preservada, digamos uma cultura ali dessas de quilombo viva. Eu não senti muito isso. Essas coisas que você vê num quilombo, um terreiro de candomblé, um samba de roda, um tambor. A galera morando numas casas mais rústicas, até por querer mesmo. Enfim, era isso que eu imaginava. E depois que eu fui lá eu vi o que tem. Tem museu, umas iniciativas nisso, a folia que passa por lá, embora a folia não seja uma parada especialmente de terreiro, a catira também.*

*Mas eu senti falta disso, até na escola com os meninos esse tipo de coisa, tipo de cultura que eles consomem. E a gente teve a oportunidade de conversar com eles, e além de estar voltado muito pra cultura de massa, tinha as coisas tradicionais de lá, que era a cavalgada, sertanejo, tinha a folia de reis e a catira. Basicamente era isso mais tradicional. E o resto era essa cultura de massa que se consome em todos os lugares. Não que os outros quilombos que eu já fui não tivesse isso, mas ainda tem um pouco dessa cultura mais preservada, com essas atividades voltadas pra música, pra dança, pra essa vivência em comunidade (Mario Jorge da Silva Jaymowich, 28 anos).*

É interessante evidenciar a conjuntura organizacional do quilombo Mesquita apontada pelo entrevistado, pois ela vai ao encontro de uma das frentes de luta da comunidade. Quando ele menciona que as casas da comunidade são mais espalhadas, está se referindo ao fato de o território da comunidade, por mais que tenha sido reduzido ao longo dos séculos, ainda ser amplo e com uma conjuntura que traz à matriz da comunidade um vínculo rural, o que, conseqüentemente, possui reflexos em sua cultura e relações estabelecidas com seu território. Esse fato é ignorado pelos gestores do município de Cidade Ocidental-GO quando vincula o território do quilombo no Plano Diretor como área de expansão urbana.

Outro aspecto que perpassa o que foi apontado pelo Mario diz respeito à questão da preservação da cultura. Devemos levar em consideração que, por mais que uma

comunidade possua suas tradições, elas não se encontram isoladas do mundo e possuem novos vínculos estabelecidos com a sociedade, que, por consequência, contribui para sua constante reconfiguração.

Dessa relação, vale ainda destacar a preocupação por parte dos participantes do projeto de buscar conhecer previamente, antes de nos inserirmos na comunidade, um pouco mais sobre a temática que envolve a conjuntura na qual o projeto trabalhou. Isso se reflete na fala da entrevistada Anny Leite de Jesus, ao dizer que

*Quando chegou aos meus ouvidos que a gente ia pro quilombo, eu já imaginei, porque todo mundo tem preconceitos e estereótipos, eu pelo menos tenho. E eu desconstruí muita coisa que eu pensava assim ser. Eu cheguei até pesquisar antes, pra chegar lá e não saber como lidar (Anny Leite de Jesus, 20 anos).*

Após o contato com a comunidade, proporcionado pelas relações construídas com as crianças e com as lideranças quilombolas, e tendo os trabalhos do projeto como elo motivador dessas relações, foi possível perceber novas compreensões da visão sobre uma comunidade quilombola, ao menos no tocante à quebra de paradigmas e estereótipos por parte dos membros da equipe do projeto.

*Então, eu acharia que ia chegar e encontrar isso, um estereótipo, mas não foi o que eu encontrei. Como posso dizer? Encontrei pessoas normais (Anny Leite de Jesus, 20 anos).*

A visão apresentada pela equipe do projeto se evidencia não apenas na sociedade brasileira de modo geral, mas também possui reflexos inclusive no próprio quilombo Mesquita, que ainda passa por um processo de compreensão e esclarecimento de seus membros do que significa a dimensão de um quilombo. Essa compreensão não se constrói de forma fácil, pois o primeiro aspecto ao qual muitos se remetem na própria comunidade — que ainda passa por um processo de afirmação de sua identidade e origem, segundo relato das lideranças — é que a imagem que se tem de quilombo é de um lugar atrasado, renegado pelos poderes públicos, que tem casas de adobe ou pau a pique e do qual têm de ser retirados os benefícios já existentes, voltando a viver como no passado. A imagem construída historicamente de sofrimento, opressão e descaso

vivido pela população negra em nosso país vem reforçar esse distanciamento que alguns possuem das suas origens.

#### 4.3.3 Transformações percebidas a partir do projeto

Dentro da perspectiva de uma pesquisa feita por um laboratório, que remete à experimentação de suas práticas e atividades de maneira a intervir nos contextos em que se propõe, não podemos deixar de fora o que essa intervenção acarretou de mudança e/ou transformação em seus participantes. Diante disso, iniciaremos aqui uma tentativa de apontar, nas falas dos sujeitos entrevistados, as principais mudanças percebidas por eles nos participantes do projeto.

Ao analisarmos todas as falas, percebemos que as principais mudanças apontadas vão ao encontro dos participantes com relação a comportamento e revisitação de suas práticas. A partir da interação, as pessoas se tornam corresponsáveis na construção e na transformação uns dos outros, pois “quando, juntas, participam de maneira ativa e partilhada de sua transformação” (BRANDÃO, 2005, p. 51). Assim, a abordagem e atuação dos sujeitos um com os outros vai ditar a dimensão da transformação provocada por essa interação. A respeito disso, Mario Jorge nos diz que

*Agora, o tipo de abordagem que a gente teve com eles foi diferente que a galera da UnB tem, aí eu acho que isso foi o diferencial. Pelo menos na prática com as crianças, em boa parte do trabalho, porque em alguma parte do trabalho a gente tava reproduzindo aquela mesma coisa, sala de aula, professor e tals, mas em boa parte do trabalho a gente conseguiu ter uma relação bem horizontal com as crianças e isso eu achei interessante. E ter uma outra abordagem com eles, por exemplo, a abordagem afetiva, que dificilmente essa galera da UnB teriam com eles, de chegar abraçando, dando um beijo, de saber o nome, de perguntar como que ele tá, mesmo antes de trabalhar música, porque que a gente veio aqui trabalhar música. Beleza, mas a gente quer saber seu nome? Onde você mora? Qual série que você tá? E acho que isso surpreendeu eles de certa forma. Crianças estão muito acostumadas a ser tipo subjugadas, a não ter muita voz, e assim, a gente começou a dar voz pra eles, a partir daí né. E a partir daqueles momentos antes e depois das aulas acho que também foram importantíssimos, e isso refletiu na prática, porque a galera, os meninos e as*

*meninas lá começaram a ter mais confiança na gente, pra se entregar naquelas práticas musicais que a gente estava propondo* (Mario Jorge da Silva Jaymowich, 28 anos).

Essa fala de Mario Jorge nos apresenta vários elementos importantes nessa perspectiva de transformação/mudança. O primeiro deles é a abordagem com os participantes e a relação estabelecida com eles, tendo em vista que o projeto procurou trazer em sua prática educativa elementos para uma relação dialógica, problematizadora e horizontal. Esses elementos presentes na relação dos sujeitos possibilitaram condições para haver uma possível transformação/mudança, “na medida em que vivemos a experiência dialógica e dialética do processo cultural de nos educarmos, seja como educadores, seja como educandos, é que são geradas as condições para a nossa mudança e as transformações educacionais” (BRANDÃO, 2005, p. 107).

Como apontado pelo Mario Jorge a respeito da diferença de estabelecimento das relações com os participantes entre determinados grupos da universidade, temos a fala do PC como liderança da comunidade, que vem ao encontro dessa perspectiva quando diz que

*Essa aí foi até melhor do que eu esperava, porque você pega um universitário, um professor, um doutorado e chegar ali no meio das crianças, aberto daquele jeito pra sentar e conversar. Achei muito interessante, achei que foi muito bom, muito tranquilo e muito carismático. Pode ter algum ou outro lá, mas acho que foi todo mundo mesmo* (Paulo Cesar Ramos, 63 anos).

Essa relação horizontal e afetiva apontada pelo Mario Jorge e pelo PC nos mostra o diferencial desse grupo. Ao notarmos a surpresa na fala do PC e ao observarmos essa relação horizontal e afetiva do grupo com os participantes, fica evidente como o grupo se importava com os sujeitos que participavam do projeto, demonstrando o amor que existe nas relações que ocorrem de forma verdadeira e transparente, sem o interesse autoritário e opressor que ocorre em muitas relações educativas, amor esse que busca a transformação daqueles com os quais se relaciona. Para Freire (2011, p. 241), “a valentia de amar que, segundo pensamos, já ficou claro

não significar a acomodação do mundo injusto, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens”.

Outro elemento importante na fala do Mario Jorge é o fato de que o grupo procurou deixar claro aos participantes que eles tinham voz e vez ativa no processo que estava sendo construído. Podemos observar isso também na fala do Ricardo, quando diz:

*Mas, analisando dentro dessas circunstâncias, o que eu vejo de positivo é a questão da proposta do LAMCE, que era ser uma proposta dialógica, isso é o que eu achei o ponto mais importante, e eu sinto que aconteceu, na minha avaliação, houve essa preocupação de ouvir, que as vozes fossem ouvidas, da proposta do grupo da UnB, quanto da comunidade ali que estava nesse momento de troca. Eu acho que houve esse esforço, essa preocupação de não ser um trabalho simplesmente, ah, vamos encaixotar aqui e a UnB leva pra comunidade, eu acho que aconteceu essa preocupação de ser uma ação dialógica e que dentro da limitação que eu pontuei de ser um encontro semanal apenas, eu acho que ela obteve êxito dentro dessa circunstância, nesse contexto (Roberto Ricardo Santos de Amorim, 41 anos).*

Dentro da sala de aula e até mesmo no seio das famílias, as crianças, em muitos casos, são silenciadas, não tendo voz por serem consideradas sujeitos sem conhecimento ou sem ter o que acrescentar. Desse modo, é estabelecido a elas um modelo bancário de educação e até mesmo de vida, no qual elas são meras receptoras dos ensinamentos de quem detém o saber e o conhecimento. Entretanto, esse silenciamento não ocorre apenas com as crianças nem somente no âmbito da escola e das famílias, pois se constitui no seio da classe dominante como forma de permitir somente como voz e fala aquela que vem de cima e que é dominadora. Esse silenciamento é aprendido e, se é aprendido, também pode ser desaprendido, na medida em que os sujeitos se reconhecem como protagonistas de suas vozes e de seu direito de se expressar e de manifestar-se.

Freire (1996) nos diz que também é difícil para aqueles que possuem voz ativa fazerem o exercício de ficar em silêncio para ouvir os demais, pois foram acostumados a falar e serem ouvidos, sem parar para ouvir os demais. Dentro da perspectiva do processo de disciplina do silêncio para ouvir o outro, o autor nos diz que “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio

intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 1996, p. 117).

Dessa forma, o grupo também se transforma/muda à medida que consegue ter a disciplina do silêncio para escutar as vozes dos participantes do processo. Isso fica claro a nós nesta fala da Anny:

*Eu acho que é muito importante, e o que ficou pra mim foi trabalhar essa escuta dos alunos, que muitos professores não têm isso, e isso acaba fazendo que haja hierarquia dentro de sala de aula. Que não haja essa troca de saber, porque o professor tá ali e se acha detentor de todo o conhecimento, e não é isso né? O aluno também tem sua vivência, tem os seus saberes, mesmo que sejam poucos por causa da idade, eles têm também algo a acrescentar (Anny Leite de Jesus, 20 anos).*

A transformação advinda desse processo de escuta possibilitou aos componentes do grupo uma reflexão de suas práticas e a consolidação de um parâmetro educativo para a mesma, a qual não se baseia no modelo hierárquico e bancário, mas sim transformador, crítico e problematizador. Segundo Freire (2011, p. 96), “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A respeito dessa prática, que se estabelece pela relação com o outro, Mario Jorge nos diz:

*Eles começaram a ressignificar as nossas próprias práticas e aí sim passou a ter mais significado pra eles ou não, não sei também, né? Isso aí eu não tô dentro deles pra falar. Mas antes e depois, assim eu mesmo vi uma mudança nítida, saca? Na relação das crianças com a gente, com as práticas mesmo. Aquele final ali foi foda (Mario Jorge da Silva Jaymowich, 28 anos).*

A partir dessas falas, podemos perceber as transformações/mudanças nos integrantes do grupo, dentro da perspectiva de sua formação e prática, sendo elas advindas das interações com os participantes, mais significativamente as crianças do projeto. “Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos” (FREIRE, 2011, p. 97). Essa transformação só é possível por meio da práxis reflexiva, na qual os sujeitos



constantemente revisitam suas práticas. Dentro dessa perspectiva de transformação da prática educativa, temos um relato muito importante da Cristiane, professora quilombola que ministra aulas na comunidade. A respeito disso, ela nos diz:

*Eu vejo mais nas crianças que eram muito tímidas quando iam falar, às vezes se escondiam e hoje elas estão mais abertas. Meu trabalho também em sala eu modifiquei muito, a minha maneira de estar trabalhando, comecei a trabalhar com a música, com os gestos. Às vezes quando eu trabalho na sala os meninos até falam: tia, vamos de novo. Porque eles gostam do momento que você bate, mexe com o corpo, e aí sempre a gente tem que falar, em outro momento. Porque assim, eles gostam de mexer com o corpo, de se movimentar. Às vezes eu chego na sala e eles falam: tia, foi legal, vamos fazer de novo. É interessante, que é um movimento com o corpo e eles ficam mais animados pro dia (Cristiane Pereira Costa, 40 anos).*

A fala da professora Cristiane nos demonstra o ato de um educador que se refaz no seu fazer pedagógico, permitindo-se observar novos horizontes e novas formas de realizar o seu fazer docente. É importante observar que o projeto contribuiu para essa transformação/mudança em sua prática educativa, dentro da relação de troca de saberes estabelecida com ela, que foi uma figura muito importante para a manutenção do projeto como uma das lideranças. A professora Cristiane, percebendo a importância do projeto, procurou meios para que ele pudesse ter a participação de mais crianças, como vemos em sua fala a seguir.

*Aí depois da catequese eu vim e me inteirei e comecei a participar do grupo, chamar as crianças da catequese, conversei com a Naldi que era a coordenadora pra gente mudar o horário pra que as crianças pudessem também tá aproveitando e foi aí então que começamos a fazer um trabalho juntos, e foi muito bom o período que tivemos juntos (Cristiane Pereira Costa, 40 anos).*

Pela fala da Cristiane, podemos observar que, devido ao fato de a catequese ser no mesmo dia do projeto, muitas crianças não podiam participar, nem mesmo ela. Contudo, ao conhecer o projeto e perceber sua importância, a Cristiane, juntamente com

o PC, interviram nas organizações da Igreja Católica para que as atividades mudassem de horário e, assim, mais crianças pudessem participar. Essa luta pela garantia da efetividade do projeto evidencia o que Freire (2011) aponta como liderança revolucionária, a qual “deve encontrar não só sua razão de ser, mas a razão de uma sã alegria. Por sua natureza, ela pode fazer o que a outro, por sua natureza, se proíbe de fazer, em termos verdadeiros” (p. 179). A colaboração e participação dessas duas lideranças nos permitiram ter uma relação mais próxima com a comunidade e ter uma vontade de buscar, “na revolução cultural, finalmente, a revolução, desenvolvendo a prática do diálogo permanente entre liderança e povo, consolida a participação deste, no poder” (FREIRE, 2011, p. 216). Fica evidente a busca dessas lideranças para defender e buscar os interesses dos sujeitos da comunidade.

Dentro dessa perspectiva de mudança evidenciada pelas lideranças, temos também a fala do PC a respeito do que o projeto proporcionou de transformação para ele.

*Enquanto as crianças, inclusive as crianças que nem eu com sessenta e poucos anos, pra nós foi muito bom. Me ajudou muito na questão que a gente trabalha dentro do Som de Quilombo, me ajudou muito na questão de ritmo, de voz, de um bocado de coisas que acaba ajudando. Você aprende muito com os alunos e os professores. Isso ajudou bastante até pra mim que ainda sou uma criancinha (Paulo Cesar Ramos, 63 anos).*

Vamos retornar a fala inicial de Mario Jorge para ressaltarmos o último elemento que iremos abordar nela. Esse elemento se refere à confiança que as crianças passaram a depositar no grupo por causa dessa relação estabelecida. Ao analisarmos falas de outros entrevistados, podemos perceber um consenso de ideias dos participantes, o que nos demonstra que, de fato, essas transformações se deram de forma significativa. Dentro dessa visão abordada de confiança e segurança por parte das crianças, temos a fala do Ricardo, que nos diz:

*Eu acredito assim, no meu ponto de vista, refletindo sobre as crianças, elas foram se sentindo mais seguras dentro do processo e dentro dessa segurança proporcionada pela preparação da proposta do LAMCE, elas foram se sentindo mais à vontade pra se expressar, se expressar com suas*

*falas, se expressar com suas danças e acho que isso, eu não posso dizer que elas eram, por exemplo, eram silenciadas, não vou arriscar isso, porque eu vou estar sempre pontuando. Mas assim que em decorrência da ação proposta, da planejada, eu percebo que elas não se sentiram mais mudas e começaram a se expressar de diversas maneiras e esse expressar revelou pra mim uma confiança no trabalho proposto (Roberto Ricardo Santos de Amorim, 41 anos).*

Podemos confirmar essa fala dos dois por meio da fala de uma adolescente entrevistada, quando declara:

*Eu me sentia assim segura, que quando eu aprendia uma coisa, eu ia levar pra sempre na memória e na infância também (Adolescente, 15 anos).*

Essa confiança abordada pelos componentes do grupo e afirmada pela adolescente nos demonstra, mais uma vez, o impacto das relações na percepção dos sujeitos sobre a prática educativa. Para Freire (2011, p. 113), “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. Embora propuséssemos essa relação dialógica do grupo, não tínhamos a noção de que essa confiança seria tão profunda quanto demonstrou ser dentro do processo e das relações estabelecidas.

Essas relações de confiança e horizontalidade demonstraram também uma mudança de comportamento das crianças, como poderemos observar nas falas a seguir.

*- Através desse trabalho eles aprenderam a liberdade de expressão. Tanto que eles chegavam ali todo encolhidinho, às vezes não queriam participar e passava um tempinho você já via a interação, e isso trabalha a espontaneidade, a autonomia, a segurança da pessoa. Primeiro ela observa e vocês deixam elas à vontade, para que elas possam estar participando. Então isso é interessante (Regiane Pereira de Assis, 36 anos, diretora).*

*- Nas crianças sim. Elas estão mais interagidas quando você convida para participar. Elas não ficam ali igual elas ficavam, ah... eu não quero. E aquelas crianças também rebeldes que ficavam ali, e hoje, até comigo mesmo eles chegam no maior respeito, quando eu chamo e eles estão andando, fazendo alguma coisa já pensam que*

*eu vou dar uma bronca, mas eu chamo eles e converso. Então você tem aquela afinidade com a pessoa e eles passam a te ver com outro olhar, que você tá fazendo o bem pra ele. Então isso foi muito importante. Muitos jovens e crianças que estavam hoje eles têm outro olhar. E até comigo mesmo, eles recepcionam, chegam, conversam, e isso é interessante (Cristiane Pereira Costa, 40 anos).*

*- No comportamento das crianças pra mim foi bom demais, ajudou muito, em comportamento, até de disciplina, mais de respeito com a gente mesmo, no dia a dia é diferente, ajudou bastante (Paulo Cesar Ramos, 63 anos).*

*- Os colegas que faziam também melhoraram. O meu primo era mais chato e agora ele ficou melhor depois do projeto (criança L).*

Todas as falas apresentadas acima evidenciam mudanças de comportamento das crianças após a participação no projeto. Diante disso, podemos notar que a liberdade, como aponta Freire, produz transformações significativas, e ainda mais quando os sujeitos e educadores conseguem trabalhar com essa liberdade dos alunos, quebrando a relação vertical estabelecida pelos sistemas de ensino. Quando se alcança essa liberdade, pode-se chegar mais facilmente à autonomia dos sujeitos e dos processos.

Outro exemplo de mudança significativa, que acredito ser muito importante evidenciar, é apontado pela professora Cristiane.

*Teve a (criança F), e outros também que eram bem tímidos, que no final teve aquelas apresentações que eram pra eles colocarem o que eles gostavam, a música e tudo mais. Aí eles estão participando aqui na escola. O F mesmo que era bem tímido, ele tá participando das apresentações. Ele, o único homem, já teve umas duas apresentações e ele lá no meio. Aí eu falei, gente já é um fruto daquilo que foi plantado. E aí ele participando, integrado. Também tá indo pro Som de Quilombo e esse ano ele tá bem participativo. E aí a gente observa que teve alguma coisa que mexeu com ele. A música ficou pra ele, alguma marca e ele quer continuar. Então isso é importante também (Cristiane Pereira Costa, 40 anos).*

Esse menino referido pela professora também foi entrevistado e nos deixou um depoimento emocionante de sua transformação.

*Eu só andava triste né, e fiquei feliz de repente. Foi legal, foi mudando e eu fui ficando feliz (Criança F, 11 anos).*

Essa mesma felicidade evidenciada por ele também foi parte do relato da adolescente entrevistada.

*Me sinto mais alegre também, porque antes eu ficava triste e agora eu tô empolgada, antes eu ficava chorando por qualquer bobagem e daí eu fui melhorando (Adolescente, 15 anos).*

Esses dois relatos nos emocionam enquanto educadores ao percebermos que, por meio de nossa prática, podemos levar alegria aos sujeitos com quem interagimos e que essa alegria se transformou em rotina nas suas vidas. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança” (FREIRE, 1996, p. 72).

Por fim, dentro desse bloco de transformações, tem ainda um último relato que gostaria de apresentar.

*Aquelas crianças que estavam envolvidas lá que tá com a gente e continua com a gente, ela tem uma participação bem mais ativa e acaba que de vez em quando sempre lembra também do passado lá no projeto. Mas eu não tenho assim uma avaliação mais completa, se você acompanhar nas folias você vai percebendo mais coisa, porque aí vai os meninos quase todos. E hoje tem só um grupo que tá com a gente, não tá todos que estavam no projeto naquele período. E a gente tava tentando buscar e com a atividade lá que acabou eles continuam com a gente, eles não deixou mais de ir participar da questão musical e cultural. Hoje tem mais facilidade de tá envolvendo nas danças que trabalha a questão do quilombo, isso facilitou. Não tem mais aquela restrição igual tinha com a questão de negro, que até as famílias freavam um pouco e hoje já penteiam o cabelo mais ou menos pra facilitar e mostrar a cultura. E isso já ajuda, ajudou bastante (Paulo Cesar Ramos, 63 anos).*

Esse relato do PC aponta duas questões muito fortes de transformação dos participantes do projeto. A primeira se refere ao envolvimento deles com as tradições, a

partir do momento em que passam a integrar o grupo para participar de ações culturais específicas do quilombo, valorizando suas músicas e suas danças. O envolvimento dos jovens nas tradições do quilombo era um tanto quanto difícil, pois eles apresentavam certa resistência quanto a esses componentes culturais. Contudo, a partir do projeto, eles puderam ter outra visão dessas músicas e danças, repensando sua própria cultura.

Outro ponto importante na fala do PC é a afirmação da identidade desses participantes quando passam a assumir suas características físicas e fogem do padrão estético estabelecido pela mídia. Percebemos, então, a partir dos relatos citados, que o projeto possibilitou inúmeras transformações, tanto para os participantes quanto para o próprio grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, cabe-nos retomar o que inicialmente se esperava com esta pesquisa, pois, muitas vezes, no decorrer de um trabalho, surgem novas vertentes e perspectivas que até então não eram esperadas.

Desde o começo, o cerne pensado ao se propor realizar este trabalho vinculava-se à questão cultural, porém em uma dimensão pretensiosa que buscava tratar da questão intergeracional no âmbito da transmissão e manutenção das práticas culturais específicas da comunidade quilombola Mesquita.

Contudo, os caminhos traçados por minha inserção nessa comunidade abriram novos horizontes e me levaram a espaços antes não pensados. Dessa forma, meu percurso inicial foi redirecionado a partir da nova relação que eu vinha construindo com a comunidade a fim de estudar os reflexos das atividades desenvolvidas junto ao Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação.

Tendo em vista essa nova realidade, busquei apresentar aqui as transformações ocorridas nas pessoas que compunham o projeto, sendo elas integrantes dele, participantes da comunidade e parceiros. Na perspectiva de um trabalho ancorado na pesquisa-ação, o objeto, os indivíduos e o pesquisador se relacionam dentro de uma lógica de troca mútua e na constituição do pesquisador coletivo, havendo, assim, transformações em diversas dimensões.

Dessa forma, foi nítido perceber que, entre os desdobramentos oriundos das ações propostas, ocorreu um abrochar de novas perspectivas diante da educação musical e da musicalidade dos envolvidos no processo, sejam eles por parte dos integrantes da Universidade, que vivenciaram caminhos possíveis para uma futura atuação profissional, ou da própria comunidade, ao despertar um olhar mais apurado sobre suas matrizes culturais, geracionais e identitárias.

As experiências vividas foram e são de fundamental importância para a comunidade perante o contexto em que se insere, pois a proximidade dela com grandes centros urbanos e as fortes influências externas em decorrência desse fato se configuram, cada vez mais, como um risco para o distanciamento de suas tradições. Diante disso, faz-se necessário que mais ações, como as vivenciadas junto ao LAMCE, que visam ao fortalecimento da identidade e da cultura, consolidem-se no quilombo Mesquita.

Da mesma forma que observo as transformações ocorridas diante da conjuntura instaurada com as atividades vivenciadas, penso em minhas transformações e percebo que, em diversos contextos da vida, não paramos para refletir sobre os processos que vivemos. Passamos despercebidos pelas influências das relações que estabelecemos com o meio, com os indivíduos que nos rodeiam e com as práticas por nós instituídas.

Muitas vezes, os reflexos disso podem ser observados em diversos contextos dentro das relações produtivistas que a academia impõe aos indivíduos que neste espaço encontram-se inseridos. Por terem sido podados desde que se integram a essa lógica, não se reconhecem e não legitimam como válidas as mudanças por si vividas dentro de um processo educativo.

Honestamente, identifico-me dentro dessa perspectiva, pois, em minha jornada na vida acadêmica, aprendi a renegar as minhas experiências, a ter de pensar a partir do pensamento do outro, a me vincular com determinada teoria e a sempre atribuir como o mais importante aquilo que lhe é externo, pois, se você não possui um referencial para subsidiar o que sente, o que pensa e o que quer, isso não é válido para com os seus pares dentro desse contexto.

Porém, ao participar de um projeto que visa à autonomia dos sujeitos de uma forma dialógica, crítica e libertadora, eu não poderia deixar de fazer o exercício de refletir sobre minhas próprias práticas, buscando, assim, identificar as transformações que esse processo me trouxe.

Dessa forma, não posso deixar de evidenciar a forma como os valores, os princípios comunitários, a afetividade e o cuidado com o outro, o compromisso com a luta em prol da melhoria da vida de seus próximos, bem como o reconhecimento da importância da história e identidade de um povo, podem nos fazer perceber o quão singela são as inúmeras aflições pelas quais passamos no mundo acadêmico.

Assim, todos esses aspectos evidenciados acima, somados às práticas vividas junto ao LAMCE, possibilitaram-me um repensar sobre os valores e princípios que fundamentam as minhas relações, tanto no aspecto pessoal, quanto nos aspectos profissional e espiritual. Essas transformações me possibilitaram também um novo olhar sobre minha conduta afetiva e sobre meu compromisso com a luta pelo próximo, assim como um olhar e uma escuta sensíveis às dificuldades do outro, o que faz com que eu busque ter sempre a preocupação e o cuidado com as fragilidades e necessidades envolvidas em todos os processos vividos.



Muito do que foi vivido até aqui fundamenta os valores que venho construindo ao longo de minha trajetória. Os princípios construídos a partir das relações vividas equivalem, na prática, à descoberta da tão buscada amorosidade apontada por Freire, em que o cuidado com o outro é uma constante sempre presente.

Tendo em vista a perspectiva de um educador, ao iniciarmos qualquer proposta educativa, sempre nos remetemos aos possíveis desdobramentos que podem acontecer a partir das ações propostas. Porém, é imensurável a sensação que sentimos quando o andamento do que se propõe segue um caminho ancorado pela autonomia e, durante o processo, poder enxergar que o fruto do que foi construído não se encontra apenas em um produto final, mas sim na permanência dos princípios vividos nos indivíduos que participaram dessa troca mútua.

Tais fatos me surpreendem e sempre irão me surpreender, pois, na carreira de um docente, a meu ver, nada deve ser pior do que se estagnar, uma vez que somos seres inconclusos, que estamos em constante construção.

Infere-se deste trabalho apresentado que as relações estabelecidas por meio da conjuntura vivenciada constituem-se de suma importância para as mudanças/transformações ocorridas nas pessoas, de forma que a troca de saberes estabelecida compõe os fundamentos norteadores da prática de cada um. Sendo assim, a experiência vivida pelo grupo da Universidade que compôs o Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação e pela comunidade quilombola Mesquita mostrou o quão forte é o poder das relações e o quanto elas podem mudar uns aos outros a partir do momento que um se doa ao outro e deixa o outro se doar, vivenciando a real relação do Eu e Tu.

Vale ressaltar que toda e qualquer ação efetuada possui seus limites e possibilidades. Dessa forma, as ações realizadas pelo LAMCE junto à comunidade quilombola Mesquita tiveram, durante seu percurso, suas dificuldades de ordem logística e organizacional e, por mais que as atividades tenham logrado êxito e fossem abertas a toda a comunidade, não havendo restrições referentes à participação, não conseguimos atender um público maior devido, por exemplo, à amplitude territorial da comunidade, o que impossibilitava o deslocamento de todos que tinham interesse em participar do projeto.

Dessa conjuntura, fica como aprendizagem para futuras parcerias refletir melhor sobre como abranger, em ações propostas, todos que desejam participar. Além disso,

deve-se buscar tentar, nos planejamentos, contemplar a reflexão sobre um processo de itinerância, fato que a própria comunidade já aponta em suas ações, de modo que sempre se preocupam em criar mais possibilidades de acesso e inserção a todos.

Por fim, diante de tudo isso, eu Alisson Silva da Costa, só tenho a agradecer novamente à comunidade do quilombo Mesquita, aos colegas, aos parceiros e à professora Patrícia Lima Martins Pederiva — os quais, junto comigo, compuseram o Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação —, por todo o aprendizado que me proporcionaram, pelo enriquecimento em minha vida e pela possibilidade de manter relações simples, saudáveis e sinceras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos**: geografia africana – cartografia étnica - territórios tradicionais. Brasília: Mapas & Consultoria Ltda, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.

BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no planalto central**: eco-história do Distrito Federal: do indígena ao colonizador. Brasília: Verano, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BUBER, Martin. **Eu & Tu**. São Paulo: Centauro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? E outras intervenções**. Porto: Caminho, 2009.

COSTA, Alisson Silva da. Comunidade quilombola Mesquita, Goiás: educação e manutenção das tradições culturais do lugar (luta pela terra / sobrevivência da cultura). In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 18., CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO DISTRITO FEDERAL, 9. Brasília. **Anais**. Brasília.

FERREIRA JUNIOR, Francisco Raimundo Souza. **Perfil da comunidade atendida pela base comunitária Terra Firme-Guamá**. 2009. Universidade Federal do Pará, Belém.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

INCRA. Laudo antropológico da comunidade quilombola de Mesquita. In: **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID**. Brasília, 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica. São Paulo, v. IV, (2), p. 333-354, 2000.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MACHADO, Talita Cabral. **Território e identidade na globalização: um estudo de caso na comunidade remanescente de quilombo Mesquita no município de Cidade Ocidental – GO**. 2007. Monografia (Graduação) – Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, Brasília.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. Terra: memória, imagem e raízes da vida. In: **Textos de história**. v. 12, n. 1/2, 2004.

MALHEIRO, Agostinho Marques. Perdigão. **A escravidão no Brasil**. v. II. Digitalização de edição em papel de 1867. Rio de Janeiro: Typografia Nacional - Rua da Guarda Velha, 1867. Transcrição para eBooksBrasil, 2008.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negro e alforrias, séculos XVII a XIX. In: **Novos estudos** – CEBRAP. São Paulo, n. 74, março, 2006.

MATIELLO, Catiane. **Narrativas tecnológicas, desenraizamento e cultura de resistência**: história oral de vida de famílias desapropriadas pela construção da usina hidrelétrica de Itaipu. 2011. Dissertação Mestrado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba.

MIRANDA, Diana Gomes. **Contemporaneidade no quilombo**. 2009. Monografia (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.

MOURA, Glória. **Festas dos quilombos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Sandra Célia Coelho G. S. S. de. **Romarias**: um espaço de interação entre a tradição e a modernidade. 2011. Dissertação Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Goiás, Goiânia.

OLIVEIRA, Wesley da Silva. **Quilombo Mesquita**: Cultura, Educação e Organização Sociopolítica na construção do pesquisador coletivo / Faculdade de Educação – UnB. Brasília, 2012

OSÓRIO, Leticia Marques *et al.* **Direito à moradia e territórios étnicos**: proteção legal e violação de direitos das comunidades de quilombos no Brasil. Porto Alegre: Ética, 2005.

PARRON, Tâmis Peixoto. **A política da escravidão no Império do Brasil, 1826-1865**. 2009. Dissertação de Mestrado — Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling; VOLPATO, Marcelo de Oliveira. **Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença**. *Líbero*, São Paulo. v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. 2009.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 1984.

PISCITELLI, Adriana G. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. In: SEMINÁRIO INTER-NACIONAL DEL USO DE HISTORIAS DE VIDA EM CIENCIAS SOCIALES: PRÁCTICAS, TEORÍAS Y METODOLOGÍAS. Mar. 1992, Villa de Leyva, Colombia.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. In: **Revista Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, abr./jun. 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SEGUNDO, Paulo Roberto Gonçalves. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas**: um estudo de negociação intersubjetiva na imprensa paulistana. 2011. Tese de Doutorado — Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUSA, José Vieira de. A importância do monitoramento da avaliação de programas: foco nas políticas educacionais. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DE SISTEMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO, 4., 2010, Paraná: SEEPR.

SZYMANSKI, Heloisa. *et al.* **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TRINDADE, Maria Aparecida da S. Fernandes. **Comunidade e sociedade**: norteadoras das relações sociais. R. FARN, Natal, v. 1, n. 1, p. 165–174, jul./dez. 2001.

WARE, Caroline F. **Estudo da comunidade**. Rio de Janeiro: Serviço Social Rural, 1960.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Florianópolis: EDUSC, 2001.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro de entrevista

1. Como conheceu o projeto?
2. Qual importância você atribui ao projeto?
3. Qual importância você atribui à sua participação no projeto?
4. Qual a sua visão da forma como o projeto se organizava?
5. O que enxerga de diferente em si ou nos participantes do projeto?
6. Você consegue fazer alguma relação da atuação do projeto com alguma mudança na comunidade?
7. Quais transformações você verificou a partir do projeto?
8. O projeto possibilitou alguma mudança em sua forma de ver a comunidade/universidade?



**Apêndice – B****Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz  
para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa Educar na Tradição: Diálogos com a Comunidade Quilombola Mesquita, sob responsabilidade de Alisson Silva da Costa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para fins científicos e de estudos (livros, artigos, trabalhos acadêmicos, conferências e atividades educacionais).

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do pesquisador

## Apêndice – C

### TRABALHOS CIENTÍFICO-ACADÊMICOS, DOCUMENTOS OFICIAIS E REGISTROS AUDIOVISUAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MESQUITA

COSTA, Cláudia Borges. **Mesquita uma Comunidade Negra**. Monografia – Curso de História. Brasília/CEUB/FAFI, 1989.

ALVES, Daiane Souza. **Identidade Mesquita: Tradição e Descendência Colonial**. Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação Social – Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB, 2005.

ANJOS, Suelen Gonçalves dos. **Cultura e Tradições negras no Mesquita**: Um estudo da matrifocalidade numa comunidade remanescente de quilombo. PADÊ: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. Brasília, UniCEUB. 2006.

SOUZA, José Hélio de. **Os aracnídeos (Arachnidae: Aranae, Scorpiones) na comunidade quilombola de Mesquita, Goiás**: um estudo de caso sobre etnobiologia. Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Biologia Animal – UnB. 2007.

ABREU, Oraida Maria Machado de. **Comunidade Quilombola Mesquita: Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – na busca da equidade**. Dissertação de Mestrado / Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Saúde / Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2009.

SANTOS, Ivanise Rodrigues dos. **Tá fazendo marmelada, compadre?** Um ensaio sobre a cultura do marmelo em Mesquita, Goiás. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

MACHADO, Talita Cabral. **Território e Identidade na Globalização**: Um Estudo de Caso na Comunidade Remanescente de Quilombo Mesquita no Município de Cidade

Ocidental – GO. Monografia de graduação apresentada no Departamento de Geografia da UnB, 2011.

INCRA. Laudo Antropológico da Comunidade Quilombola de Mesquita. In: **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID**. Brasília, 2011.

COSTA, Alisson Silva da. Educação não formal e informal no contexto da educação Quilombola. In: **Primer Encuentro Internacional de Pedagogía: "Discursos y Prácticas de Intervención"**. FES Aragón - UNAM, 2011, Nezahualcóyotl, México. Primer Encuentro Internacional de Pedagogía:, 2011

COSTA, Alisson Silva da. Comunidade Quilombola Mesquita, Goiás: educação e manutenção das tradições culturais do lugar (luta pela terra / sobrevivência da cultura). Brasília-DF: 2012. **Anais do XVIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e IX Congresso de Iniciação Científica do Distrito Federal**.

OLIVEIRA, Wesley da Silva. **Quilombo Mesquita: Cultura, Educação e Organização Sociopolítica na construção do pesquisador coletivo / Faculdade de Educação – UnB**. Brasília, 2012.

ALVES, Daiane Souza. **A participação do Quilombo Mesquita na construção de Brasília**. Brasília, 20 de março de 2012.

NERES, M. B. **Uma gestão de conflito: o caso da escola pública do Quilombo Mesquita, Cidade Ocidental, Goiás**. XII Encontro de Pesquisa em Educação / Centro Oeste Pós Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Goiânia 19 a 22 de outubro de 2014. Comunicação Oral – 21 de outubro de 2014. GT 21– Educação e Relações Étnico-Raciais.

NERES, M. B. ; JESUS, W. F. de. **A educação quilombola em Mesquita: história, marmelo, e identidade cultural**. In: CUNHA, C.; JESUS, W. F. de; GUIMARÃES- IOSIF, R.. (Org.). A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas. 1ed. BRASÍLIA: Liber-Livro / UNESCO, 2014, v. , p. 423-439.

SILVA, Daniela Barros Pontes. **Cadê o Negro que estava aqui? Culturas Populares e Escolarização**. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação/UnB. 2014.

SANTOS, Edinei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita**. Dissertação de Mestrado-UnB, 2014.

LUIZY, Luana. **Conheça o Quilombo Mesquita**. Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação Social – Jornalismo / Faculdade de Comunicação – UnB. 2014.

SANTOS. E. C. **Práticas e Eventos de Letramento Escolar em uma Comunidade Remanescente de Quilombolas: Mesquita**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UnB. 2014.

Ribeiro, Antonia Samir. **Saberes tradicionais e educação ambiental: encontros e desencontros no Quilombo de Mesquita - Goiás**. Tese de Doutorado-UnB, 2014

OLIVEIRA, Wesley da Silva. **Educação Popular: Uma Experiência em Pesquisa-Ação Existencial no Quilombo Mesquita – Cidade Ocidental/GO**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UnB. 2015.

## **REGISTROS AUDIOVISUAIS**

**Identidade Mesquita: Tradição e Descendência Colonial**. Catálogo fotográfico do Quilombo Mesquita. Daiane Souza. Brasília, 2005.

**Quilombo**. Filme Documentário. Direção: Vladimir de Carvalho. Departamento de Assuntos Culturais – Programa de Ação Cultural do Ministério 122 da Educação e Cultura / Departamento de Comunicação - UnB. Brasília, 1975. (23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5crMThu3r4>

**Quilombo Mesquita: Tradição, força e resistência.** Diretor: Luiz Valentin. Documentário – 2012. (14 min)

**Comunidade Quilombola Mesquita** – Vídeo Documentário. Direção: Anderson Santos, Natália Brasil, Nayara Tôrres e Poliana Oliveira. Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo / UNIP. Brasília, 2012. (10 min). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=f1f2OXEWLV0>

**Comunidade quilombola Mesquita – Ancestralidade Africana.** Instituto de Políticas Relacionais/Ministério da Cultura. Disponível em: [http://ancestralidadeafricana.org.br/?page\\_id=132](http://ancestralidadeafricana.org.br/?page_id=132)

**Quilombo Mesquita** – Notícia em foco. Material jornalístico produzido por estudantes do curso de jornalismo da Faculdade Anhangüera de Brasília. 2012. (4 min) Disponível em: [http://www.youtube.com/results?search\\_query=quilombo+mesquita](http://www.youtube.com/results?search_query=quilombo+mesquita)

**Quilombo Mesquita.** TV Inesc – Instituto de Estudos Sócioeconômicos. Brasília, 2012. (13 min.) Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1R4CpczAeol>

**Do lado de cá.** Projeto Vidas Paralelas – UnB / Ministério da Cultura / Ministério da Saúde. 2013. (17 min). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WEo2PBYxtGs>

**Visita ao quilombo Mesquita.** “VT” da visita orientada ao Quilombo Mesquita (Cidade Ocidental/GO) no dia 05/10/2013 em cumprimento à programação do 2º Encontro Presencial do II Curso de Especialização em Educação na Diversidade 124 e Cidadania com ênfase em EJA / 2013-2014. Faculdade de Educação - UnB / Universidade Aberta do Brasil - UAB. (20 min.) Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xfrZ9r6FKvE>

**1º Arraiá do Quilombo Mesquita.** Registro do 1º Arraiá do Quilombo Mesquita - Evento de inauguração da praça “Antônio Jacinto Braga” e lançamento do "Espaço Memória" - Centro de Referência e Memória do Quilombo Mesquita. Organização:

Associação Renovadora do Quilombo Mesquita – AREQUIM, apoio do Projeto Rio São Bartolomeu Vivo/Fundação Banco do Brasil. Registro Audiovisual: Alisson Costa e Wesley Oliveira - Faculdade de Educação da UnB. Quilombo Mesquita - Cidade Ocidental, Goiás. 27 de julho de 2013.

**“Roda de História” no Quilombo Mesquita** – CMV. Relatos sobre o projeto "Espaço de Memória" da Associação Renovadora do Quilombo Mesquita - AREQUIM. Uma produção do CMV - Centro de Memória Viva - Documentação e Referência em Educação Popular, EJA e Movimentos Sociais do DF em parceria com a AREQUIM. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB [https://www.youtube.com/watch?v=Rb\\_dMfCfCGQ](https://www.youtube.com/watch?v=Rb_dMfCfCGQ)

#### PERIÓDICOS

**Quilombolas um povo ameaçado de extinção.** Dossiê Cerrado. P. 38-43. REVISTA DARCY. UnB Agência. 2ª edição, set-out. 2009. Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/downloads/darcy02.pdf>

**Povo Quilombola – A luta pelo reconhecimento continua.** P. 16-23. DESCOLADOS – Revista de Direitos Humanos – INESC Brasília-DF Ano 3 / 2013. nº3. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/textos/revistas/revista-descolados/ano-iii/view>

## ANEXOS

### Anexo – A (Projeto LAMCE)



**Universidade de Brasília**

Faculdade de Educação

Departamento de Métodos e Técnicas

Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação- **LAMCE**

Pro<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lima Martins Pederiva

### **O Projeto LAMCE- Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação / educação Musical/ FE/ UnB**

#### **Composição do Grupo:**

Coordenado pela Prof. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva, o projeto LAMCE- Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação da Faculdade de Educação/ Educação Musical da Universidade de Brasília é formado por alunos de graduação do curso de pedagogia da UnB, bem como de outras áreas, além de alunos da Pós-graduação em Educação/FE. Caracteriza-se como grupo de pesquisa, ensino e extensão.

#### **Coordenação:**

Prof. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6354485124876296>

e-mail: [pat.pederiva@gmail.com](mailto:pat.pederiva@gmail.com)

Celular: 61- 81514154

#### **Participantes:**

##### **Mestrandos em Educação:**

Alisson Silva da Costa / Mestrando em Educação

Saulo Pequeno Nogueira Florêncio/ Mestrando em Educação

Roberto Ricardo Santos de Amorim /Mestrando em Educação

##### **Graduandos:**

Anne Caroline Silva Martins (Pedagogia)

Daniela Barros Pontes e Silva (Pedagogia)

Elisa Bulat (Museologia)  
Elvira Yzídio (Pedagogia)  
Fernanda Leite Alkimim (Pedagogia- Bolsista DEX)  
Luciana Alves Coelho (Pedagogia)  
Paulo Inácio de Araújo Coelho (Pedagogia- Bolsista- DEX)  
Thalyta Rezende (Pedagogia)

Página do grupo no facebook: <https://www.facebook.com/groups/140605762817265/>

As atividades do projeto, enquanto extensão, são desenvolvidas aos sábados pela manhã, nas Escolas Aleixo Pereira Braga I, da comunidade Quilombola Mesquita e Aleixo Pereira Braga II, do Jardim ABC, ambas localizadas na Cidade Ocidental - Goiás.

Enquanto Grupo de Estudos e Pesquisas, as atividades, também de cunho laboratorial, ou seja de experimentação de perspectivas educativas inovadoras, e, de estudo de teorias na perspectiva histórico-cultural, são desenvolvidas às quintas-feiras à tarde, de 14:00 às 18:00, na FE 3.

### **O Projeto LAMCE- Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação / Educação Musical/FE/ UnB**

**Assunto:** O presente documento destina-se a apresentar a proposta das atividades do projeto de Educação Musical desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília nas escolas Aleixo Pereira Braga I e II, localizadas nas comunidades Mesquita e do Jardim ABC – Cidade Ocidental - GO, respectivamente. Como *Projeto de Extensão*, visa atender a demanda da educação musical de comunidades que dela necessitem. Como *Grupo de Pesquisa*, visa atender aos alunos de graduação e de pós-graduação por meio de *estudo e pesquisa*, nesse contexto, para desenvolvimento da área. Configura-se também como *Laboratório*, dada a especificidade do grupo, enquanto espaço de experimentação de novas abordagens educativas.



## **1. Introdução**

Historicamente foram atribuídas à música diversas funções e, quando atrelada a contextos escolares no Brasil a música assume, tradicionalmente, o papel de catequizadora, disciplinadora, controladora de comportamentos, socializadora, etc. Entretanto, compreender a música apenas como um instrumento para um objetivo específico é restringir o espaço da sua compreensão.

A vivência do mundo sonoro se inicia muito cedo, ainda no útero materno, e continua acontecendo durante cada experimentação sonora dos indivíduos em casa, na rua, em parques, no trânsito, e até mesmo debaixo d'água. Há uma exploração contínua de timbres, alturas, intensidades e ritmos que possibilitam a compreensão e a expressão sonora. São parte das vivências do mundo sonoro, também, as organizações sonoras veiculadas no rádio e na TV, e as que são cantadas para rezar, trabalhar, se divertir, se emocionar, para viajar, para entreter, para ninar, etc...

Estas experiências possuem histórias, identidades e espaços autênticos de compartilhamento coletivo, onde encontram-se enraizadas. Dessa forma, falar de música em contextos escolares é falar de músicas, devido à diversidade de expressões que existem. É preciso trabalhar em colaboração, de maneira que a diversidade de experiências sonoras e musicais que cada indivíduo traz possa acrescentar aos demais. Assim, o professor é descentralizado, já que não é a sua figura que assegura a música e experiências musicais na escola e na vida.

Este projeto trabalha nas escolas Aleixo Pereira Braga I e II a atividade musical como forma de expressão da experiência humana, explorando as experiências sonoras em suas estruturas, sons, melodias, timbres, ritmos, formas, instrumentações, etc., ajudando os alunos a ampliar as suas compreensões sonoras.

## **2. O projeto de Educação Musical do Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação: o que é?**

*O Projeto Educação Musical/LAMCE* é parte das atividades de extensão oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Pederiva, do Departamento de Métodos e Técnicas/FE/UnB. Foi desenvolvido diante do desejo de oferecer às crianças e aos jovens do ensino básico uma educação musical mais profunda dentro da relação pessoa-atividade musical.

O objetivo do projeto, como extensão, junto às crianças, é o desenvolvimento da musicalidade. A educação musical nesta perspectiva valoriza o contexto histórico-cultural dos sujeitos, de maneira que sejam capazes de se expressar musicalmente, reconhecendo através de suas sensibilidades a música em seu significado mais abrangente. Favorecendo, desta maneira, a sua consciência identitária e corporal através da música.

Iniciado em agosto de 2013, o projeto de educação musical do Laboratório de Arte, Música, Cultura e Educação/LAMCE, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília é formado por alunos de graduação do curso de pedagogia da UnB, bem como de outras áreas, além de alunos da Pós-graduação em Educação/FE.

Oferecido às escolas Aleixo Pereira Braga I, localizada na comunidade Mesquita da Cidade Ocidental-GO, e Aleixo Pereira Braga II do Jardim ACB-GO, o projeto atende a aproximadamente 100 crianças. As atividades acontecem aos sábados, no período da manhã e têm apresentado crescimento gradual do número de participantes a cada encontro, devido ao fato das atividades serem abertas a qualquer pessoa – o que reforça nossa intenção de continuidade.

Mantendo-se através de doações de materiais e instrumentos, e com o apoio financeiro da Universidade de Brasília, o Projeto Educação Musical tem recursos para o desenvolvimento de suas atividades garantidas até, pelo menos, o início de 2015.

### **3. Como trabalhamos música com as crianças- o trabalho de extensão: metodologia**

O trabalho nesse projeto propõe o desenvolvimento de atividades musicais com crianças de diversas idades, sob a perspectiva do compartilhamento de experiências e colaboração entre todos os participantes, incluindo os professores.

Tal perspectiva está voltada ao desenvolvimento da musicalidade de cada participante, propondo: sua expressão, criação, vivência ativa, escuta atenta, apreciação e compartilhamento de repertórios.

Partindo dessa premissa, propomos interatividade entre as artes nas atividades musicais desenvolvidas. Essas atividades objetivam a criação de um espaço onde as crianças exerçam sua expressividade artística e musical por meio de jogos e brincadeiras cantadas, permeadas por uma temática norteadora, como ferramenta cultural, seja por uma história criada ou extraída do acervo cultural tradicional do Brasil.

As ferramentas culturais são necessárias para o exercício da atividade. Entretanto, sem a vivência autêntica e profunda da própria musicalidade haverá somente uma acumulação imitativa, robótica, amorfa, inerte e morta da experiência musical. Ao professor, como organizador social, caberá oportunizar essa vivência. PEDERIVA e TUNES (2013, p. 153).

Nesse contexto, a ciranda e o cirandeiro com seu anel de pedra brilhante, já visitaram nossas aulas trazendo seus ritmos cadenciados e passos precisos. Também trabalhamos o corpo como ferramenta para a expressão musical individual e coletiva, para a compreensão da pulsação nas músicas cantadas e dançadas nas cirandas.

Outro ponto a ser mencionado, diz respeito à importância do incentivo ao protagonismo infantil. Observamos os processos criativos das crianças e valorizamos suas experiências musicais nos diversos contextos em que vivem.

As atividades musicais propostas, os jogos, o espaço para o exercício da liberdade de expressão, criação e reflexão da prática nessas aulas, tem oportunizado às crianças e ao grupo, o entendimento das características da música, de maneira a lhes oferecer condições para a formulação espontânea de hipóteses acerca dessa arte.

Objetos sonoros diversos, a construção de instrumentos com sucata, a criação de partituras alternativas, o contato com instrumentos tradicionais estão presentes nessas atividades, assim como os gêneros musicais de várias partes do mundo.

O projeto conta com alguns instrumentos tradicionais de orquestra como violinos, violoncelos, flautas e clarinetas, que serão utilizados juntos com os alternativos para a criação e execução de músicas, pelas crianças.

Isso posto, cabe ressaltar que não se trata de um projeto de musicalização infantil e sim de um projeto de educação musical amplo, que não se detém ao âmbito do treino musical instrumental, mas que acima de tudo possibilita a descoberta da identidade musical de cada criança e da comunidade local.

Compreendemos a educação musical proposta nesse projeto como:

[...] uma educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base na igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação, na criação em autêntica e plena convivência, a condição de possibilidades de expressão de sua musicalidade

nos mais diversos modos de tratamento artístico dado à música na história da humanidade. Todos podem, se todos tiverem acesso e se assim o desejarem (PEDERIVA, 2013, p. 174).

E dessa maneira desenvolvemos com as crianças atividades que pretendem propiciar condições de exploração das suas possibilidades musicais, calcadas na valorização e respeito às experiências artísticas e culturais de cada uma.

#### **4. Como trabalhamos no LAMCE- o trabalho de formação, estudo e de pesquisa- metodologia:**

O trabalho desenvolvido às quintas-feiras, de 14:00 às 18:00, na Faculdade de Educação- 3, com alunos de graduação de pós-graduação, destina-se ao estudo de referenciais que alicercem a base teórico-filosófica dos alunos com o propósito de ampliação de sua formação por meio desse estudo e, de fomento às pesquisas do grupo. Os referenciais que compõe o trabalho são:

1. Na área de Educação Libertária;
2. Na perspectiva histórico-cultural;
3. Do estudo teórico da educação musical;

As pesquisas realizadas objetivam constituir um repertório inovador na prática da educação da musicalidade. Assim, esse é também um espaço de busca coletiva nesse sentido, e de experimentação de tais práticas entre os membros do grupo, que, também têm a oportunidade de testar tais escolhas no trabalho de extensão realizado junto à crianças e jovens participantes, como tal, do projeto.

O grupo trabalha com a experimentação de “jogos educativos musicais”, que visam o desenvolvimento da musicalidade humana no que tange à expressão, interpretação, reconhecimento, apreciação e criação musical.

## 5. Perspectivas

O LAMCE almeja ampliar o atendimento aos alunos de graduação e de pós-graduação da UnB, para enriquecimento de sua formação enquanto pesquisadores e extensionistas, bem como às comunidades que desejem participar do projeto de extensão.

É importante frisar, que, há uma lei de obrigatoriedade da música na educação básica, lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nessa etapa da educação. Dessa forma, o LAMCE possui uma tarefa extremamente importante, não só como formador de formadores para atuar na área, mas também de construção de novos alicerces para uma prática emancipadora no campo da educação musical, por meio de suas pesquisas.

No presente momento, enquanto trabalho de extensão, o LAMCE- Projeto Educação Musical, foi contemplado com o fomento do DEX UnB 1/2013, o que ampliou a possibilidade de atuação junto às comunidades. Isso possibilitou a contratação de terceiros que desenvolvem trabalhos inovadores na área, como complementação da formação da equipe (Ex.: trabalho de percussão corporal, construção de instrumentos musicais alternativos)

O grupo também conta com 2 bolsas de extensão para seus participantes. Pretende-se ampliar o suporte financeiro, pela participação de novos editais de fomento.

## 6. Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

\_\_\_\_\_. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.**

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica.** Curitiba: Prismas, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª edição revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SCHAFER, R. Murray. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo Editora Melhoramentos, 2009.

\_\_\_\_\_. R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Agnaldo José Gonçalves. 2ª Ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

VIGOTSKI, LEV S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski**; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.