



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Solange Aparecida do Nascimento

**ENTRE O VIVIDO E O SENTIDO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
FORMATIVA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA DA PEDRA, TO.**

Salvador –BA
2017

SOLANGE APARECIDA DO NASCIMENTO

**ENTRE O VIVIDO E O SENTIDO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
FORMATIVA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA DA PEDRA, TO.**

**Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-
Graduação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal da Bahia, como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

Salvador

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nascimento, Solange Aparecida do
ENTRE O VIVIDO E O SENTIDO NA ESCOLA: UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA
DA PEDRA, TO. / Solange Aparecida do Nascimento. --
Salvador, 2017.
274 f. : il

Orientador: Pedro Rodolpho Jungers Abib.
Tese (Doutorado - Pós Graduação em educação) --
Universidade Federal da Bahia, FAGED, 2017.

1. valores civilizatórios,. 2. práticas pedagógicas.
3. educação quilombola.. 4. experiência formativa. 5.
quilombo. I. Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II.
Título.

Solange Aparecida do Nascimento

**ENTRE O VIVIDO E O SENTIDO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
FORMATIVA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA DA PEDRA, TO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia (UFBA) como pré requisito para obtenção do título de doutora. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo indicada.

Aprovada em: 22/11/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

Orientador - UFBA

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Examinador- UFBA

Prof. Dr. Emanuel Luis Roque Soares

Examinador- UFRB

Profa. Dra Elizia Cristina Ferreira

Examinadora- UNILAB

Prof. Dr. Valdemir Donizette Zamparoni

Examinador- UFBA

A minha mãe Eva, por suas sabenças que me alinharam.

A meu pai Feliciano (*In memorian*), pelo conhecimento.

As minhas filhas Tuíra (*In memorian*), Iaraí e Nariê, florescências que potencializam minha vida.

À Lagoa da Pedra e seu povo por me permitir trilhar junto seus caminhos.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiro a Exú, guardião dos meus caminhos, de minhas estradas, que me conduziu, abriu porteiros e me garantiu passagem;

Á Oyá, que me acompanhou em meus caminhos, varrendo com seus ventos as dúvidas, incertezas e limpando meu campo de visão;

Aos pretos velhos que desde antes de chegar a Arraias, ou mesmo pensar na possibilidade dessa pesquisa me orientaram, acompanharam e mostravam caminhos .

A Ogum, por me fortalecer diante das tantas batalhas travadas no processo de construção da tese, na construção do meu eu, na luta pela minha própria vida e dos meus;

Á Oxúm, minha mãe, que fortaleceu meu ori, me embalou em seus braços, me protegeu com sua armadura e me lavou em suas águas.

Às minhas e meus ancestrais, que lutaram e resistiram à escravização e ao genocídio do meu povo permitindo minha existência e possibilidade de construir e conquistar espaços de fala de nosso povo.

Às mulheres, homens, crianças, mais velhas e mais velhos da Lagoa da Pedra, que me permitiram a realização desse trabalho e proporcionaram todo o conhecimentos que construí nessa trajetória.

Á professora Marly, minha parceira nessa construção, que muito me ensinou sobre pertencimento, cuidado e docência;

Á Edna, que foi uma grande companheira em todos os momentos, com seus compartilhamentos de vivências, experiências, fazeres que muito nos ensinou;

À Helena de Farias, que mediu todas as conversas anteriores e visitas aos moradores da comunidade para a realização pesquisa;

Á Dona Rosa e seu Diomar por terem me acolhido todas as vezes que fui até o comunidade, me recebendo e compartilhando de sua morada e seus ensinamentos;

A Ruimar de Farias, que apoiou e auxiliou na realização desse trabalho partilhando seu conhecimento e vivências nos anos de pesquisa e mesmo antes deles.

Á Dona Odésia e Dona Zulmira, mulheres de luta e muito conhecimento que me ensinaram sobre os saberes e valores africanos;

A Seu Marcos e Seu Otávio pelo compartilhamento das ricas memórias dos fazeres, dos dizeres e dos lugares;

A Seu Isaias, por seus causos e sucedidos, pelas histórias e memórias que aqueceram nossos dias, por criar tanta beleza e histórias com a palha do buriti;

A Seu Tó, guardião do zabumba e da caixa, tocador e conhecedor da feitura dos instrumentos e toda sua magia;

À Dona Inácia, grande mestra e educadora, incansável na luta pelo reconhecimento, valorização e cidadania dos moradores da comunidade;

À Secretaria Municipal de Educação de Arraias, pela disponibilização dos documentos e diálogos sobre a educação quilombola no município;

A Pedro Abib, meu orientador, por ter acreditado e visto o que eu ainda não via, pela sua tranquilidade e força, pelo compartilhamento de suas sabenças e por me deixar traçar essa caminhada, e que dentre as tantas coisas que me ensinou foi que: as comunidades sempre estiveram lá e que nós precisamos deles, não eles de nós.

À Débora Maia, minha companheira de jornada, pelo alto astral, pelas trocas, conversas, por apontar o que me falhou na elaboração conceitual desse trabalho.

À Eline Teles (FACED) por sua paciência e disponibilidade para todas as dúvidas nos processos burocráticos.

Ao Ricardo, secretário da FACED, que sempre me auxiliou nos processos de matrícula e demais demandas acadêmicas, minha gratidão.

Aos professores que compuseram a banca de defesa e seu norteamto para a conclusão do trabalho.

Ao Pai Gil, pai de santo de minha casa que acolheu a mim e minha família cuidando de meu ori, de minha vida espiritual, por sua sabedoria e conhecimento, meu muito obrigada.

Às minhas irmãs e irmão de axé, por terem me acolhido com corações e braços abertos.

A Maria Aparecida Matos, professora, mulher de axé, militante, que em todos nossos encontros, em Salvador, Arraias ou Palmas, sim, porque esta é uma mulher do mundo, sempre teve uma palavra de sabedoria, de incentivo e acolhimento, me fortalecendo com seu axé. Obrigada!

E meu obrigada às alunas e alunos da Escola Municipal Joaquim Ayres França, por me permitirem retornar à docência nos anos iniciais, espaço em que tive as mais ricas experiências humanas, culturais e formativas.

IBA – Saudações

*Mo juba akoda
Mo juba aseda
Atiyo ojo
Otiwo oorun
Ikorita meta ajalaye
Enyin Baba-nla mi, iba
/ba ni mo wa fi ighayije
Ki nto maa lo
E ma je iba naa o wun mi
Bi ekolo ba juba He,
lie a lanu fun
Iba ni mo je o,
E la na ko mi*

*Eu saúdo os primórdios da Existência.
Saúdo o Criador.
Saúdo o sol nascente.
Saúdo o sol poente.
Saúdo as três encruzilhadas que unem o mundo visível ao invisível.
Meus antepassados, eu os saúdo.
Meu tempo presente é para fazer saudações.
Antes que eu inicie minha caminhada,
Não deixem de ouvir minhas saudações e me abençoem.
Quando a minhoca saúda a terra,
A terra se abre para que ela entre.
Eu os saúdo.
Abram caminho para mim.*

Pedido de permissão aos mais velhos e aos ancestrais para começar os trabalhos (Ronilda Ribeiro
(1998, p. 56).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar como os valores civilizatórios afro-brasileiros permeiam as práticas pedagógicas da escola Joaquim Ayres França, na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, Arraias, TO, e para tanto propõe o desenvolvimento de uma pesquisa-ação colaborativa na escola da comunidade, a partir da construção de estratégias educativas que, reforcem os elementos da memória e da história local no espaço escolar. Partimos, antes de tudo, de um mergulho no contexto em que está inserida a comunidade, suas tensões e conflitos, seus fazeres e modos de ser, viver e produzir, bem como nos processos socioculturais de aprendizado imbricados neste contexto, para, a partir daí, construirmos uma proposta pedagógica que, insira esses elementos culturais na matriz curricular como conteúdos sociais relevantes na valorização e preservação da cultura local. Os atores e atrizes protagonistas da elaboração deste trabalho são as lideranças comunitárias, as professoras e crianças da escola, moradoras e moradores mais velhos da comunidade.

Palavras-chave: valores civilizatórios, práticas pedagógicas, educação quilombola.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à déterminer comment les valeurs africaines-brésiliennes civilisatrices imprègnent les pratiques pédagogiques Joaquim Ayres França, la Communauté Quilombola Lagoa da Pedra, Arraias, Tocantins, et ainsi propose le développement d'une recherche-intervention à l'école, à partir de la construction de stratégies éducatives qui renforcent les éléments de la mémoire et de l'histoire de la communauté au sein de l'école. Nous commençons tout d'abord, par une immersion dans le contexte dans lequel elle opère la communauté, ses tensions et les conflits, leurs actions et des manières d'être, de vivre et la production, ainsi que les processus socio-culturels de chevauchement d'apprentissage dans ce contexte, à partir de là, construire une des propositions pédagogiques qui entrent dans ces éléments culturels dans le programme en tant que contenu social pertinent sur la récupération et la préservation de la culture locale. Les acteurs impliqués dans la préparation de ce travail sont les leaders communautaires, les enseignants et les enfants des écoles et les résidents âgés de la communauté.

Mots clés: valeurs civilisatrices, pratiques pédagogiques, quilombola éducation

ABREVIATURAS SIGLAS

ACT – Admissão em caráter temporário

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

PET- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

NUFAC- Núcleo de Formação Agentes culturais

PADIQ- Programa Dialógico de Acesso e Permanência das Comunidades Indígenas e Quilombolas na Universidade

SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

NUTA- Núcleo Arqueológico de Universidade do estado do Tocantins

CNSA- Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos

IPHAN- Instituto do Patrimônio e Artístico Nacional

RURALTINS- Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins

FUNASA- Fundação Nacional da Saúde

INTERTINS- Instituto de Terras do Tocantins

PARFOR- Programa Nacional de Formação

DEPERTINS- Departamento de Estradas de Rodagem do Estado do Tocantins

UFT- Universidade Federal do Tocantins

BBEducar- Programa Banco do Brasil Educar

LISTA DOS MAPAS

Mapa 1- Estado do Tocantins.....	27
Mapa 2- Localização Lagoa da Pedra, Arraias-TO.....	49
Mapa 3 – Caverna Gruta do Bom Jesus da Lapa.....	98

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1- Texto “A Cuca”.....	144
Figura 2- Comunidade Mumbuca.....	146
Figura 3- Família afrodescendente.....	150

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Lagoa da Pedra.....	48
Foto 2- Torragem da farinha de mandioca.....	51
Foto 3- Horta curricular.....	53
Foto 4- Casa de adobe.....	56
Foto 5- A quinta.....	70
Foto 6- Judas.....	71
Foto 7- O Careta.....	72
Foto 8- Judas, os palhaços (caretas) e as mulheres.....	73
Foto 9- Altar da novena dos solteiros.....	82
Foto 10- Lista dos noveneiros do mês de maio.....	83
Foto 11- Cruzeiro de São Gonçalo.....	88
Foto 12- Dona Maria Altina fazendo o pavio de algodão.....	89
Foto 13- Limpeza do arroz na peneira.....	90
Foto 14- Roda de São Gonçalo.....	93
Foto 15- Crianças da comunidade dançando a súaia.....	97
Foto 16- Gruta da Lapa.....	99
Foto 17- Primeiro salão da Gruta da Lapa.....	101
Foto 18- Alfabeto em sala de aula na comunidade.....	114
Foto 19- Crianças fazendo ilustrações do filme Kiriku.....	116

Foto 20- Festa das mães.....	130
Foto 21- Sala de aula da comunidade.....	132
Foto 22- Cabeçalho utilizado na escola.....	134
Foto 23- Aprendendo a fazer vassoura	200
Foto 24- Construindo quibano.....	201
Foto 25- Trançado da palha de buriti.....	201
Foto 26- Judas na quinta.....	206
Foto 27- Seu Tó.....	207
Foto 28- O careta.....	210
Foto 29- O careta e as mulheres.....	211
Foto 30- A máscara	226
Foto 31- Confeção da máscara do Judas A.....	227
Foto 32- - Confeção da máscara do Judas B.....	228
Foto 33- - Confeção da máscara do Judas C.....	228
Foto 34- Máscara do Judas A.....	229
Foto 35- Máscara do Judas B.....	229
Foto 36- Máscara do Judas C.....	230
Foto 37- Máscara do Judas D.....	230
Foto 38- Oficina de zabumba.....	232
Foto 39- Aprendendo a tocar.....	234
Foto 40- Caminhada pela horta.....	238
Foto 41- Caminhada na Lagoa da Pedra.....	239
Foto 42- Antigo engenho.....	246
Foto 43- Mandioca descascada.....	249
Foto 44- Ralando a mandioca.....	250
Foto 45- Prensando a mandioca.....	250
Foto 46- Extraíndo a mampueira.....	251
Foto 47- Torrando a farinha.....	252
Foto 48- Trançando os cabelos.....	256
Foto 49- Colares e missangas.....	257

Foto 50- Fazendo bonecas de pano.....	258
Foto 51- Tecendo tapetes.....	262
Foto 52- Objetos antigos.....	263
Foto 53- Manuseando os objetos.....	264

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares.....	40
Quadro 2 - Influências de indígenas, africanos e portugueses.....	147
Quadro 3- Conteúdos Programáticos para a Educação Quilombola.....	225

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RESUMÉ

LISTA DAS ABREVIACÕES E SIGLAS

LISTA DOS MAPAS

LISTA DAS FIGURAS

LISTA DAS FOTOS

LISTA DOS QUADROS

INTRODUÇÃO.....	16
O trilhar.....	17
O foco.....	17
A escrita.....	17
Os sujeitos da pesquisa.....	17
A construção.....	17
A pesquisadora e comunidade.....	19
Trajetória de pesquisa.....	26
1 A comunidade de Lagoa da Pedra no contexto de formação dos quilombos do Tocantins.....	36
1.1 A Chapada dos Negros.....	40
1.2 Localização.....	49
1.3 Cobertura vegetal	49
1.4 Recursos hídricos.....	49
1.5 Atividades socioeconômicas.....	50
1.6 Lutas, embates e conquistas sociopolíticas.....	53
2. A cosmogonia africana no ser/fazer da Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra	63

2.1 Festa do Judas.....	67
2.1.1 A organização da festa.....	69
2.1.2 O Testamento.....	73
2.2 As novenas.....	79
2.2.1 A alvorada.....	80
2.2.2 A novena dos solteiros.....	82
2.3 Roda de São Gonçalo.....	85
2.4 A Súcia.....	94
2.5 Caverna Lapa do Bom Jesus.....	97
2.6 Ritos de passagem dos mortos.....	102
2.7 Fundamentos ecosocioculturais.....	110
3 Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Escolar Quilombola.....	113
3.1 Revisitando a comunidade: uma outra mirada.....	116
3.2 A escolinha de adobe: memórias da primeira escola da comunidade.....	122
3.3 Festa das mães.....	127
3.4 A escola do quilombo: entraves e desafios na construção identitária.....	130
3.5 Cultura quilombola na educação formal: “eu sou quilombola?”.....	136
3.6 Material didático e a cultura local: o lugar da comunidade.....	143
4. Lagoa da Pedra: o lugar da memória.....	154
4.1 A escuta dos mais velhos.....	158
4.2 Memória socioecocultural.....	161
4.3 Memória da infância.....	167
4.4 Culto aos antepassados.....	169
4.5 Memória das danças e festejos.....	171

4.6 Integratividade.....	173
5. Olhar para tras pra entender o presente: os guardiões da memória na escola	176
5.1 Compartilhando memórias.....	178
5.2 Festejo.....	204
5.3 Cosmogonia Africana nas festas cristãs.....	213
5.4 Escola e comunidade: reinserções.....	216
5.5 O giro pela Lagoa (mesmos caminhos, outros olhares).....	237
5.6 O velho engenho de cana.....	245
5.7 A casa de farinha.....	248
5.8 O mundo começa na cabeça	225
6 Algumas considerações	266
Referências.....	271
Bibliografia complementar.....	273

*A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.
 Não venho armado de verdades decisivas.
 Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.
 Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.
 Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las.
 Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte da minha vida.
 Faz tanto tempo...
 (Frantz Fanon)*

INTRODUÇÃO

Quando fiz minha inscrição para o concurso de professores na Universidade Federal do Tocantins tive que apontar já na inscrição o perfil e o Campus a que concorreria à vaga. Fiz a opção por Arraias. Já nessa mesma noite sonhei. Em meu sonho chegava à cidade e encontrava um homem negro, velho, de chapéu, calças surradas, pitando e cortando fumo sentado em um tronco de madeira improvisando um banco, sob a sombra de um enorme tamboril. Aproximei-me e ele perguntou se eu ficaria mesmo ali, assenti com a cabeça que sim. Ele me olhou e disse: *“Então você vai precisar um lugar pra morar”*, chamou uma senhora, uma mulher negra, magra, que usava um lenço amarrado aos cabelos. Disse que eu a acompanhasse que ela me mostraria um lugar para ficar. Seguimos andando por uma rua estreita, muito íngreme e ladeada de pequenas casas cujas portas davam para a calçada. Já no alto da rua podia ver toda a cidade lá embaixo. Estava cansada e parei por um momento para olhar a paisagem. A mulher parou, olhou para trás e me perguntou: *“Você não quer achar um lugar seguro pra ficar? Então tem que ser lá em cima”*, e continuamos a caminhada.

Só depois de alguns meses, depois de passar todas as etapas do concurso, que foram realizadas em Palmas, capital do Estado, que, após uma viagem de dois mil e quinhentos quilômetros finalmente conheci Arraias. Na entrada da cidade, depois do cemitério, está a rodoviária, quando passei em frente à estação de embarque lá estava ela, enorme, espalhando sua sombra imensa em parte da estrada, das calçadas e pequenos comércios, junto ao tronco estava o banco entalhado em madeira. Era o tamboril do meu sonho.

O tempo que permaneci em Arraias e até agora trilhei muitos caminhos, subindo e descendo ladeiras e colinas tendo a companhia de crianças, mais velhas e mais velhos,

homens e mulheres, dos sertões e dos quilombos, que apontaram, ensinaram, compartilharam experiências e vivências que me transformaram e continuam transformando. E um pouco desse percurso trago neste trabalho.

O trilhar

O trabalho de pesquisa é nomeado como pesquisa-ação colaborativa, isso por entendermos que mais do que ver ou analisar poderíamos potencializar o que nos propúnhamos a fazer a partir de ações concretas e desenvolvidas na escola da comunidade. Partimos assim de percepção do etnocurriculo e de uma educação descolonizante que pauta o trabalho de campo desenvolvido na pesquisa.

O foco

O principal foco do trabalho é a inserção dos valores civilizatórios afro-diaspóricos e os elementos da cosmovisão africo-brasileira (re)construídos e presentificados na comunidade, nas práticas escolares da escola.

A escrita

Falar de cosmogonia, do sentir, do material e imaterial, do tangível e intangível, dos ancestrais, do secreto e do sagrado nos impele a construir uma escrita que não se apoia unicamente nas teorias científicas, nos padrões academicistas eurocentrados, mas também nas intuições, na oralidade, naquilo que não se vê, mas está presente. E essa escrita se propõe a isso. A falar como estes processos estão intrinsecamente ligados à construção formativa da pesquisadora, assim como nos fazeres e viveres da comunidade.

Os sujeitos de pesquisa

Este trabalho foi construído a partir do protagonismo dos sujeitos de pesquisas, homens e mulheres como Dona Rosa, Seu Diomar, Dona Inácia, Seu Marcos, Dona Zulmira, Dona Odésia, Seu Tó (Jocélio), Dona Zé (Maria José), Seu Isaias, Marly, Edna, Dona Inásia, Joaquim Bento, Ruimar, mães e pais, que, a partir da troca de saberes, das rodas de conversa, do compartilhamento da memória construíram e teceram os caminhos curriculares e epistemológicos da pesquisa.

A construção

A tese está estruturada em seis capítulos, os quais abordam elementos referentes ao contexto em que a comunidade está inserida, as práticas culturais da comunidade, as

estratégias de sobrevivência e a relação com o território, o texto apresenta para além da abordagem científica, elementos da memória oral e da ancestralidade dos envolvidos na construção do trabalho.

No primeiro intitulado *A comunidade de Lagoa da Pedra no contexto de formação dos quilombos do Tocantins* trás um breve histórico da constituição dos quilombos no Tocantins, isso considerando que a região se configurava no século XVII como o Estado do Goiás, conhecido pelas grandes lavras de ouro, insurreições e revoltas de aquilombados, processos estes que originaram a constituição de territórios quilombolas naquele período, entre eles a Lagoa da Pedra. Apresenta também o significado da Chapada dos Negros, como espaço de resistência e organização da população negra. Quanto à comunidade, este capítulo apresenta as atividades socioeconômicas desenvolvidas pelos moradores, as formas de produção e conquistas sociopolíticas que alçaram nas últimas décadas e também as lutas, embates que empreendem frente à especulação financeira e a manutenção de seu território.

O segundo capítulo, nomeado *A cosmogonia africana no ser/fazer da Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra*, disserta sobre as manifestações culturais, seus fazeres, modos de produzir e relacionar-se com o ambiente, as interações entre os moradores, seus ritos, festejos, práticas sociais e mítico-religiosas, as tradições e saberes que, transmitidos pela memória, pela oralidade guardam elementos da cosmovisão e dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

A terceira parte é constituída pelos *Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Escolar Quilombola*, este capítulo trás o registro dos primeiro contatos e impressões da pesquisadora com a escola da comunidade, os relatos das primeiras professoras que atuaram na escola, as práticas pedagógicas e curriculares praticadas e também uma análise do material didático utilizado, os encaminhamentos didáticos propostos pela secretaria municipal de ensino e os marcos legais para a educação quilombola.

Já o quarto capítulo *Lagoa da Pedra: o lugar da memória* desdobra-se em cinco diferentes categorias construídas a partir da *escuta sensível* das memórias dos mais velhos da comunidade, as quais apontam para a *memória socioecocultural* que é a relação estabelecida entre os moradores, o meio natural e suas implicações socioculturais; a *memória da infância* que compreende as vivências, os modos de ser e fazer, os jogos, as brincadeiras, as relações interpessoais e demais elementos rememorados das experiências individuais e coletivas na infância; o *culto aos antepassados* presente na memória da estreita relação entre o mundo

visível e o mundo invisível, entre a comunidade e seus mortos, o secreto e o sagrado; a *memória das danças e festejos* que abarca as atividades culturais e religiosas que aconteciam e acontecem ainda na comunidade e a *integratividade* representada na percepção dos moradores de que todas as coisas estão interligadas e que as partes estão no todo e o todo está em todas as partes.

A quinta parte é *olhar para trás para entender o presente: os guardiões da memória na escola na escola* e apresenta detalhadamente os processos colaborativos desenvolvidos na escola envolvendo as professoras, a pesquisadora as mais velhas e mais velhos da comunidade, em giros pela comunidade, festejos, andanças, visitas, rodas de conversas, entre outras que rechearam os dias na escola. Neste processo participamos de festejos, realizamos oficinas com os mais velhos que ensinaram às crianças, antigas práticas por eles conhecidas, visitamos a lagoa, o engenho de cana, a casa de farinha, trabalhamos a música, os contos e *causos*, a estética e as histórias que impregnam os lugares e as *coisas*.

A sexta e última parte apresenta *algumas inconclusões*, chamo de inconclusões por entender, tanto o processo de pesquisa, quanto a comunidade, como espaço/tempo de práticas, de movimento, de deslocamentos e recriações, portanto falar em conclusão não alcança os processos e a amplitude dos caminhos, possibilidades e desdobramentos que decorrem da investigação e da formação que se deram nesse contexto.

A pesquisadora e a comunidade

Minha aproximação e identificação com a comunidade quilombola Lagoa da Pedra, em Arraias-Tocantins, está intrinsecamente relacionada à trajetória que venho percorrendo até aqui. Trajetória de quem cresceu ouvindo seu pai cantar a Internacional Socialista quando a punha nos braços para dormir, que ouvia histórias sobre sua infância trabalhando nas salinas do Rio Grande do Norte, da poesia em cruzar as ondas em uma jangada, histórias da ditadura da Era Vargas, das estratégias de fuga e resistência durante o período em que foi preso político, de suas articulações e organização enquanto estivador nos porões do cais do porto em Santos, de sua revolta frente ao apartheid imposto à população negra nos Estados Unidos, das máscaras africanas, das paredes ornadas com peças em madeira e bronze, cada uma repleta de histórias de diferentes regiões da África. Das reuniões que aconteciam em casa e deixavam muito clara a resistência aos ditames do Regime Militar nos idos de 1970, das rodas de samba que reuniam sambistas, artistas, trabalhadores, intelectuais, encontros estes sempre regados a discussões e estratégias políticas em conjunto com a cultura pular.

De uma infância marcada pelo ritmo dos atabaques, pela roda da saia e o multicolorido das guias de minha mãe em seu terreiro de umbanda, que funcionava no fundo de nossa casa. Infância marcada pelos banhos de água orvalhada, pelo cheiro inconfundível da defumação, pelos ensinamentos de Pai Joaquim, pelos caboclos, o arruda, o guiné, o congá, o cachimbo e sua fumaça no ar, as entidades ali assentadas, pretos velhos e orixás, local de reverência e respeito às figuras do mundo visível e invisível.

Por outro lado, esse percurso também se reflete nas escolhas formativas que me fizeram aprendiz de professora, sendo que essas minhas aprendizagens tiveram início no Colégio Estadual Deputado Nilton Kucker, onde cursei desde o primeiro ano do ensino fundamental até o Magistério e tive minha primeira experiência como professora. Essas experiências iniciais se adensaram no curso de Pedagogia, durante o qual construí paulatinamente meu arcabouço teórico. Contudo, quando cheguei a essas experiências, já podia contar parte da minha história como docente. Ela, aliás, constitui parte do acervo de saberes com que lido e que, de algum modo, concorrem para a constituição do repertório epistêmico docente o qual vou adquirindo continuamente.

Em 1992, prestei vestibular para Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí, instituição que oferecia o curso no período noturno. Essa foi minha opção uma vez que já desenvolvia nesse período atividades de docência na rede pública de ensino como professora ACT (contrato em caráter temporário) para prover o sustento da família.

O curso teve forte relevância em minha formação profissional. A convivência com os professores, as disciplinas cursadas, o relacionamento com os licenciandos, a determinação necessária para concluir o curso, o incremento dos programas de leitura, foram vivências decisivas em meu percurso formativo.

Todo esse processo se deu em um contexto de contínuos embates no campo profissional. Concursada na rede pública estadual em 1994, foram paralelas ao curso, amplas as discussões tocantes à melhoria da qualidade de ensino, lutas históricas por melhores condições de trabalho e pelo não sucateamento do ensino público. Iniciei minhas atividades como professora efetiva no Colégio Nereu Ramos, no município de Itajaí.

No plano nacional, encontrávamo-nos às voltas ainda com a superação do regime militar, o qual ia ficando para trás ao tempo em que tomávamos o rumo da democracia. Em meio a esse contexto, constatava que a simples conscientização não seria suficiente ao enfrentamento das questões relacionadas à escolarização em uma sociedade marcada pela

prevalência dos privilégios sobre os direitos individuais e sociais. E me indagava: atuar como professora e continuar investigando o sentido da educação escolar não seriam maneiras justificáveis de participar, como sujeito social, desses processos e de seus desdobramentos?

Concomitante a essas inquietudes, minha atuação como professora do ensino fundamental tinha como foco a alfabetização de crianças surdas no ensino regular. O desafio de alfabetizar uma criança surda me fez entrar em contato com as professoras da sala de recursos do Colégio Estadual Júlia Miranda de Souza na busca de subsídios para desenvolver as atividades que trouxessem maior significado ao processo de aprendizagem daquelas crianças.

Nesse período experienciei as mais diversas situações: desde a não aceitação da criança surda pelo corpo técnico pedagógico da escola; sarcasmo dos professores que nomeavam os alunos como “mudinhos” ou “retardados” que “faziam mímicas com as mãos”, o preconceito dos pais de crianças ouvintes pautada na afirmação de que a permanência dessas crianças na sala de aula e o contato com seus filhos poderia prejudicar seu desenvolvimento.

E foi neste contexto que construímos espaços ricos em significação e aprendizado coletivos. Para os alunos surdos a possibilidade e o direito de se comunicar e ser “ouvido”, aos alunos ouvintes o convívio com o diferente, o aprendizado de outra linguagem, o exercício da alteridade. Para mim, o crescimento pessoal e profissional. Foi trilhando esse caminho que realizei a seleção para o Mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Itajaí discutindo as políticas públicas para inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na educação básica. Ao cabo deste percurso, acredito ter dado o que estava ao meu alcance naquele momento em proveito da minha formação acadêmica e do meu engajamento profissional no âmbito da educação.

No período que cursava o Mestrado, continuei atuando como docente. Não só nas séries iniciais do ensino fundamental, mas em um programa de formação de jovens e adultos, desenvolvido na mesma universidade em que cursava o Mestrado, o projeto atendia a comunidade em geral, funcionários da instituição, sujeitos privados de liberdade (Complexo penitenciário do Vale do Itajaí) e estava organizado em núcleos, atendendo diferentes municípios da região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Experiência essa que contribuiu sobremaneira em minha formação como docente. Pautado nos princípios *Freireanos*, nos Estudos Culturais e nas discussões de identidade e sujeito social, tal experiência me permitiu

dentre outras coisas consolidar o entendimento de que teoria, prática, cultura e experiência desintegradas, não me bastariam, mas sim, a apropriação articulada desses saberes, com vistas à consolidação do repertório docente particular e o aprofundamento teórico necessário à docência e sua ressignificação.

Minhas experiências e vivências junto às organizações de base: Sindicato dos professores do Estado de SC, Sindicato dos Comerciários, CIMI (conselho indigenista missionário); pastorais do negro e da mulher; a docência com crianças e jovens surdos; o trabalho em diferentes escolas de periferia das redes municipal e estadual de ensino; as dificuldades de romper com um currículo verticalizado e a-histórico; a resistência de pais e alunos em aceitar uma docente negra (inclusive mudando os filhos e filhas de sala de aula); as experiências formativas voltadas à construção da identidade de diferentes sujeitos sociais; a aproximação com as comunidades quilombolas Lagoa da Pedra e Kalunga Mimoso, em Arraias; as experiências de vida e situações de abandono de idosos, sertanejos, quilombolas e camponeses, permearam e mais do que isso rechearam minha vida de significados e a certeza de que não fazemos nada por acaso. Uma vez que:

Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. Considerem-se aqueles textos de estudos sociais que continuam a chamar o início da Idade Média de “idade das Trevas”, ao invés de historicamente mais exata e muito menos racista expressão “Era da Supremacia Africana e Asiática”; ou aqueles livros que tratam Rosa Park meramente como uma afroamericana que estava cansada demais para ir até o fundo do ônibus, em vez de discutir o seu treinamento em desobediência civil organizada na Highlander Folk School. A constatação de que o ensino, especialmente o de primeiro grau, foi em grande parte definido como trabalho remunerado feminino (quase 90% dos professores primários e mais de 65% dos professores em geral são mulheres) também comprova as ligações entre ensino e a história da política dos sexos. Assim, quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino. (APPLE, 1999, p. 42).

Acreditar que nunca agimos no vácuo me conduziu até a presente pesquisa, projeto em construção contínua em um rol de ações desenvolvidas junto às comunidades quilombolas do Estado do Tocantins. O trabalho que ora apresento se constitui por um recorte verticalizado sobre aspectos referentes à educação escolar na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, Arraias-TO, a luz de uma discussão teórica acerca dos processos escolares e como os ¹valores

¹ Para a elaboração deste trabalho tomamos como referência o entendimento de Azoilda Loretto da Trindade

civilizatórios afro-brasileiros permeiam as práticas na escola. Considerando a importância da valorização dos elementos culturais construídos pelas comunidades, entendemos que as manifestações culturais se constituem como um elemento essencial na manutenção da identidade e da cultura afrodescendente, por meio delas é possível compreender os processos de construção identitária, da/na diversidade sócio-cultural.

Diante da complexidade no processo de permanência do legado cultural dessas populações considera-se desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa na qual: elementos da memória e da história entrecruzem as práticas da escola dessa comunidade. Em que suas narrativas tenham protagonismo mesmo em uma cultura que privilegie a linguagem escrita em detrimento da tradição oral. Que construa coletivamente estratégias de valorização da cultura local frente a um currículo ocidentalizado.

É importante ressaltar que essa relação se dá em um espaço em que o embate entre culturas validadas e não validadas está posto, seja no campo teórico/epistemológico, nos conflitos éticos frente às contínuas expropriações de pequenos produtores, ameaças às comunidades tradicionais, espaços sociais definidos a quem é branco e negro, à violência velada, à continuidade das relações de poder.

E ainda, diante do vasto legado cultural da comunidade e frente aos processos contínuos de aculturação e colonização a que são submetidos, entendo fundamental buscar a compreensão sobre como os bens simbólicos, sócio-econômicos, culturais, materiais e imateriais, na perspectiva da (re)construção da identidade social destes sujeitos.

Na escola, alun@s e professor@s são protagonistas na geração de representações, e como ela é um dos instrumentos de difusão, transmissão e disseminação cultural, proponho o desenvolvimento de uma investigação com a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a importância de os valores civilizatórios afro-brasileiros permearem as práticas desenvolvidas na escola Joaquim Ayres França da comunidade Quilombola Lagoa da Pedra?

Para essa pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- (Re)conhecer os elementos da história e da memória da comunidade quilombola Lagoa da Pedra;

quanto ao que sejam os valores civilizatórios, entendidos assim, como princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural.

- Compreender a inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros nas práticas pedagógicas da escola da Comunidade;
- Identificar a memória, a ancestralidade e a oralidade da Comunidade como conteúdos sociais relevantes na preservação da cultura local;
- Promover ações de valorização dos elementos culturais junto à comunidade escolar;

O campo de pesquisa é a escola Joaquim Ayres França na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, município de Arraias no Estado do Tocantins, sendo que os sujeitos de pesquisa são morador@s, alun@s e as professoras da escola. Os instrumentos a serem analisados serão: observação participante, entrevista semiestruturada, registros audiovisuais e intervenções didático-pedagógicas.

O trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação colaborativa e está estruturado em dois momentos: O primeiro será de sistematização e análise de elementos presentes nas vivências e experiências compartilhados com/na comunidade na perspectiva re(ver) e identificar os elementos culturais ali presentes, para tanto lançamos mão da participação intensa e do olhar atento no sentido de “estar com” a comunidade, participar das atividades cotidianas, dos momentos de coletividade, dos fazeres laborais, das festividades, das rotinas escolares, dos momentos de formação continuada dos quais participar a professora.

Os recursos para captação das representações e interpretações, memória coletiva/individual dar-se-ão por meio de registros escritos e audiovisuais, rodas de conversa (mais velhos, crianças e a professora), prosas nas casas dos moradores, audição atenta de *causos* e *assucedidos*, andanças pela comunidade e observação participante. As primeiras conversas com a comunidade sobre a pesquisa serão realizadas no período de um semestre, durante o qual serão realizadas incursões à comunidade no sentido de apresentar a proposta de pesquisa e partilhar das atividades cotidianas com a comunidade.

O segundo momento se configura como uma pesquisa-ação colaborativa na/com a comunidade a partir do que for sentido, observado e analisado na primeira etapa do trabalho, na perspectiva da construção de ações que possibilitem uma maior interlocução entre os saberes locais, aqui entendidos como os valores civilizatórios afro-brasileiros e a matriz curricular. Essas atividades serão propostas à comunidade escolar e a partir daí desenvolvidas coletivamente no período de um ano letivo, buscando ampla participação da comunidade e a mobilização dos saberes locais no espaço escolar.

Elegemos, para a realização desta pesquisa, a escuta clínica dos atores e atrizes sociais envolvidos, que no caso são traduzidos nas crianças e suas perspectivas, na professora e suas perspectivas e moradores/moradoras da comunidade e suas perspectivas, isso por termos o entendimento de que todo o processo de permanência das comunidades quilombolas passa por embates e resistências. A construção e permanência da escola não são diferentes, são frutos de processos reivindicatórios insurgidos da comunidade e suas representações, esse processo só pode ser auscultado dessas pessoas, uma vez que “o pesquisador, nos trabalhos que buscam a compreensão e a “descrição densa” de contextos culturais, deve adotar uma perspectiva aberta e vinculante, permitindo que o próprio campo “fale” e que a vivência nele possibilite as pistas dos melhores caminhos para o trabalho etnográfico”. (MACEDO DE SÁ, 2012, p.83).

Considerando ainda a importância da pesquisa da memória utilizaremos recursos da história oral, memória coletiva e individual, territorialidade, identidade e manifestações culturais para registrar os elementos adjacentes à comunidade que configuram os valores civilizatórios afrobrasileiros, vivenciados e realimentados na manutenção da memória e da história da comunidade, bem como esses elementos perpassam as práticas no espaço escolar. Cabe salientar que a comunidade perpetua suas tradições, ritos, fazeres, formas de representação e manifestações míticas a partir da oralidade, linguagem predominante na manutenção da memória e da história das comunidades tradicionais. Dessa forma o canal de comunicação entre a entrevistadora e os participantes será a língua falada, vivida e sentida e suas narrativas. De acordo com Bhabha (2001, p. 125):

Tradição oral é uma manifestação da tradição cultural e, como ela, encerra um conjunto de significados que se apresentam com continuidade e constância entre membros de um grupo étnico-racial. Encontram-se tais significados inscritos em intenções, projetos, posicionamentos, avaliações, articulados no agir e intervir no ambiente. Trata-se de patrimônio ancestral inatingível que sobrevive com renovados contornos, como que ocultados, mas sempre compartilhados.

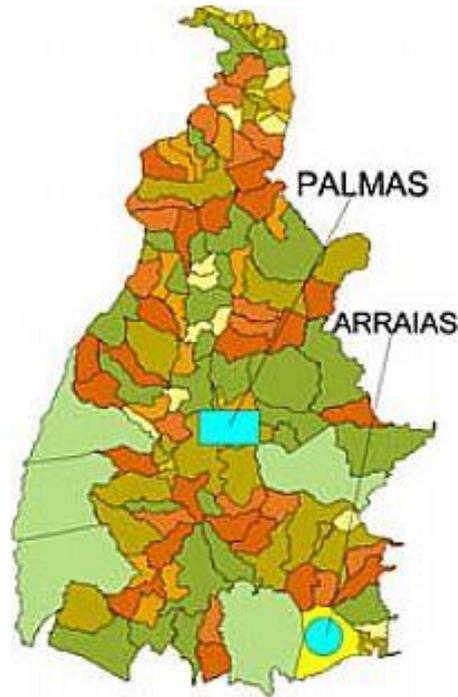
Entendemos dessa forma que os relatos orais não carregam somente os significados das vivências individuais desses sujeitos sociais, mas representam os significados e atribuições dados coletivamente por essas comunidades a cada música, cada dança, cada objeto, cada representação e simbologia material e imaterial. Neste sentido abordaremos ancestralidade a partir de autores como Eduardo Oliveira (2007a, 2007b) e Marco Aurélio Luz (2011, 2013) que discorrem sobre as permanências, as continuidades de valores negro-africanos no contexto da diáspora e a percepção da sacralidade do mundo natural. Oliveira (2007) contribui nesse sentido ao afirmar que:

A cosmovisão africana encontra no princípio da ancestralidade sua concatenação interna e a força de sua expressão externa, manifesta na tradição dos afrodescendentes. A atualização de sua forma cultural através das diversas manifestações de matriz africana no Brasil, por sua vez, permite-nos entrar no debate sob a identidade nacional e sobre a globalização, munindo-nos de uma experiência civilizatória que colocando-se a-si-mesma-como-valiosa é capaz de dialogar crítica e criativamente na perspectiva de colocar em crise o sistema de acumulação do capital (capitalismo) e apontar caminhos alternativos baseados em realizações efetivas da população afrodescendente no Brasil e no mundo.(2007, p.72)

E é exatamente essa construção identitária que dá sustentação à continuidade dos fazeres e das tradições preservadas até os dias de hoje, as narrativas, que permeiam as atividades cotidianas, os festejos e ritos que constituem um marco de continuidade da memória e o ensinamento às novas gerações.

Trajetória de pesquisa

Em 2007 prestei concurso para a Universidade Federal do Tocantins, uma Universidade nova, com estrutura *multicampi*, no norte do país. Curiosa em conhecer um pouco mais desta nova empreitada, pesquisei a localização de cada um dos sete *Campi* da Universidade e deparei-me com o menor deles, o Campus de Arraias. Localizado no sudeste do Tocantins, em uma cidade com uma área de 5419,9 Km², densidade demográfica de 1,7 hab/Km² e distante 414,3 quilômetros da capital, Palmas. A cidade é conhecida por algumas características em particular. Uma delas é por ser a cidade mais alta do estado do Tocantins e a segunda cidade mais alta de toda a Região Norte do Brasil, estando situada a uma altitude média de 722,40 metros. Conhecida como cidade das colinas, Arraias é a cidade mais fria do Tocantins e uma das mais frias de toda a Região Norte do país. Com uma população de 10.778 mil habitantes, 48,60% de pobreza, 270 anos de existência e região de exploração de grandes lavras de ouro no período setecentista, nos antigos sertões do Goiás. Essa foi minha opção de concurso. Escolhi Arraias.



MAPA 1: Mapa do Estado do Tocantins

Fonte: Governo do Estado do Tocantins (2012)

No ano de 2008 iniciei minhas atividades no Campus, saindo recentemente de Navegantes, Santa Catarina, onde residia até então, deparei-me com um contexto bastante diverso daquele que conhecia. O município com uma população de 88,52 de afrodescendentes (autodeclarados segundo IBGE 2010), ainda possui relações que lembram o período colonial. As casas centenárias, as relações de dominação, as histórias de dor e sofrimento vivenciadas pelos negros.

Assim que fui aprovada no concurso e me mudei para a cidade com familiares, minha descrição entre alguns moradores era de que havia chegado à cidade um professor novo (branco) e que ele vivia com a empregada (negra), a empregada no caso era eu, o que revelava que a representação que se tem do negro, em especial da mulher negra é de subalternidade e não de protagonismo social. Para além dessa primeira impressão, conseguinte a isso, minhas filhas ouviam de outros jovens na escola e em reuniões sociais que elas eram muito grandes para terem uma babá. Respondiam que eu não era sua babá e sim sua mãe e que era negra, nessas situações eram imediatamente repreendidas pelos colegas dizendo que não deveriam chamar a mãe de negra, mas sim de *moreninha*.

A essas situações somaram-se outras experiências vivenciadas junto à comunidade, no embate teórico e epistemológico, nos conflitos éticos frente às contínuas expropriações de

pequenos produtores, ameaças às comunidades tradicionais, espaços sociais definidos a quem é branco e negro, à violência velada, à continuidade das relações de poder. Isso dentro e fora da universidade, pois se para parte da população eu era identificada como babá e empregada doméstica, o imaginário acerca de meu lugar como mulher negra dentro da instituição não era diferente. Acredito que entre os professores que tomaram posse na mesma época, eu era a única que era chamada nos corredores por “meus pares” para encher botijas de água e servir cafezinhos.

Diante deste contexto, me chamou a atenção uma prática comum de homens brancos das famílias tradicionais andarem pelas ruas e “darem a benção” à população negra, o que também era muito comum nos engenhos e fazendas do Brasil setecentista, em que, antes de iniciar a distribuição de tarefas, os negros tinham que cumprimentar a autoridade de seus senhores, o que se repetia no final da tarde quando retornavam da lida do campo beijando a mão do senhor, ora ajoelhando, ora não (BASTIDE, 1985). Abria-se à minha frente um *portal do tempo*, o negro escravizado estava ali, pisando as pedras que foram colocadas por seus antepassados, em uma cidade rodeada de muros de pedra construídos nas colinas pelas mãos desses mesmos homens escravizados, no *muro da vergonha* que separava a elite arraiana do restante da população, nas histórias de dor, de castigos, de morte, de insurgências, de casas assombradas pelo barulho de correntes, gritos e lamentações, histórias de sofrimento.

Comecei então a perceber que essas falas demarcavam muito bem os lugares que estavam postos a quem é negro e branco em Arraias e esses lugares, herdados do período escravista, ainda pareciam muito vivos nas ruas, ladeiras e fazendas do entorno da cidade. É muito comum que em Arraias e região (sudeste do Tocantins e nordeste do Goiás), as famílias brancas tenham em casa uma menina negra, invariavelmente trazida do sertão ou das comunidades quilombolas, a exemplo da Comunidade Quilombola Kalunga Mimoso, com promessas de um futuro melhor e possibilidade de estudar na cidade. Experienciam com essas famílias uma realidade bastante próxima da escravidão, são as *meninas de criação*, sendo obrigadas a executar todo tipo de serviço em troca de comida, pouso e poucas vestimentas, a realidade difere muito do prometido. Vi essas meninas normalmente acompanharem as famílias em espaços públicos, clubes, restaurantes, igrejas, bares e lá permanecerem em pé cuidando dos filhos de seus “senhores”, normalmente essas crianças não são convidadas a sentarem à mesa com a família, não comem, nem bebem, representam as antigas mucamas das sinhas de engenho. A exemplo disso, nos primeiros meses de residência na cidade contratei uma pessoa para auxiliar nos trabalhos domésticos. No primeiro dia de trabalho, ao retornar

da universidade, solicitei que deixasse suas tarefas e que tomasse assento à mesa para almoçar, o que fez somente depois de muita insistência. Após o almoço a encontrei na cozinha chorando e quando questionei se havia acontecido algum problema, o que me respondeu foi que tinha vinte e quatro anos de idade, trabalhava em casa de família desde os nove anos e que era a primeira vez em toda sua vida que fora convidada a sentar à mesa e comer a “mesma comida” que os donos da casa. São recorrentes também os castigos físicos e sua exploração em todo tipo de serviço, incluindo aí domésticos, na lavoura e sexuais. Nas atividades de docência e extensão realizadas em diferentes locais da comunidade há relatos de idosas, adolescentes e até mesmo alunas do curso de pedagogia da UFT sobre experiências de violência física e abusos que teriam sofrido em casas de famílias tradicionais de Arraias, ainda na infância.

A ocorrência de abuso de menores na região é muito frequente, embora velado frente à conivência de parte da população e do poder público local, o que podemos exemplificar com matéria publicada no Jornal Correio Brasiliense em abril de 2015 quanto às situações ocorridas no município de Cavalcante (GO). A matéria dá conta de que meninas da Comunidade Quilombola Kalunga localizada na Chapada dos Veadeiros revivem histórias semelhantes as dos antepassados escravizados para trabalhar nas fazendas e minas da região nos séculos XVIII e XIX.

As comunidades estão localizadas muito longe da sede do município, o que dificulta o acesso e permanência dessas crianças à educação básica. Pais e mães quilombolas acreditando nas promessas de melhores condições de vida, confiam meninas, com idade entre 9 e 14 anos, os moradores de Cavalcante. Na cidade localizada no nordeste do Goiás e com 10 mil habitantes, a maior parte delas trabalha como empregada doméstica em casas de famílias de classe média. Recebem em troca, como relatei anteriormente, comida, um lugar para dormir e frequência em escolas da rede pública, em geral essas crianças apresentam baixo rendimento, dada as condições precárias a que são submetidas. Essas meninas de acordo com a matéria “ficam exposta a todo tipo de violência. A mais grave, o estupro, geralmente cometido pelos patrões, homens brancos e com poder econômico e político”.

Os autores, com idade entre 20 e 70 anos são profissionais liberais, comerciantes, fazendeiros e políticos. Após a troca de todo o efetivo da polícia civil da delegacia local e da análise de um número expressivo de estupro de vulnerável (quando a vítima tem menos de 14 anos) engavetados, foram concluídos dez dos sessenta inquérito pendentes. Mesmo diante de alguma iniciativa do poder público ainda há denúncia dos moradores do racismo institucional

e do machismo, que pode ser representado pela lentidão e falta de resposta aos crimes denunciados na cidade, assim como a não nomeação de um delegado e de juiz para o município. A não coibição dessas práticas se reflete também em denúncias de familiares e vítimas que são ameaçadas de morte e pressionadas a não efetivar as denúncias, roubo de processos/relatórios e a invasão da sede do Conselho Tutelar como forma de intimidação dos denunciadores, troca do silêncio de pais e vítimas por dinheiro ou cabeças de gado. Os casos seriam investigados pela Comissão de Direitos Humanos e pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Câmara dos Deputados. O que, diante da nova configuração do Governo Federal e seu flagrante descompromisso com as políticas voltadas às comunidades quilombolas, não foi efetivado. Caso semelhante também foi denunciado em setembro de 2015 em Arraias, em que um agropecuarista de conhecida família tradicional, teria estuprado por anos uma menina de 11 anos de idade quando ela morava na casa da irmã do autor, onde era responsável pelos afazeres domésticos.

A análise que cabe diante desses fatos é que não se constituem como eventualidades ou casos isolados, mas uma realidade vivenciada por meninas dos sertões e das comunidades quilombolas em todo o Tocantins e nordeste do Goiás, que permanece como uma marca do patriarcado, da dominação, do machismo, da misoginia e da objetificação do corpo da mulher e da criança negras, prática corrente do colonizador branco desde o período colonial até os dias de hoje, ainda mais considerando que nos referimos ao Estado do Brasil que, segundo o Mapa da Violência de 2015, apresentou um crescimento de 81% nos casos de feminicídio, em sua maioria de mulheres negras; que figura no segundo lugar nos índices de estupro coletivo; cuja capital é a que tem o maior número de registros de violência doméstica em toda a região norte; e que ainda, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 registrou 93.801 crianças e adolescentes desempenhando algum tipo de atividade doméstica, com uma carga horária de, pelo menos, 8 horas diárias.

Para além dessas situações comecei a conversar com as pessoas da cidade, ver e ouvir coisas que de certa forma me causavam grande desconforto e indignação. A exemplo de um ataque sofrido pela Comunidade Quilombola Kalunga Mimoso em maio de 2008. No episódio a comunidade teve as casas queimadas, idosos agredidos e parte da lavoura de mandioca destruída. O ataque estava relacionado com o início dos estudos desenvolvidos pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) no sentido de titularizar as terras, objeto de conflito entre quilombolas e fazendeiros da região. Em julho de 2014 o território Kalunga Mimoso, que está em uma área de 57.465 hectares obteve a desapropriação dos

imóveis que ocupavam o território na primeira etapa da destinação de terras às comunidades. O INCRA ajuizará novas ações para desapropriar mais 12 propriedades rurais, com área total superior a 15 mil hectares, a fim de promover o processo de regularização do território.

Diante desse contexto vi a necessidade urgente do desenvolvimento de ações pedagógicas que pudessem de alguma forma tensionar essas relações. E foi o que fiz. Como professora de estágio supervisionado, desenvolvi ações nos espaços de educação não formal na região: nos asilos, casas de idosos e pessoas com necessidades especiais, cadeia pública de Arraias e Combinado, Projeto de Extensão Universidade da Maturidade, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PET), Associação Chapada dos Negros (Grupo de Capoeira), bem como na Associação da Comunidade quilombola Lagoa da Pedra. Tais ações possibilitaram aos acadêmicos um olhar mais próximo da comunidade, a percepção do trabalho pedagógico para além dos muros da universidade, o conhecimento e participação em projetos de valorização cultural e inclusão digital no Ponto de Cultura, o engajamento nos campos de estágio como colaboradores, membros de associações, partícipes do cotidiano dessas comunidades, além de ter gerado artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, entre outras produções acadêmicas.

Como responsável pela Central de Estágio, durante minhas incursões em espaços escolares e não escolares na região tive a oportunidade de ver nas escolas a materialização do que via fora dela. Acompanhei alunos em estágio em salas de aula que demarcavam cadeiras da direita para alunos da cidade e o lado esquerdo para alunos do campo. Ou ainda alunos da cidade ocupando carteiras da frente e as crianças dos quilombos e do campo no fundo das salas. Isso considerando que os municípios em questão têm em média de 2 a 11 mil habitantes e todos tem na atividade agrícola e no cultivo de subsistência sua principal fonte de renda.

Em uma dessas ocasiões questionei uma das acadêmicas quanto a um gráfico afixado no fundo da sala de aula. Nele, a partir de um levantamento realizado pelos alunos na comunidade, a população do município de Arraias aparecia sendo: 70% brancos, 10% mulatos, 5% de amarelos, 6% negros e 9% restantes não responderam. A acadêmica me respondeu “*professora, quando comecei o estágio isso já estava aí*”. Pensei, olhando aqueles dados e diante de tudo que tinha visto e ouvido, que havia fortes razões que levavam as pessoas a quererem fazer parte daquela “maioria” branca a se identificarem como negras.

Era também recorrente que fosse convidada pelas escolas públicas a desenvolver ações que promovessem a valorização da cultura e da história afrobrasileira. Em uma dessas

situações fui procurada pela coordenadora pedagógica dos anos iniciais de uma escola da rede pública estadual relatando que uma determinada aluna estava sendo perseguida pelas outras crianças de sua sala por ser negra. A criança era impedida pelos demais de se sentar próximo dos colegas em atividades coletivas, permanecia sozinha durante o recreio e chegou a ser perseguida, agredida e ter sua casa apedrejada por outros alunos. Diante da situação prontifiquei-me imediatamente a desenvolver atividades pedagógicas na escola com a turma. No dia combinado, quando cheguei à escola e conheci a turma, percebi o quanto era séria a questão referente à identidade daquelas crianças. Eram todas negras, diferenciando-se apenas por algumas serem mais claras e outras mais escuras, a criança que estava sofrendo racismo era preta como eu.

Neste período desenvolvi o projeto de extensão ²“Fórum Social Arraiano”, em parceria com a Defensoria Pública dos municípios de Arraias e Dianópolis, durante o projeto realizamos oficinas, palestras e encontros nas escolas públicas orientando a comunidade, em especial as mulheres, quanto à valorização identitária e a Lei Maria da Penha. Um dos resultados desse projeto foi, de acordo com a defensora pública do município de Arraias, o substancial crescimento do número de mulheres que procuraram a Defensoria em busca da garantia de seus direitos e de denúncias quanto à violência e abuso de mulheres, crianças e adolescentes nos espaços familiares.

Ainda no ano de 2008, acompanhando um trabalho de campo realizado pelo quinto período do curso de pedagogia fui convidada a participar de uma visita a Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra. E foi a partir desse encontro que minhas discussões acadêmicas, minha vida, minhas aspirações, meu ser mulher, negra e educadora se cruzaram com a comunidade. O contato com os mais velhos, o conhecimento das ervas, os chás e benzimentos, as conversas ao pé do fogão a lenha, as palavras e costumes remontavam minha infância, eram vivências, ritos, fazeres e práticas que havia aprendido muito cedo e reencontrava ali.

Embora tenha crescido em outra parte do Brasil tão distante e diferente do Tocantins, ali ouvi falar de *munturo*, termo que ouvira somente de minha mãe. Os costumes, rituais de entrada e saída dos ambientes não me eram estranhos: “*Eu também faço assim, aprendi com minha avó*” dizia uma liderança da comunidade, neto da matriarca já falecida. Senti então que

² O projeto tinha por objetivo o debate de temas contemporâneos como papéis sociais e gênero, os direitos da mulher e violência doméstica. O trabalho foi desenvolvido envolvendo professor@s, jovens, alun@s, mães e pais das escolas da rede pública de ensino, acadêmicos, defensoria pública, organizações não governamentais e demais segmentos da sociedade.

aquilo significava muito mais do que um trabalho acadêmico e que havia uma conexão entre os diferentes povos africanos que vieram para cá na diáspora africana, que dialogavam e significam algo vigoroso que estava ali.

As dificuldades frente à discriminação sofrida na cidade, a dificuldade de organizar e fortalecer a associação dos moradores, as conquistas oriundas dos projetos encaminhados aos órgãos Federais, as vivências na escola, os festejos, o fazer da farinha de mandioca, as manifestações culturais e religiosas, todo esse processo foi acompanhado e suscitou desdobramentos no campo acadêmico e na minha formação pessoal e profissional. Olhar para a comunidade era olhar para dentro.

Foram desenvolvidos na comunidade muitos trabalhos de pesquisa acadêmica e projetos de extensão os quais orientei na perspectiva de conhecer a comunidade, registrar suas vivências, promover ações de fortalecimento e valorização de sua cultura, das tradições e fazeres. Em uma pesquisa realizada em 2008 com a comunidade pude perceber que as danças e festejos pareciam não fazer parte do cotidiano e vivências no espaço escolar.

Esse trabalho me trouxe algumas inquietações com relação aos elementos culturais e como estes estavam ou não permeando os processos formais de educação na Comunidade. Assim no ano de 2009 submeti uma proposta ao edital “Ideias Criativas para 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra”, da Fundação Palmares. O projeto tinha por objetivo promover atividades de valorização da cultura e da identidade afrodescendente por meio da formação de um grupo de percussão composto por alunos e alunas da Escola Joaquim Ayres França, na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra e Escola Estadual Zulmira Magalhães, localizada no Distrito de Cana Brava no município de Arraias – TO. O grupo era formado por 50 crianças e adolescentes da Comunidade da Lagoa da Pedra e do Distrito de Cana Brava, sob orientação de um músico local e de moradores da Comunidade, que ensinaram aos integrantes do grupo de percussão ritmos como a ³Súcia, o Judas e a Folia do Divino.

A proposta estendeu-se até o dia 20 de novembro, com as apresentações referentes ao calendário do município para as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra e com a realização de um Seminário tendo como tema: **Comunidades afrodescendentes: a resistência no contexto da diáspora africana.** O evento realizado na Comunidade no dia 20

³ A súcia é marcada por elementos das chamadas ‘dança de roda’ ou batuque, com dançarinos ao centro, acompanhados por instrumentos de percussão, caracteriza-se como uma manifestação de origem te africana, angola-conguenses, na Lagoa da Pedra é dançada sempre nos festejos religiosos. A exemplo das Cavalgadas, Festa do Divino e Roda de São Gonçalo.

de novembro contou com a participação de representantes do INCRA, Ministério Público Federal, Universidade Federal do Tocantins, alunos e alunas das escolas públicas estaduais e municipais e teve como tema os embates nos processos de ocupação territorial na região.

Ainda trabalhando com a comunidade e buscando o registro das manifestações culturais submeti em 2011, proposta ao Edital Cultural da Secretaria de Cultura do Estado do Tocantins com o objetivo de produzir um curta-metragem que abordava a Roda de São Gonçalo. O curta apresenta a festividade desde a preparação dos alimentos, dos arcos de flores, do Cruzeiro, dos instrumentos, até sua realização. Conta com depoimentos de moradores da Comunidade que falam dos sentidos, significados e da representação mítico religiosa dessa manifestação.

Para além disso, até a aprovação para o doutorado, compunha a equipe do projeto NUFAC (Núcleo de Formação de Agentes Culturais), o projeto consistia na formação de cinco núcleos, abrangendo 7 comunidades quilombolas e tendo por objetivo formar jovens entre 16 e 25 anos como agentes culturais em suas comunidades. Tenho o entendimento de que o projeto, que responde um edital da Fundação Palmares vem de encontro ao meu anseio de desenvolver efetivamente nas comunidades quilombolas do estado ações que às fortaleçam e de alguma forma salvaguardem o legado cultural dessas comunidades contribuindo para a permanência desses jovens em suas comunidades.

Concomitante a essa ação, coordenava o Projeto Institucional da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade, PADIQ- Programa Dialógico de Acesso e Permanência das Comunidades Indígenas e Quilombolas na Universidade, que tinha por objetivo promover uma interação midiática e imagética, pela extensão universitária, entre os saberes locais e aqueles exigidos ao concluinte do ensino médio, procurando articular o processo educacional à busca de alternativas de conteúdo educacional e recursos didáticos presentes na realidade das populações tradicionais. O projeto piloto foi realizado em seis escolas que atendiam alunos das comunidades quilombolas: Lagoa da Pedra; Malhadinha; Munbuca e das comunidades Indígenas: Krahô, Xerente e Karajá. Para tanto partimos de um trabalho *in loco*, na busca da adequação da linguagem acadêmica ao universo cultural e linguístico dessas comunidades. A exemplo desta e outras atividades, o que tenho procurado em minha trajetória é compreender os processos de construção identitária das comunidades tradicionais, em especial das comunidades quilombolas. Para o desenvolvimento deste trabalho foi preciso um *enveredamento* pela história dos quilombos na região, na história dos garimpos e fartos veios de ouro e da resistência e enfrentamento da população negra contra a escravidão, elementos

que serão brevemente explanados no capítulo subsequente e que procura a compreensão dos caminhos trilhados pelos quilombolas nos sertões do Goiás oitocentista.

1 A COMUNIDADE DE LAGOA DA PEDRA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS DO TOCANTINS

Pensando nas múltiplas narrativas que constituem a história dos quilombos, podemos afirmar que sua história se funde com a história do Brasil pós-ocupação europeia. Entendida como uma das formas mais expressivas de resistência ao violento período escravagista, a formação dos quilombos em diferentes partes do Brasil era uma das maneiras de organização de africanos e afrodescendentes de articular e engendrar formas as mais diversas de resistência às forças de repressão e subjugo no período colonial.

De acordo com Apolinário (2007, p.124): “os quilombos se organizavam próximos aos engenhos, arraiais, vilas e mantinham toda uma estrutura de apoio e interesses que envolviam escravos, negros e negras forras e os brancos menos afortunados”. Neste contexto os quilombos representavam variados contextos de resistência de africanos e descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras origens. Segundo O’Dwyer (1995, p. 20).

O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constitui grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

No Estado do Goiás a formação dos quilombos esteve intimamente ligada à extração aurífera, o minério era muitas vezes utilizado como objeto de troca por mantimentos, armamento e compra da liberdade. De acordo com Mary Karasch (1996, p. 241): “[...] a procura de ouro necessário para comprar liberdade levou alguns deles a descobrir importantes veios auríferos, dos quais os luso-brasileiros depois se apropriaram”, como no caso da Chapada dos Negros, em Arraias.

A região por sua configuração topográfica tinha características que de certa forma contribuíam para a fuga e a resistência às forças imperialistas e suas investidas contra os quilombos: o afastamento dos centros administrativos, sua geografia repleta de montanhas, vegetação densa, rios, ilhas e manguezais. Um dos levantamentos realizados no sentido de

quantificar o número de negros escravizados nesse período é apresentado por Salles (1992, p.228-247), de acordo com o autor nos anos de 1739 e 1740, o total das matrículas era de 7.346 e 5.415, uma atualização dos dados é registrada em 1741, totalizando 15.321 cativos distribuídos entre a Intendência do Sul, com um total de 8.324 matrículas e a do Norte com respectivamente: São José do Tocantins, 2.666, São Félix, 432; Natividade, 730 e Arraias, com a maior quantidade, 3.169 escravos . A população do Goiás, de acordo com censo de 1779 era de 40 a 80% de “pretos”, de acordo com a região, em áreas voltadas à mineração, como Arraias a população de negros era em média de 80% da população.

As comunidades quilombolas vivenciaram e vivenciam historicamente processos de embate na manutenção do território, identidade e cultura. A concepção de território na perspectiva das comunidades quilombolas vai além da relação de propriedade e exploração de recursos, conceito ocidentalizado da relação com a terra, ele está assentado na ideia de território e toda uma trama de representações que se relacionam à ancestralidade, seus usos, memórias e coletividade, se caracterizando como espaço de resistência dos negros que foram escravizados. Nascimento (2007, p.63) afirma que:

Os quilombos significam a relação entre intelecto e memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra, correlação adequada para se interpretar a pessoa negra tentando restaurá-la do processo histórico de desumanização sofrido pelo tráfico transatlântico. Os quilombos foram, e ainda são a reconstrução da possibilidade de ser negro, como parte de uma coletividade. Por tudo isso o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior afirmação étnica e nacional.

Considerando a importância dos aspectos culturais das comunidades quilombolas para fortalecimento da identidade afro-brasileira, entendemos que as manifestações culturais se constituem como um elemento essencial na manutenção da identidade e da cultura afrodescendente, por meio delas é possível compreender os processos de construção identitária desses sujeitos sociais. De acordo com dados divulgados pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial SEPPIR (2013):

Atualmente, 2.474 comunidades quilombolas são certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Dessas, 207 são tituladas, em benefício de 12.946 famílias. Atualmente, 80 mil famílias quilombolas estão identificadas no Cadastro Único de Programas Sociais (referência: janeiro/2013). Dessas, 79,9% são beneficiárias do Programa Bolsa Família e 75% estão em situação de extrema pobreza. Nesse sentido, é fundamental fortalecer as iniciativas de promoção dos direitos das comunidades quilombolas. Historicamente, os territórios tradicionais de matriz africana e suas lideranças têm sido alvo de violência constante, fruto do racismo e da negação de valor às suas práticas culturais, o que resulta em uma situação de extrema vulnerabilidade social e

na conseqüente necessidade de uma ação do Estado em defesa dos seus direitos.

O processo de globalização traz significativas e profundas mudanças para todo o planeta, nesse processo agrava e perpetua lacunas e discrepâncias garantindo processos de marginalização que, ao longo do tempo, vão requerendo intervenções pontuais na busca pela superação dessas desigualdades. Determinadas populações são sobreviventes de um processo contínuo e cruel de desapropriação cultural, social e econômica. Podemos considerar que temos avanços na tentativa de minimização destas grandes lacunas sociais, mas também é verdadeiro afirmar que, muito há ainda a fazer para suplantarmos as desigualdades sociais existentes. Neste processo, as comunidades quilombolas passaram a ter acesso a programas do Governo Federal que visam à geração de renda, melhoria da qualidade de vida e fomento à agricultura de subsistência. Entretanto, há uma significativa lacuna nesses projetos em políticas de valorização e visibilidade da cosmogonia africana e dos valores civilizatórios que constituem essas comunidades.

Decorrente disso, podemos perceber hoje nas comunidades, o distanciamento das gerações mais jovens dos fazeres, das práticas e das manifestações culturais locais, seja pela massificação cultural, seja pela influência de missões religiosas que demonizam suas expressões culturais/religiosas, seja pela instalação de empresas que, no processo de exploração, ameaçam a territorialidade dessas comunidades, provocando conseqüentemente uma ruptura dos significados atribuídos ao lugar/espço que ocupam.

Entendemos que identificar e reconhecer “[...] comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnico-racial de qualquer grupo humano (GOMES, 2006, p.35) são essenciais para a apreensão dos processos de recriação e reelaboração desses elementos nas comunidades. Tomando como base essas considerações vale discutir o espaço e as representações construídas acerca da cultura afrodescendente no Brasil e os espaços sociais que essas mesmas expressões têm em nossa sociedade. Ainda convivemos com a negação histórica do legado sócio cultural da comunidade negra na construção da identidade do país, dessa forma os processos de desqualificação, estereotipação e preconceito em relação às manifestações, usos e saberes culturais de raiz africana, são perceptíveis em discursos correntes em diferentes espaços sociais.

Atualmente há no Estado do Tocantins 38 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas, com população que varia entre 23 a 1020 habitantes e mais outras 16 estão em processo de certificação. Como detalhado no quadro abaixo:

Município	Comunidade	Etapa atual do processo na FCP	Data D. O. U. FCP
Almas	Baião	Certificada	04/11/2010
Aragominas	Pé do Morro	Certificada	27/12/2010
Aragominas	Projeto da Baviera	Certificada	20/01/2006
Araguatins	Ilha de São Joaquim	Certificada	27/02/2010
Arraias	Fazenda Lagoa dos Patos	Certificada	03/07/2014
Arraias	Fazenda Kaágados	Certificada	03/07/2014
Arraias	Lagoa da Pedra	Certificada	10/12/2004
Arraias/Paraná	Lagoa da Pedra	Certificada	02/09/2005
Brejinho de Nazaré	Curralinho do Pontal	Certificada	24/03/2010
Brejinho de Nazaré	Córrego Fundo	Certificada	20/01/2006
Brejinho de Nazaré	Malhadinha	Certificada	20/01/2006
Brejinho de Nazaré	Manoel João	Certificada	20/01/2006
Chapada de Natividade	Chapada de Natividade	Certificada	20/01/2006
Chapada de Natividade	São José	Certificada	20/01/2006
Dianópolis	Lajeado	Certificada	28/04/2010
Dois Irmãos	Santa Maria das Mangueiras	Certificada	19/11/2009
Filadélfia	Grotão	Certificada	09/12/2008
Jaú do Tocantins	Rio das Almas	Certificada	24/03/2010
Lagoa do Tocantins	Barra da Aroeira	Certificada	20/01/2006
Mateiros	Ambrósio	Certificada	19/11/2009
Mateiros	Carrapato	Certificada	19/11/2009
Mateiros	Formiga	Certificada	19/11/2009

Mateiros	Margem do Rio Novo	Certificada	31/07/2004
Mateiros	Mumbuca	Certificada	20/01/2006
Mateiros	Riachão	Certificada	31/07/2014
Mateiros	Rio Preto	Certificada	31/07/2014
Mateiros	Boa Esperança	Certificada	02/02/2015
Monte do Carmo	Mata Grande	Certificada	05/05/2009
Muricilândia	Dona Juscelina	Certificada	
Natividade	Redenção	Certificada	20/01/2006
Paraná	Claro	Certificada	18/03/2014
Paraná	Ouro Fino	Certificada	18/03/2014
Paraná	Prata	Certificada	18/03/2014
Porto Alegre	Laginha	Certificada	20/01/2006
Porto Alegre	São Joaquim	Certificada	20/01/2006
Santa Fé do Araguaia	Cocalinho	Certificada	20/01/2006
São Félix do Tocantins	Povoado do Prata	Certificada	20/01/2006
Santa Rosa	Morro de São João	Certificada	20/01/2006

QUADRO 1: Comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares

Fonte: Fundação Cultural Palmares

Dessas, de acordo com dados levantados pelo Relatório de Gestão do Programa Brasil Quilombola (2012), existem 2.928 matrículas em escolas nas Comunidades Quilombolas, com 138 docentes distribuídos em 30 escolas. De acordo ainda com o relatório o Estado do Tocantins não recebeu nenhuma ação na área de formação quilombola continuada de professores.

1.1 A CHAPADA DOS NEGROS

No século XVIII os negros trazidos para trabalhar nas minas do sertão de Goiás eram de Salvador e do Rio de Janeiro, dentre esses chegaram à região: nagôs, achantis, bacongos e banguelas. Essas diferentes nações foram classificadas de acordo com os comerciantes negreiros de negros Mina e Angola. Toda a diversidade desses povos era negligenciada pelos

exploradores brancos, que descaracterizavam o legado cultural e tecnológico trazido por essas pessoas. De acordo com Apolinário (2007, p. 70). :

Ao considerar os africanos meras crianças inadaptadas, a elite escravocrata subestimava a dinamicidade dessas homens e mulheres negras escravizadas. Estrategicamente eles descobriram a África no Brasil, ao criarem novas identidades, seja nos aspectos linguísticos, cultural e religioso, os senhores não conseguiam dominar as linguagens, sensibilidade e os olhares africanos. Enquanto isso muitos de seus cativos aprenderam a mover-se sorrateiramente no mundo dos brancos. Nas relações cotidianas, os escravos africanos em Arraias e em todo o Brasil souberam tecer um véu de novas identidades, tornando a África no Brasil encoberta para a elite escravista.

Embora boa parte do legado cultural desses povos tenha sido constantemente solapado no período escravista, foram inúmeras as formas de resistência, negociação e enfrentamento no sentido da manutenção cultural como exemplifica Sodré (2005):

Hoje se sabe que, em plena vigência da escravatura – com seus desmoralizantes castigos corporais, suas sangrentas intervenções armadas, suas táticas de assimilação e cooptação ideológicas (concessões de pequenos privilégios, oportunidades de ascensão social para os mestiços etc.) –, os negros desenvolviam formas paralelas de organização social.

De acordo com BASTIDE (1985) o trabalho nas minas era por sua natureza, muito mais penoso do que aquele realizado nas plantações, nos trabalhos agrícolas, pois não contava com o ritmo das estações. Independente de variações climáticas, eram submetidos ao trabalho tirano de remover cascalho, cavar canais de estrangulamento ou de derivação, parar rios, provocar o desmoronamento de rochas, formar cascatas artificiais, cavar extensas e profundas galerias a procura de filões de ouro.

O autor ainda apresenta algumas situações que caracterizam formas de resistência empreendidas pelos escravos nas minas do Goiás, como o roubo de pepitas. Para tanto os negros escondiam pepitas nos cabelos ou as engoliam, embora sofressem constante vigilância dos senhores tanto nas atividades laborais quanto nas horas de folga. A lógica capitalista do branco, em que aventureiros tinham rápido enriquecimento, em que cediam liberdade aos que encontrassem o maior diamante, oferecessem presentes e roupas, onde o lucro estava acima de tudo, levou os escravizados a se valerem desses mesmos artifícios. Dessa forma alguns negros compraram sua liberdade, outros ainda tornaram-se proprietários de minas a partir de um regime cooperativo de ajuda mútua que acontecia, via de regra, entre grupos de uma mesma nação, família ou grupo religioso.

A resistência ao processo de ocupação e exploração aurífera foi marcado por diferentes formas de resistência dos negros que estavam nessa região, a exemplo de fato

registrado na Chapada dos Negros nos anos de 1731 e 1739, de acordo com Mary Karasch (1996, p. 247).

A leste de São Félix e sul do Duro localizava-se uma das mais ricas regiões mineiras da capitania, onde 10 mil garimpeiros chegaram a trabalhar em certa época, entre 1731-1739. Ali ficava a chapada dos negros, perto da atual cidade de Arraias. Restam agora apenas grandes estruturas de pedra, os últimos vestígios de um grande povoado. As tradições locais se referem a “uma revolta entre brancos e pretos” Segundo Rosalinda Batista de Abreu Cordeiro “o negro deu prova de sua vocação para a liberdade: rebelou-se sobre os maus tratos e considerou-se livre. Depois da revolta os brancos mudaram para um novo sítio, que se tornou o arraial de Arraias em 1739-40.

A Chapada dos negros, lugar de tantas histórias e forte presença do legado africano na região está a três quilômetros da sede do município, cujo acesso hoje é dificultado pela ocupação da área por fazendeiros. O acesso é restrito em função de estar em terras particulares. A situação foi abordada no vídeo Chapada dos Negros em Arraias - TO, seus Encantos, Lembranças e Ameaças, produzido em 2010.

No documentário, abordamos a existência na região da Chapada, de diferentes povos que viviam na região até os Bandeirantes a terem ocupado e exterminado ou expulsado esses povos para outras regiões, em nome da ocupação e catequização dos indígenas. Acroás, Xacriabás, Carajás, Xambioás, Xavante, Xerente, Javaé deixaram vestígios que foram encontrados em outubro de 2008 no meio da roça, na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra pelo NUTA (Núcleo Arqueológico de Universidade do estado do Tocantins), falo do Sítio Arqueológico Lagoa da Pedra 1, 2 e 3. O material encontrado é resultado de um projeto de levantamento arqueológico na comunidade e região tendo por objetivo inventariar o Patrimônio Histórico Cultural e Arqueológico. Durante as escavações foi encontrado material lítico bem como cerâmico, a exemplo de fragmentos de cerâmicas, machados de pedra polida e não polida, pesos de rede e fusos.

Durante a pesquisa foram demarcados quatro sítios arqueológicos litocerâmicos a céu aberto, que estão catalogados junto ao Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA) do Instituto do Patrimônio e Artístico Nacional (IPHAN), na ocasião os líderes da comunidade realizaram uma reunião no sentido de expor à comunidade a importância do projeto e dos vestígios ali encontrados. As crianças da escola acompanharam todo o processo de escavação.

A Chapada está localizada em área que anteriormente pertencia a Igreja Católica, por escrituras paroquiais, essas terras foram e continuam sendo ⁴comercializadas pelo pároco local e repassadas a terceiros, dessa forma boa parte da Chapada está nas mãos de especuladores. A área que comporta as ruínas das antigas construções, grandes regos de captação de água, o cemitério e o barracão onde supostamente ficavam os trabalhadores. A área está na propriedade de um Deputado Estadual do Paraná. Atualmente, quem se desloca até a Chapada para conhecê-la se depara com uma porteira fechada com cadeado. Além disso, é visível no entorno das ruínas, a construção de uma barragem, que vem afetando a estrutura do que resta dessas construções, assoreando também a nascente do Córrego Rico, que abastece Arraias com água potável. A chapada é permeada por ruínas de antigas construções de casas, pontes, muralhas, galerias de minas, senzalas, trilhas, regos de captação de água construídos em pedra pelos negros escravizados e se constitui como um riquíssimo patrimônio material e imaterial do país. Patrimônio este ameaçado pela instalação de mineradores clandestinos que ainda buscam na região encontrar o metal responsável pela ocupação no século XVIII.

O processo de exploração de terras e a busca por minérios na região ainda é marcada por fortes disputas e tensões, diante disso realizamos um ato público em defesa da preservação da Chapada que acabou por desdobrar-se na visita do Bispo do Estado do Tocantins a Arraias no sentido de intervir no processo de venda das terras, na perseguição e ameaças a moradores da comunidade e professores da universidade envolvidos na mobilização.

Existe uma estreita relação entre a Chapada dos Negros e os quilombos, que é relatada por moradores da Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra. De acordo com Ruimar de Farias (neto de Dona Roxa, matriarca da comunidade, designado por ela, antes de morrer, para liderar a comunidade):

Segundo o pessoal disse que tinha uma trilha, eu mesmo não cheguei conhecê não e nem muitos antepassados acho também que não conheceram não, mas na época o pessoal de Arraias, da Chapada dos Negros (referindo-se à associação de capoeira Chapada dos Negros), junto com as escolas lá,

⁴ No ano de 2010, diante da eminente comercialização de parte significativa da Chapada, a comunidade se mobilizou no sentido de evitar que o processo fosse concretizado. Assim, no dia 19 de novembro de 2010 foi realizado um ato público e lançado um abaixo-assinado buscando a constituição do Projeto de Lei de iniciativa popular com o objetivo de transformar a Chapada dos Negros em Unidade de Preservação. O ato teve a participação da Universidade Federal do Tocantins, escolas da rede pública estadual e comunidade. O documento, que contou com a assinatura de um número significativo dos votantes do município, foi encaminhado ao Ministério Público Federal para que fossem dados os devidos encaminhamentos.

eles queriam fazer a mesma trilha pelo qual os meus antecedentes vieram pra qui, que é uma estrada qui passa aqui pela Bertioga, Bolívia, aí saía lá na Chapada sem precisá ir até Arraias.

E continua ele:

Mas segundo o que eles comentam não era uma trilha assim de acesso navegável sabe? Eles navegavam direto, foi por onde que esses dois senhores que fundaram aqui a Lagoa da Pedra e a Fazenda Macaco vieram pra cá, eles vinhero por essa trilha, por cima da serra, só uma turma a pé que viero, [...] uma trilha que eles demarcaram um rumo e seguiro ele e viero pará aqui, nesse ponto, nesse recanto. (Ruimar de Farias, 07/05/2015)

O depoimento de Ruimar aponta a relação entre o espaço ocupado na Chapada e as rotas de fuga empreendidas pelos quilombolas, antes e depois da exploração aurífera pelos portugueses. De acordo com Apolinário (2007, p 57), há uma versão na tradição popular de que a Chapada dos Negros era um núcleo de escravos aquilombados, que ali se instalaram “fugidos das áreas mineradoras de outros arraiais”, isso antes da exploração pelos portugueses. Segundo a autora:

Diz a tradição popular em Arraias que, antes de ser povoada pelos mineradores brancos, essa chapada era núcleo de negros aquilombados. Estes negros eram escravos fugidos das áreas mineradoras de outros arraiais, por esse motivo ficou conhecida como “Chapadas dos Negros”.

Ainda de acordo com Cordeiro (1991, p. 13).

[...] um grupo de escravos fugitivos em busca de refúgio seguro veio se alojar no alto de uma chapada, a qual mais tarde deram o nome de Chapada dos Negros. Como forma de ocupação e sobrevivência iniciaram neste local a garimpagem, logo começou a ser descoberta as primeiras jazidas de ouro. A notícia logo se espalhou, e com ela o registro de que neste local havia abundância de ouro. A partir daí várias expedições partiram rumo ao “*el dourado*”, onde aventureiros traziam consigo seus escravos para a exploração das minas auríferas.

O acesso, em tese fácil, às riquezas oriundas da exploração na Chapada levou à formação do Arraial de Arraias. Neste período, de acordo com o autor: “dezenas de escravos são levados para trabalhar na extração do minério. Este por sua vez é abundante, encontrado no leito e nas margens dos rios e também nas encostas dos morros. A atividade mineradora tornou-se naturalmente a mais importante”. (Cordeiro, 1991, p. 13).

Diante das notícias de fartos veios de ouro na região e seu desenvolvimento, o governador da Capitania de São Paulo, em 1740, transferiu os moradores da Chapada dos Negros para onde está a cidade de Arraias, fundando ali um povoado.

Outro depoimento de moradores do quilombo nos faz acreditar na estreita relação entre a Chapada dos Negros e a formação do quilombo. Segundo Sr. Diomar (filho da matriarca da comunidade, já falecida):

hoje fechô tudo, cabo as estrada tudo, aí é tudo roça, fechô o geralzão tudo, hoje é tudo baixo da cerca, porque quando não tinha cerca, esse trezão raso aí, o povo batia carrera mesmo, saía lá. Saía pra Arraias, saía pra cá que essas estrada, esses morrão aí é tudo cortado de estrada, essa serrona dessa aí vai é toda de carrero. Igual ali, você vai, ocê pra ir pra Arraias tem que roda lá bem embaxo na estrada, cavaleiro corta aquela serra ali e vai embora, capaz que tinha memo lá pro Chapada dos Negro. Com certeza que tinha. (Diomar de Farias, 10, 05, 2015).

O relato do Sr. Diomar nos remete à descrição de Apolinário quanto às formas de resistência dos negros da região quando afirma que:

Na busca de outra alternativa de vida longe do cativeiro, lá iam os escravos de Arraias embrenhando-se nas matas, tentando ultrapassar as barreiras que os separavam da liberdade, [...] Vistos como causadores de insubordinações, os quilombos nos arredores do arraial de Arraias interferiam no dia a dia das pessoas que lá habitavam. (Apolinário, 2007, p. 131)

O que era vivido pelos aquilombados e povos indígenas existentes na região pode ser traduzido na descrição de Apolinário (2007, p.191) sobre a ação da Coroa em um processo de desapropriação, perseguição e morte, com o intuito de explorar as riquezas da região, independente dos povos que já ocupavam a região.

A cruz fincada na terra, ao longo da história do Ocidente, significa tomar posse dos espaços territoriais “em nome de Deus”. Assim se dava também no processo de conquista da América portuguesa e espanhola. Os territórios tradicionais indígenas tinham cruces fincadas como se os europeus pudessem repetir a tomada da “Terra Santa” aos infiéis. Os infiéis agora não eram os de descendência árabe, mas aqueles “gentios” que teimavam em querer permanecer na posse de territórios considerados paradisíacos, como os que margeavam o rio Araguaia. Terras que pareciam emanar leite e mel de probabilidades lucrativas para no futuro alimentarem a ambição dos vassalos de El-Rei e dos tesouros da Coroa Portuguesa. Nem que para isso, a alteridade do “outro” fosse negada, a ponto de se justificar o seu extermínio. (2006, p.191).

Os relatos e memórias dos moradores da Lagoa da Pedra nos dão conta da relação entre a ocupação das terras onde hoje está a comunidade e as rotas de fuga da Chapada dos Negros, no sentido da manutenção de sobrevivência.

O processo de ocupação da área que corresponde à comunidade não possui registros escritos, entretanto, relatos orais das pessoas mais velhas da comunidade contam de

sua fundação em 1854 e narram duas versões que falam sobre os primeiros moradores e como chegaram. Em uma das versões contadas pelos moradores a comunidade se originou no início do século passado, quando um descendente de escravizados chamado Joaquim Evangelista Machado tomou posse de uma gleba de terra de 500 alqueires. Quanto à ocupação da área Ruimar conta:

O tio Balbino falava que foi o Vitorino, mas segundo o pessoal diz que teve um senhor antes do Vitorino que foi o pai do Vitorino. Mas o Vitorino quem criou e assegurou onde hoje aqui é a Lagoa da Pedra. Ele construiu família e foi crescendo aqui a Lagoa da Pedra, na qual o pessoal aqui tudo são parente. (Ruimar de Farias, 09/05/2015)

Uma segunda versão dá conta de que um casal, chamados respectivamente de Paulino Evangelista e Eduarda ocuparam as terras e por sua alta produtividade agrícola, cederam para o irmão de Paulino, 80 alqueires de terra que correspondem hoje à Lagoa da Pedra.

Segundo Ruimar de Farias, morador e agente de saúde atualmente residem na comunidade 44 famílias, em um total de 133 moradores, com idade entre zero e setenta e cinco anos. Em um levantamento socioeconômico realizado na comunidade em 2008, Nascimento e Jesus (2008), foram levantados alguns dados sobre sua ocupação, a saber: Foram entrevistadas 27 famílias (110 pessoas) ou seja, 68% do total de famílias, as quais apresentam as seguintes características:

Dentre as 27 famílias, 46% possuem de 5 a 12 moradores por residência, Deste total, 52 % são mulheres e 48% homens. A tipificação das moradias apresenta 15% construídas com tábuas, 19 % em alvenaria e 66% em adobe. Os tijolos de adobe usados nas construções são produzidos artesanalmente pelos próprios moradores, cuja matéria prima é a argila encontrada na comunidade.

A população da comunidade tem um número expressivo de jovens, 42% das pessoas encontram-se na faixa etária entre 0 a 18 anos; 48% na faixa etária de 19 a 59 anos e 10% com idade acima de 60 anos. Embora tenha uma maioria jovem, os moradores têm baixo índice de escolaridade. O acesso à educação formal se dá na escola Joaquim Ayres França, que atende alunos do pré-escolar ao quinto ano do Ensino Fundamental, já as crianças e jovens que cursam os anos subsequentes do Ensino Fundamental e médio, deslocam-se para a Comunidade de Cana Brava, que fica a uma distância de três quilômetros. Os alunos atualmente contam com transporte escolar para fazer o percurso.

Em relação à educação de jovens e adultos, a Comunidade contava, até o ano de 2014, com uma turma pelo Programa Brasil Alfabetizado. No ano de 2009 foram implementadas na Comunidade duas turmas do ⁵Programa BB Educar, no sudeste do Estado do Tocantins esse projeto abrangeu 08 (oito) comunidades remanescentes de quilombolas, em 05 (cinco) municípios distintos, atendendo um total de 125 (cento e vinte e cinco) alunos. O desenvolvimento do projeto contou com os convênios firmados com os governos municipais e estadual, associações de moradores, comitês de cidadania e ONGs, entre outras entidades, estabelecendo a organização do processo educativo.

Foi desenvolvido no ano de 2013, um projeto elaborado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Tocantins, em resposta ao Edital da Fundação Palmares para a seleção dos ⁶NUFACs- Núcleo de Formação de Agentes de Cultura da Juventude Negra. No município de Arraias fizeram parte do projeto as comunidades Kalunga Mimoso e Lagoa da Pedra, com um total de 29 inscritos. Além das atividades referentes à área específica da formação, compuseram a matriz curricular do curso: ética e cidadania, educação e cultura afro-brasileira, temas que desenvolvi em uma carga horária de 20 horas nas comunidades envolvidas no projeto.

Na pesquisa realizada em 2009 enfatizo ainda que embora a base da economia da Comunidade seja a agricultura de subsistência, o gargalo que é mencionado pelos moradores é a falta de políticas de produção e escoamento, que acabam por impulsionar os jovens a buscarem alternativas laborais nas propriedades rurais da região e na sede de municípios vizinhos, em serviços domésticos ou trabalho informal, além daqueles que deixam a comunidade para trabalharem nos grandes centros como Brasília e Goiânia.

Foi possível durante a pesquisa também perceber que mesmo tendo um número considerável de idosos com idade acima de 60 anos, não há na comunidade uma Unidade de Saúde e lazer, o acompanhamento é realizado por um agente de saúde, morador da comunidade, que pela escassez de recursos pouco pode fazer em casos mais graves, sendo que, os atendimentos são realizados na Comunidade de Cana Brava. A distância e a ausência

⁵Programa de alfabetização de jovens e adultos da financiado pela Fundação Banco do Brasil realizado em comunidades rurais e urbanas em situação de vulnerabilidade (quilombolas, indígenas, catadores de materiais recicláveis, ribeirinhos, dentre outras).

⁶A proposta consistia em desenvolver cursos de formação cultural, com duração de 10 meses, a jovens negros e negras entre 15 e 29 anos de idade de Comunidades Quilombolas do Estado do Tocantins nas respectivas regiões de: Arraias, Porto Nacional, Palmas, Araguaína, Tocantinópolis. Na execução do projeto foram atendidas nove comunidades, com cursos de: Produtor Cultural, Produtor de vídeo, Finalizador de vídeo, Operador de áudio, Artesão de biojóias.

de um fluxo maior de transporte público (só há uma linha de ônibus com a periodicidade de três vezes na semana), dificulta o acesso mais rápido e efetivo aos serviços de saúde. Em função desse quadro, é comum na comunidade, que as pessoas com problemas crônicos de saúde, deixem suas casas e fixem residência na sede nos municípios vizinhos, para efetivar tratamento médico.

A pesquisa evidencia que com o reconhecimento da Comunidade como quilombola, houve uma maior acessibilidade, no que se refere à implementação de políticas e projetos de geração de renda e saneamento básico. Entretanto a permanência das condições de moradia, acesso à escola, transporte público e saúde, não tem garantido a permanência dos jovens na comunidade. A escassez de políticas de acesso à educação, saúde, bem como de valorização da cultura local incide sobremaneira na preservação do legado histórico-cultural da comunidade, no auto-reconhecimento dos moradores como quilombolas, bem como na garantia de permanência ou não na comunidade.

O que dá o nome à Comunidade é uma lagoa, que apresenta aproximadamente 200 metros de comprimento e 70 de largura. Embora a água não seja potável, durante o período de chuvas, provê a comunidade com peixes e água para o gado. Nos meses de estiagem a lagoa fica completamente seca.



FOTO 1: Lagoa da Pedra

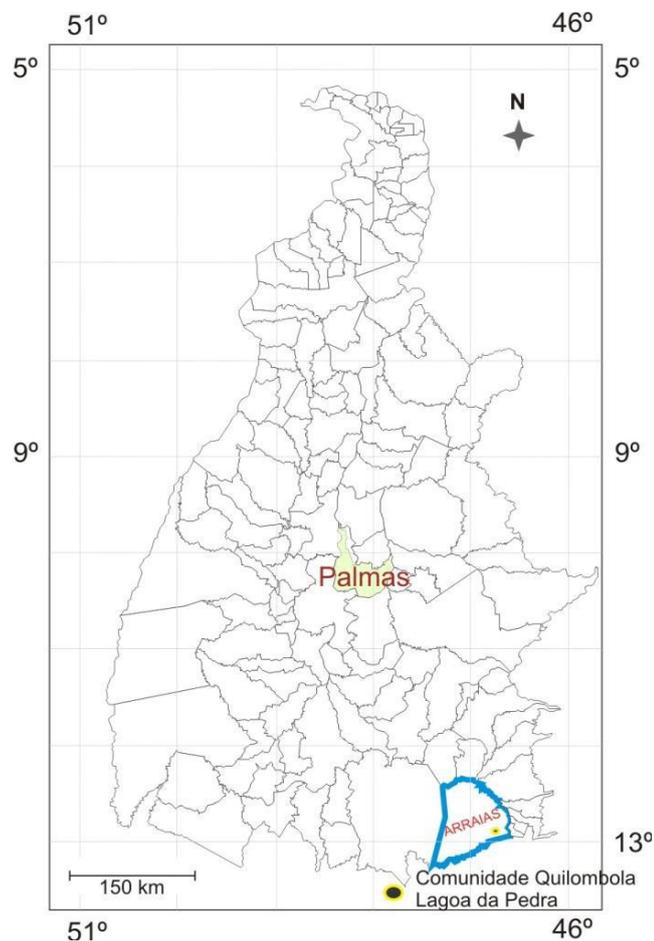
Fonte: Wolfgang Teske (2006)

1.2 Localização

A Comunidade Quilombola da Lagoa da Pedra está localizada no município de Arraias, sudeste do estado do Tocantins, ocupa uma área de 80 alqueires e está distante 35 quilômetros da sede do município, o acesso é em maior parte em estrada de chão. Fazem parte da comunidade 44 famílias, totalizando 133 moradores.

1.3 Cobertura vegetal

De acordo com MORAIS E ROCHA (2011) a região de Arraias e conseqüentemente a Lagoa da Pedra, se caracteriza por um “clima úmido subúmido, com moderada deficiência hídrica no inverno, a vegetação que prevalece na região é o Cerrado.



MAPA 2: Localização Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra

Fonte: Leite, E.F.

1.4 Recursos hídricos

O município de Arraias está situado na Bacia hidrográfica do Rio Tocantins, sub-bacia do Rio Palmas. A comunidade além de possuir a lagoa que dá origem a seu nome, necessita de outros recursos para abastecimento de água. Como a água da lagoa não é apropriada ao

consumo e permanece cheia somente nos períodos de chuva, um dos recursos é a utilização de cacimbas, a água retirada é levada pelos moradores até suas casas em baldes, vasilhames sobre a cabeça, em carros de boi ou cavalos.

Em 1990 a Prefeitura Municipal abriu um poço artesiano na comunidade, entretanto pela composição do solo e pelo poço ter sido perfurado sobre pedra calcária a concentração de sal é ainda mais acentuada causando sérios problemas de saúde aos moradores, a exemplo de hipertensão, problemas gástricos e renais. Em função disso, parte dos moradores sai da comunidade em busca de água potável em fazendas e comunidades vizinhas, um dos recursos utilizados pela comunidade era a água do Rio Bezerra, rio perene que corta a região e banha extensa área do sertão, se constituindo como um importante recurso hídrico para as comunidades. Entretanto atualmente a comunidade não conta mais com esse recurso, uma vez que a mineradora MBAC, instalada na região, construiu duas barragens, uma de rejeito e outra de captação de água que impactaram severamente as águas do rio, secando grandes extensões. Segundo Ruimar de Farias, morador da comunidade *“o rio Bezerra tá com a água poluída, verde, com chero ruim, outro dia pra trás morreu um monte de peixe. Nem pra banhá o povo tá usando. Só serve praqueles trem véio lá da firma, lavar aquelas coisa deles* (se referindo à barragem de rejeito) *que tornô o rio impróprio pra uso”*. Dessa forma, a comunidade pega água em Furnas (fazenda a cerca de 20 quilômetros da comunidade), no período de estiagem é preciso se deslocar até a Fazenda Bertioga. Vale ressaltar que a região tem períodos sazonais de chuva, o que vem a dificultar ainda mais o acesso à água potável no período de estiagem. De acordo com os moradores no período da seca o nível de água no poço reduz consideravelmente, o que dificulta seu bombeamento para as casas dos moradores. A água desse único poço abastece todas as casas, é utilizada nas hortas, e também para oferecer ao gado, atualmente as famílias que tem o menor número de cabeças de gado possui 15 animais.

1.5 Atividades socioeconômicas

A principal atividade econômica da comunidade é a agricultura e pecuária de subsistência, na qual plantam o seu próprio alimento, a exemplo do arroz, feijão, mandioca, milho, hortaliças e a produção da farinha de mandioca, suínos e galinha caipira. Uma das principais atividades é a produção da farinha de mandioca.

A comunidade desenvolve em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins (RURALTINS) desde junho de 2007 o projeto “Horta Circular”, que consiste em um sistema de irrigação circular, auto-sustentável, que facilita a produção de

alimentos para subsistência, reduzindo consideravelmente a desnutrição alimentar, o excedente da produção é destinado à comercialização no Distrito de Canabrava e no município de Arraias. É estruturada com um tanque central, no qual são criados peixes, sobre o tanque é fixada uma lâmpada, que a noite é ligada para atrair insetos que servem de alimentação aos peixes. Ao redor do tanque, foram plantados hortaliças como: rúcula, alface, cebolinha, couve, repolho, entre outras. A fim de proteger a horta do vento, pragas e insetos, ela é cercada por bananeiras. Para o controle das pragas na horta não são utilizados pesticidas ou agrotóxicos, as práticas para proteção contra pragas e insetos são aquelas aprendidas pela tradição oral dos seus antepassados, como o uso de cinza, folhas, raízes, esterco de gado e urina de animais, com os quais é feita a compostagem e posteriormente misturada a terra para adubá-la. De acordo com Ruimar de Farias:

Aqui na comunidade o que nós mais produzimos é arroz, milho, feijão e a mandioca que é pra fazê o industrialimento da farinha, então esse é o mais forte, agora o que nós encontramos dificuldade na hora... desses produto nosso é que nós tiramos pra alimentação, pra dispesa, e o que nós encontramos dificuldade em tá encontrando um mercado consumido e outra também dificuldade é também é o transporte. Essa é a dificuldade. (Ruimar de Farias, 08/05/2015)



FOTO 2: Torragem da farinha de mandioca

Fonte: Solange Nascimento

A produção de mandioca é uma prática secular da comunidade, sendo o processo produtivo todo realizado de forma manual, desde a limpeza do terreno à colheita e produção de subprodutos. A plantação ocupa uma área de 10 ha., a mandioca é utilizada em natura para alimentação humana e dos animais, e também na produção de farinha, polvilho e beiju, bolos

e doces, que são extraídos e comercializados em feiras no município de Arraias e para moradores dos arredores. Toda a produção, além de subsidiar os moradores, favorecendo uma alimentação mais saudável, tem o excedente comercializado para as demais comunidades e para o ⁷Programa Compra Direta da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O programa tem por objetivo a aquisição e fornecimento de produtos da agricultura familiar local a serem distribuídos às escolas, creches, hospitais e asilos do município de Arraias. Entretanto a comunidade ainda enfrenta dificuldades com relação ao plantio e escoamento da produção, como afirma Ruimar:

[...] a gente perde mais rápido aqui pra nós no caso é a abóbora e a hortaliça também, então essa não espera, e na horta muitos produto, muitos produto desse já perdeu, a hortaliça e o que mais perde. Uma dificuldade que nós temos também da hortaliça pra tá entregando é atende os mercado porque ela é uma horta que não é coberta, sabe! Não tem estufa, então nós não conseguimos produzi a mercadoria que o mercado precisa, que no caso é a alface, o chero verde, então no período da seca aí produzimos beleza, tranquilo, produzimo até em larga escala, agora quando chega o período da chuva, com o período chuvoso as planta danifica muito devido não tê cobertura. (Ruimar de Farias, 09/05/2015)

Nos períodos de plantio, limpeza e colheita das roças, os trabalhos são realizados em forma de mutirão e da troca de serviços, seja na horta, na roça de mandioca ou de milho, dentre as atividades que são realizadas em conjunto há também a de “dobrar o milho”, que é realizada após a colheita do milho verde, utilizado pela comunidade assado, cozido, no preparo de bolos, mingaus e pamonhas. O excedente permanece na roça e é dobrado e camuflado entre as palhas já secas para que seque e produza as sementes necessárias ao próximo plantio.

⁷ Programa do Governo Federal voltado à aquisição da produção da agricultura familiar no atendimento das demandas por alimento destinado as populações em condições de insegurança alimentar.



FOTO 3: Horta circular

Fonte: Raquel Carvalho

As práticas de cultivo, a forma de se relacionar com a terra relatada pelos moradores, se caracterizam como elementos preservados da cultura afrodescendente, na sustentabilidade e integração com o meio em que vivem, ou seja, como um forte elemento no processo de permanência dos signos e significados construídos pelas comunidades tradicionais afro-brasileiras. A resistência nos quilombos passa, dentre outros elementos, pela afirmação da identidade nos fazeres, nos ritos, nos festejos, nas atividades laborais e nos modos de ser e fazer que lhes são característicos.

1.6 Lutas, embates e conquistas sociopolíticas.

A mobilização da comunidade, em busca de recursos e subsídios para melhorias na qualidade de vida e subsistência, levou à criação em sete de abril de 1993 da Associação de Pequenos Produtores da Comunidade da Lagoa da Pedra, com o objetivo de contribuir para a permanência dos moradores na comunidade, garantia de assistência e contribuição na geração de renda, moradia, lazer e saúde. Desde sua implantação os primeiros retornos para a comunidade se efetivaram em 1995.

A mobilização das lideranças possibilitou, a partir da abertura e encaminhamento do processo de reconhecimento como Comunidade Quilombola que, no dia 25 de agosto de 2004, pela Portaria nº 6 da Fundação Cultural Palmares, a comunidade fosse reconhecida como tal. Em estudo que realizei na comunidade, Nascimento e Jesus (2008, p. 2), pude inferir que:

A comunidade Lagoa da Pedra se constitui com um grupo de remanescente de Quilombos, cujo reconhecimento da identidade afro-descendente, se dá a partir dos artigos 215 e 116 da Constituição Federal de 1988; da Lei nº 7668/1988, que cria a Fundação Cultural Palmares, tendo como finalidade “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”, do decreto Lei nº 4.887/2003 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes dos quilombos; da Certidão de Auto-Reconhecimento expedida em 25 de agosto de 2004 reconhecendo assim a Lagoa da Pedra como remanescentes das comunidades dos quilombos.

O reconhecimento trouxe significativas conquistas para a comunidade no acesso às políticas públicas. Entretanto de acordo com Ruimar Antônio de Farias, morador da Comunidade, uma mudança significativa seria o aumento da autoestima dos moradores em relação ao pertencimento à comunidade:

Antes do reconhecimento era como se a gente não existisse. Escureciam a gente. Agora não, fomos reconhecidos. Quando vou a Arraias, as pessoas dizem: como é que anda as coisas por lá? (Complementa): Escurecer aqui na região é quando alguém passa pelo outro e nem vê, aí a gente diz: fulano passou por mim e me escureceu. (Costa, 2008)

A fala de Ruimar nos remete a afirmação de Munanga (2012, p.43) quanto aos embates do negro na luta por seu reconhecimento enquanto sujeito social, de acordo com o autor: “O negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização), no continente africano e na Américas, nos campos e nas cidades, nas plantações e nas metrópoles”.

Na comunidade esse processo é sentido e vivificado profundamente, a desumanização anunciada por Munanga se traduz no “*escurecer*” citado por Ruimar. As relações de escravidão x colonização produzem a dualidade entre quem é visto, notado e quem é escurecido, neste caso invisibilizado, reduzido, tornando-se menor por sua afrodescendência. O reconhecimento trouxe outro olhar, dentro e fora da comunidade, ver-se e sentir-se partícipe no processo de conquistas e melhorias por ser afrodescendente, e deixar de ser *escurecido* pelos de “fora”, trás outros sentidos e reforça os sentimentos de pertença aos moradores.

Com relação à implantação de políticas públicas, com o reconhecimento, a Associação de Moradores passou a pleitear recursos junto aos órgãos públicos, no sentido de trazer melhores condições de vida aos moradores. Dentre esses recursos está o acesso à luz elétrica pela implementação do Programa Luz para Todos, do Governo Federal, substituindo

dessa forma os lampiões e candeias feitos de algodão e cera de ⁸aratim que eram utilizados nas casas, nas cerimônias, no cotidiano dos moradores. Com a chegada da luz elétrica foi possibilitado à comunidade o acesso a eletroeletrônicos que necessitavam de energia, vindo a beneficiar os moradores, a associação, a escola. A energia elétrica trouxe mudanças em algumas práticas, a exemplo do acondicionamento dos alimentos, que antes eram conservados com as salgas, processo presente ainda em muitas comunidades do sertão, em especial as que não têm energia elétrica ou se utilizam de geradores. O acesso à luz elétrica ainda propiciou o incremento da produção de requeijão e do queijo fresco, bem como o acesso a bens de consumo e aos veículos de comunicação de massa, a exemplo do rádio e da TV. Se antes os moradores se reuniam ao cair da tarde, em rodas de conversa em frente às casas, para compartilhar os acontecimentos do dia transcorrido, as tarefas cumpridas, contar causos à luz das candeias, das fogueiras que aqueciam e acalentavam essas histórias, hoje essa prática tem sido substituída pela programação da TV, que somada às geladeiras, freezers, celulares e DVDs acabam por mobilizar a atenção e interesse dos moradores, em especial dos jovens e crianças, as trocas e interações entre os moradores e até mesmo entre os familiares foi substituída pela programação de TV.

A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) implantou um sistema de saneamento básico e também instalou uma bomba no poço artesiano, o que garantiu a distribuição de água em todas as residências, o projeto também contou com a construção de 34 banheiros, fossas sépticas e tanques de lavar roupas. Concomitante a essas ações foi instalado na comunidade um telefone público próximo à escola, com funcionamento via satélite, que tem facilitado a comunicação, uma vez que antes de sua instalação os moradores tinham que se deslocar até o povoado de Canabrava, que fica a três quilômetros de distância da Comunidade caso precisassem fazer alguma ligação telefônica.

⁸ Espécie de abelha nativa da região.

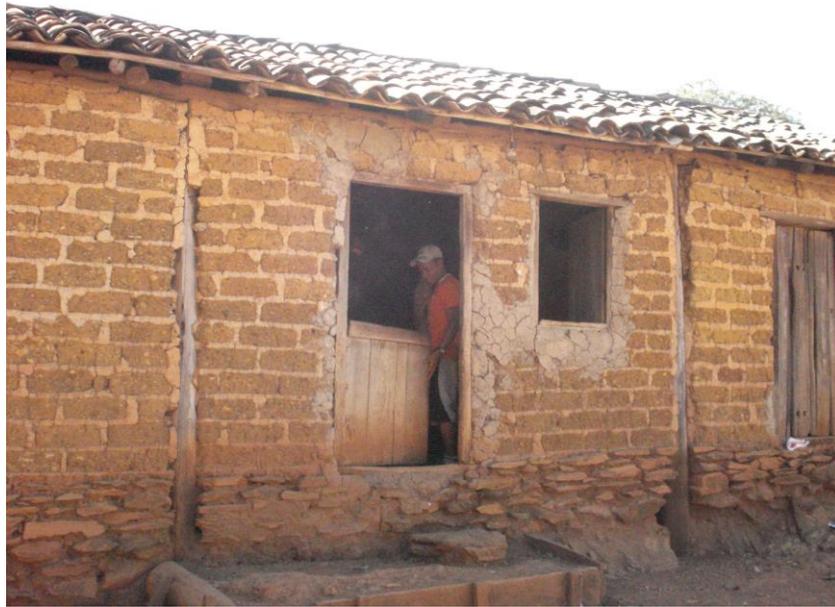


Foto 4: casa de adobe

Fonte: Arquivo Lagoa da Pedra (2009)

A comunidade só passou a ser atendida pelo transporte público em 2005, com uma linha de ônibus, com itinerário até as cidades de Campos Belos e Arraias, entretanto contam que no período das chuvas, que compreende os meses de outubro a abril, acabam por ficar isolados porque o ônibus não vai até a comunidade pela precariedade das estradas, nas quais, tanto ônibus quanto carros menores atolam. Essa situação só foi atenuada no período de funcionamento de uma mineradora instalada nas proximidades, a fim de facilitar o escoamento do minério extraído, com seu fechamento a condição das estradas voltou às precárias condições anteriores. De acordo com Ruimar as conquistas da comunidade estão intrinsecamente ligadas à Associação dos Moradores:

[...]antes aqui a dificuldade era a água, a água era muito difícil, é assim em termos hoje inda não melhorô bastante, que, voltando pro lado da saúde, educação, transporte, mas em vista isso já melhorô bastante porque quando após o reconhecimento já tinha água, tinha um poço artesiano aqui o qual o pessoal abastecia pegando nas torneras, aí após o reconhecimento a Funasa fez o saneamento básico no qual levô água encanada pra casa de todos. Água encanada, banheiro, então após o reconhecimento foi feito esse trabalho, e devido o reconhecimento veio mais outros benefícios como a luz para todos, todos tem energia em casa, veio a linha de ônibus, a gente teria que andá de 3 a 5 quilômetros pra tá pegando o transporte pra poder ir pra cidade e hoje o ônibus vem na comunidade três vez por semana, e...tem internet, tem um orelhão, tem o trator, reabriu a escola novamente, tem a horta mandala. A partir desse momento que teve a documentação a associação passô a ter acesso a benefícios porque é desde de 93 que criô a associação, mas devido não ter um documento que comprovava que os pessoal era daqui mesmo, documento de território, aí então a associação ela não tinha muita força. A gente brigava mas não conseguia muitos benefícios

igual a gente conseguiu após o reconhecimento, então a associação ela teve uma força a mais. (Ruimar de Farias, 08/05/2015)

Outra conquista da Comunidade foi o recebimento em 2007 de um trator, doado a fundo perdido pela Fundação do Banco do Brasil, por meio de projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável. Com o maquinário a produção teve um aumento significativo na produção de arroz e feijão. Para a manutenção e abastecimento da máquina organizaram uma associação específica para gerenciar o uso pelas famílias, o banco de horas de uso e os pagamentos referentes ao combustível e manutenção da máquina. Quanto ao incremento à produção

o Ruimar afirma:

“O trator também foi uma forma da gente produzi até mais porque dependendo do produto que você plantá faz duas safra num terreno só, você planta a primera safra, colhe ela, gradeia a terra de novo, torna a plantá e quando é um período bom de chuva você faz duas safra num período só, num terreno só. (Ruimar de Farias, 07/05/2015)

A comunidade está inserida no ⁹Programa Territórios da Cidadania, que tem por objetivo contribuir para o etnodesenvolvimento das comunidades quilombolas por meio da inserção social, da promoção da autonomia e da articulação com as políticas públicas de desenvolvimento rural. Desde o ano de 2008 a região tem sido alvo da exploração de mineradoras, o que tem desencadeado uma série de situações de insegurança, conflitos e drástica mudança no cotidiano dos moradores. A Comunidade teve a titulação das terras em 2004 pela Fundação Palmares, na ocasião cada família recebeu o título de suas propriedades pelo Instituto de Terras do Tocantins (INTERTINS).

Como o título é individual, alguns moradores foram levados, seja por dificuldades financeiras ou de saúde, a vender suas terras para pessoas de outras localidades e fazendeiros da região. À medida que a exploração de minérios foi se expandido, a especulação financeira das terras também se intensificou, representantes das empresas iam à comunidade com oferta de dinheiro em troca de amostras de solo, procurando realizar convencimentos pessoais em detrimento de conversas e esclarecimentos a toda a comunidade e/ou Associação de Moradores. Nesse período, ações de coerção, ameaças e invasão de espaços particulares foram

⁹ Compreende o Projeto de Articulação e Acesso das Comunidades Quilombolas às Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural nos Territórios da Cidadania. Busca o aperfeiçoamento dos sistemas produtivos, o fortalecimento organizacional e a participação nas políticas públicas. O projeto tem como área de abrangência 26 Estados e 120 Territórios da Cidadania, atendendo 822 Comunidades Quilombolas, sendo que no Estado do Tocantins há 11 comunidades atendidas, sendo 4 na região do Jalapão e 11 na região sudeste.

registrados por pequenos produtores, que relatavam o medo que se instalara na região a partir daí.

Na perspectiva de resguardar o território, representantes da comunidade solicitaram junto ao INCRA no ano de 2010 o levantamento antropológico para que as terras tivessem a titularidade coletiva. Nesse sentido foram realizadas audiências públicas na comunidade com a participação do Ministério Público Federal, INCRA e Universidade Federal do Tocantins para esclarecer à comunidade o significado e ganhos da titulação coletiva.

Se, por um lado, muitas pessoas estavam tensas e inseguras com a situação e ameaças de que teriam que sair das terras *“por bem ou por mal”*, outras acabaram sendo cooptados frente os discursos dos representantes da empresa, que em audiências públicas realizadas nos anos de 2009 e 2010 em Arraias e nas comunidades afetadas, bem como em incursões de convencimento junto aos moradores afirmavam que teriam novas casas para morar, que não viveriam mais em casas de barro cobertas de palha e que a empresa construiria *“casas de verdade”* para os moradores.

Sr. Diomar, morador da comunidade faz suas análises das promessas dizendo: *“Conversa pra boi dormi, a gente tem casa que acomoda toda família, eles vem promete casa, é uns quadradinho que não cabe nada, sei lá onde, nos matão. Acha que nós é besta”*. (Diomar de Farias, 08/05/2015)

A fala do Senhor Diomar demarca os embates que as comunidades quilombolas vivenciam historicamente na manutenção do território, identidade e cultura. A concepção de território na perspectiva das comunidades quilombolas vai além da relação de propriedade, conceito ocidentalizado da relação com a terra, ele está assentado na ideia de território e toda uma trama de representações que se relacionam à ancestralidade, seus usos, memórias e coletividade.

Os valores e a perspectiva afro-brasileira estão, por assim dizer, na contramão dos valores civilizatórios europeus, isto por trilhar outro viés no que se refere ao discurso de *“bem viver”* presente nos processos de desterritorialidade imposta às comunidades tradicionais. A perspectiva colonialista desconsidera totalmente a relação de pertença, os modos de vida e produção, a relação com os mortos, as construções (com tijolos de adobe feitos na/pela comunidade), as fontes de água, a vegetação que traduzem a ímpar relação desses povos com o território. De acordo com Oliveira (2003), na percepção africana existe uma unidade que se traduz no cuidado com o mundo natural (ecologia) e o mundo social (entendido como o bem

estar das pessoas), e que estes, em harmonia representam uma visão unificada do universo. Ou seja:

Sem o respeito e a preservação aos elementos naturais não é possível ter uma vida social saudável e, inversamente, a vida social sã é impossível sem uma natureza salutar. Tudo está em tudo. Tudo participa de tudo. Tudo influencia tudo. O todo é cada uma das partes, cada parte participa do todo; é o todo. O todo é a unidade de todas as partes. O africano tem sempre em vista o conjunto, o Universo do qual faz parte e do qual é dependente/interdependente.

Neste processo de embate com relação ao território, pessoas que haviam comprado terras dentro da comunidade, na tentativa de dissuadir os moradores de receberem o título coletivo, passaram a disseminar uma ideia equivocada quanto ao que significa ter um título coletivo. De acordo com Ruimar:

Eles vem aqui dizer pro povo que com esse negócio de título coletivo as terra vai deixar de ser deles, que vai ser do Governo, que tudo que se produzir vai dá metade pro Governo, metade do feijão, do arroz, de tudo, aí o povo não quer. Quem tá espalhando isso é gente de fora, tem um vereador, um policial aposentado de Brasília que veio aqui e comprô umas terra. Disse que se o pessoal dexá num vai ter mais nada". (Ruimar de Farias, 09/05/2015)

Esses rumores acabaram por se disseminar na comunidade que ficou dividida, parte buscando o título coletivo, outra se opondo à proposta. Os técnicos do INCRA esclareceram à comunidade que, só poderiam dar andamento ao processo, se houvesse concordância de todos os moradores, e que ainda tinham o agravamento em decorrência da falta de pessoal para elaboração dos laudos técnicos, falta de recursos, bem como a existência de 19 comunidades ainda aguardando pelo processo de reconhecimento no Estado.

Frente ao impasse, o Ministério Público Federal ajuizou no ano de 2012, ação civil pública contra a União e contra o INCRA, para que dessem andamento ao procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, marcação e titulação das terras ocupadas pela comunidade quilombola de Lagoa da Pedra. Dentre as argumentações, o Ministério aponta que:

Não merece acolhimento os argumentos da Administração que as áreas remanescentes de quilombo a serem demarcadas são finitas e, assim, em um dia do futuro remoto e incerto as demarcações serão todas concluídas. A Comunidade Lagoa da Pedra em Arraias/TO está submetida ao processo de invasões e conflito com os fazendeiros locais, num processo que se verifica em todo o território brasileiro de avanço da sociedade nacional, da fronteira agrícola, agropecuária, hidroelétricas, exercendo impacto sobre os territórios das chamadas sociedades tradicionais. Existindo, como informa a Autarquia federal, (a) centenas de pequenas comunidades remanescentes de quilombos;

(b) sendo complexo e lento o procedimento de demarcação; (c) progressivo o avanço da atividade econômica de particulares sobre terras das sociedades tradicionais, a comunidade Lagoa da Pedra poderá esperar ainda muitas décadas com prejuízo de seus membros, porque, a longo prazo, estarão todos mortos.

O Ministério Público também considera que “a comunidade quilombola Lagoa da Pedra insere-se no conceito de minoria étnica eis que constitui um grupo organizado, que constrói seus limites sociais e culturais mediante autodescrição étnica determinada por origem e formação comuns”. Considera nesse caso o modo de vida comunitária, na forma de apropriação de bens e recursos. Em favor das comunidades ficou estabelecido no art. 17 do Decreto 4.887/2003 a titulação *pro indiviso* da terra ocupada por seus ancestrais, com cláusulas de inalienabilidade, imprescritibilidade e impenhorabilidade. Ou seja, a terra não pode ser alienada a outrem, o título é perene, não há prescrição e também não pode ser penhorada para qualquer finalidade.

Com a determinação do Ministério Público iniciou em 2013 as primeiras etapas para o processo de ¹⁰titulação coletiva, entretanto os boatos quanto à perda das terras para a União, e conseqüentemente de suas lavouras, levou a um conflito interno na comunidade. Sabendo da vinda da equipe de antropólogos para realização do trabalho de campo, moradores com facões, paus e enxadas fecharam a estrada impedindo a passagem de carros estranhos à localidade e revistaram carros de passeio e ônibus para identificar os passageiros. Diante da situação e a fim de evitar confronto, a equipe designada para os trabalhos permaneceu na sede do município de Arraias, marcando para outro dia uma primeira visita, acompanhados de técnicos do INCRA e por viaturas da Polícia Civil e Federal. Conta Dona Inácia (umas das primeiras professoras da escola, líder comunitária, rodeira de São Gonçalo):

Aí veio algumas pessoas de fora que compraram lá como o vereador[...], um fazendeiro aqui, até comprô de nós a fazenda, e mais outro, eu sei que foram três e incentivaram a eles não aceitá, porque fez uma medida. É...perímetro, dando direito àqueles que já trabalharam, que já tinha seu pedaço, é o título definitivo, mas eles hoje querem o título coletivo, então aí essas pessoas zangaram e criaram caso, fizeram barricada pra não entrá carro, criaram caso com o INCRA. (Maria Inácia Antônio de Farias)

Nesse período, tinha assumido uma disciplina no curso de Pedagogia, na modalidade semi-presencial pelo PARFOR (Programa Nacional de Formação), no município de Arraias e permanecia na comunidade depois do horário letivo. No final da tarde, retornando para a

¹⁰ O processo de titulação coletiva é composto das seguintes etapas: (a) instauração do procedimento administrativo; (b) emissão de declaração de auto-atribuição étnica pela comunidade quilombola; (c) certificação da auto-atribuição étnica pela Fundação Palmares; (d) realização de trabalhos de campo para: (d.1) identificação do território, com elaboração de relatório antropológico.

comunidade juntamente com as acadêmicas, ao chegar o clima ainda era bastante tenso, o ônibus escolar foi inspecionado e liberado, mas os ânimos ainda estavam bastante exaltados. Foi uma noite de vigília, velas e orações, conversas em volta do fogão à lenha, apelos das mulheres para que os homens não se confrontassem, não saíssem de casa, o silêncio ora era cortado pelo tropel de cavalos ou ruídos de motos nos arredores das casas. O que se podia depreender dali para além da inquietação e tensão instaurados era mais um episódio de desarticulação interna da comunidade em favor de interesses externos, de formas articuladas de descaracterização das lutas das comunidades quilombolas e da desinformação quanto as políticas de equidade social pela garantia de direitos legítimos de sua ocupação das terras.

No dia 16 de julho de 2013, quando foi finalmente realizada a reunião, os técnicos expuseram aos participantes (contrários à titulação) que o INCRA estava atendendo a uma demanda do Ministério Público, que estavam ali “*para executar um trabalho e não para explicar nada*”, e que a princípio acreditavam estar fazendo algo de bom para a comunidade. Na ocasião alguns moradores, que são contra o título coletivo, disseram que iam até Palmas (Capital), para cancelar o processo, já que não estavam de acordo e não estavam vendo benefícios com a ação.

Quanto à exploração de minérios na região e o comprometimento das águas do Rio Bezerra, o Ministério Público, em 19 de maio de 2014, requereu antecipação de tutela e determinou a proibição de lançamento de resíduos diretamente no leito do rio, bem como a paralisação das atividades do empreendimento, até que o problema seja sanado.

O contexto apresentado na comunidade vem sendo reproduzido secularmente, os processos de expropriação, desterritorialização e criminalização das lutas pela garantia das terras associadas ao racismo ambiental vem subverter as lógicas que sustentam as comunidades tradicionais. A lógica do DERTINS de “lotear” o território e apresentar essa organização como modelo de ocupação expôs a comunidade a ações decorrente de interesses políticos e econômicos sobre o território.

Embora a comunidade desenvolva as atividades laborais a partir da sazonalidade e da troca de produtos, a titulação individual, pela valoração do individual em detrimento do coletivo, constrói outras representações sobre o uso e o direito a terra. Esses processos de desconstrução identitário têm sido enfrentados sistematicamente pelas comunidades quilombolas.

As incursões à região em busca de minério, em uma verdadeira corrida do ouro contemporânea já assola a comunidade a um bom tempo, Dona Rosa (mãe de Ruimar, liderança da comunidade) relata que desde que era menina “*Tinha negócio de mineração na região, há muito tempo tem gente cavocando na comunidade, eles vinha assim de helicóptero e descia em qualquer lugar que tivesse mais limpo, descia até na roça de arroz*”. (Rosalina Francisco Machado, 08/05/2015)

De acordo com Martins (2016) atualmente “[...] está em curso a produção de um conhecimento técnico, pseudocientífico, centrado nas demandas empresariais e especializado no atendimento das exigências de instâncias públicas para justificar a implantação de projetos desenvolvimentistas.” Ainda de acordo com a autora este processo além de dificultar a ação de agentes sociais junto às comunidades acaba por desmobilizar ações populares, favorecendo a ampliação do agronegócio e conseqüentemente o desmatamento e devastação dos territórios quilombolas, o que no caso do Tocantins será agravado pelo franco crescimento da exploração de minérios e pela criação do MATOPIBA¹¹.

Frente a estas realidades as comunidades quilombolas acabam por construir continuamente estratégias de sobrevivência e permanência, concorrendo com interesses corporativos e políticos, que veem no fracionamento dos moradores, espaço para o enfraquecimento das resistências.

Neste contexto entre as diversas estratégias de sobrevivência e permanência nas comunidades tradicionais de matriz africana, a exemplo dos quilombos, estão os saberes locais, dentre estes, podemos apontar as práticas mítico-religiosas de conexão com a ancestralidade e os valores civilizatórios africanos, os quais buscaremos explicar no capítulo que segue.

¹¹ MATOPIBA é a “última fronteira agrícola” do país que compreende áreas do Cerrado nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, caracterizada pela combinação de condições geográficas ideais para o cultivo de grãos e exploração mineral. É também o lar de milhares de indígenas, quilombolas, agricultores familiares e populações que mantêm um modo de vida tradicional, como quebradeiras de coco, geraizeiros, vazanteiros e comunidades de fecho de pasto e o Parque Nacional do Jalapão. Também abriga o último trecho do Cerrado preservado integralmente, expondo assim a tensão entre produção agrícola, extração de minérios e proteção ambiental.

2. A COSMOGONIA AFRICANA NO SER/FAZER DA COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGOA DA PEDRA

As práticas religiosas, maior conexão dos povos africanos com suas raízes e ancestralidade, tiveram e tem ainda papel fundamental na preservação da identidade e de resistência ao discurso desqualificante do capital humano, cultural e social do povo negro presentes em diversos campos teóricos, a exemplo do jurídico, médico e político. Oliveira (2003) aponta que:

Com o processo de escravização promovido pela Europa os filhos da África viram-se obrigados a reestruturarem sua cultura e tradição em várias partes do mundo. No Brasil, a partir - e sobretudo -, das organizações religiosas, os negros africanos e seus descendentes recomporam as estruturas e princípios tributários de uma cosmovisão de matriz africana e, em solo brasileiro, reconstituíram seu universo cultural-religioso preservando, não sem rupturas e alterações, os princípios fundamentais de sua tradição, fonte suprema de sua identidade cultural. (2013, p.41)

Neste sentido a comunidade (re)alimenta até os dias atuais, práticas e manifestações culturais que preservam o legado histórico e a ancestralidade dos moradores. O processo contínuo de criação e recriação é o que, de certa forma, tem possibilitado às comunidades afrodescendentes a preservação de sua religiosidade mesmo com outras roupagens, o que não à distancia da ritualidade e do significado simbólico que lhes são atribuídos, e em meio a esta teia de relações materializadas no território, os povos afro-brasileiros, movidos pela cosmovisão presente na interpretação cultural e geográfica de mundo criam e reinterpretam os sentidos estéticos e culturais predominantes em seu cotidiano, a partir da memória coletiva de conhecimentos diaspóricos, produzindo dessa maneira espaços que refutam a racionalização canônica ocidental com traços culturais de auto-referência. De acordo com Luz (2013, p. 86) “o legado dos valores africanos, que permitiu uma continuidade transatlântica, está consubstanciado nas instituições religiosas”.

Bastide (1985) destaca que os negros que foram trazidos para o Brasil eram oriundos de diferentes civilizações, bem como das mais variadas regiões da África e com uma ampla gama de manifestações e cultos religiosos. Entretanto, essas religiões, independente de quais fossem, estavam conectadas a formas diversas de família ou de organização clânica, a ambientes biogeográficos especiais, floresta tropical ou savana, estruturas comunitárias. O tráfico escravagista solapou essa realidade. Dessa forma o negro escravizado foi compelido a se incorporar compulsoriamente a um modelo social pautado na “família patriarcal, no latifúndio, no regime de castas étnicas”.

Os saberes e práticas construídas há milênios e trazidas pelos negros escravizados produziram na diáspora processos de negação, reinvenção e recriação de um amplo espectro de expressões, dentre elas a religiosa. Num lugar em que essas práticas eram submetidas aos preceitos da fé cristã, tudo que estava relacionado às manifestações africanas foi demonizado, cooptado ou refutado como representações grotescas, primitivas e incivilizadas. Sodré (2005) corrobora essa análise quando exemplifica a resistência dos negros (nagô) na Bahia, afirmando que: “no mesmo campo ideológico cristão do colonizador, fixaram-se as organizações hierárquicas, formas religiosas, concepções estéticas, relações míticas, músicas, costumes, ritos característicos dos diversos grupos negros”. (p.50, 2005).

Assim como na invasão do Continente Africano, nas Américas, as práticas colonialistas traziam a cunha da destruição das bases religiosas, mesmas bases que tanto na sociedade escravista quanto na República tiveram significativo papel nos processos de fortalecimento, de resistência e revigoramento identitário. No sentido de preservar suas crenças religiosas diante das proibições e constante vigilância imposta pela igreja católica e pelos senhores de escravos os cultos religiosos acabaram sendo resignificados. Luz (2013, p. 297) afirma que: “Perseguida, a religião negra continuava através dos oratórios, das ermidas, dos santuários, das irmandades, das romarias, das procissões, das festas e cruces...”. E continua: “Todas essas instituições objetivavam a devoção dos ancestrais e ao pagamento de promessas”. (Luz, 2013, p.298). Nesse sentido ainda segundo o autor:

“As estruturas sociais africanas foram destruídas, os valores conservados, mas esses valores não poderiam subsistir se não se formassem novos quadros sociais, se não se criassem instituições originais que os encarnassem e os permitissem sobreviver, perpetuar-se e passar de uma geração a outra”.

Assim como em outras partes do Brasil, em Arraias uma das formas de manter as práticas e o legado histórico cultural foi pela religiosidade. A proibição de culto às divindades do panteão africano recriou as práticas religiosas. Cabe ressaltar que a incorporação desses elementos não substituiu ou negou essas divindades, mas sim, se caracterizou como forma de manutenção desses ritos. Sobre o tema Apolinário (2007, p. 95-96) infere:

Os negros domiciliados em Arraias ao dançarem no interior da igreja reviviam seus ritos africanos e retomavam a linha do relacionamento comunitário construindo novas relações e representações sociais. Mesmo que a escolha de reis e rainhas, juizes e juizas, cantos e danças das congadas fossem manipuladas, direta ou indiretamente, pela classe senhorial, no âmbito dessa relação negociável, os negros souberam ultrapassar as fronteiras do mundo real e, juntos, compartilharam um imaginário de liberdade, ao reafirmarem a sua identidade africana.

De acordo com Petit (2015) para os africanos desterrados de forma brutal da África para as Américas, frente aos processos bárbaros de destituição de sua humanidade a dança se constituiu “indispensável a sua sobrevivência física e espiritual”, segundo a autora, a dança vai além de “[...] filosofia e cosmovisão. Significa existir”. Essa forma de existir na comunidade pode ser apreendida no amplo e rico legado dessa ancestralidade ainda presente em seu cotidiano, seja nos cantos de trabalho, nos festejos, novenas, cavalgadas, folias, dentre outras manifestações. Embora a comunidade não se identifique como povo de terreiro, a exemplo de outras comunidades quilombolas, que assim se autodeclaram e reafirmam-se institucionalmente nos embates territoriais e políticos, a Lagoa da Pedra apresenta na base de suas manifestações religiosas fundamentos de africanidade trazidos para esse continente na Diáspora africana. Os fazeres são encharcados de africanidade e ritualidade. Rezas, benzeduras, novenas, fechamento de corpo, ritos aos antepassados, oferendas, amuletos, romarias, folias, lugares sagrados coabitam o mesmo espaço/tempo na comunidade. Trata-se do princípio africano do “segredo” como fator mantenedor das tradições mais importantes de um grupo social, que só podem ser revelados aos “iniciados” Abib (2005). De acordo com Vicente Mulago (1972, p. 151):

(...) A religião impregna toda a vida do africano: sua vida individual, familiar, sócio-política. Ela tem uma função psicológica e social de integração e de equilíbrio, ela permite compreender, valorizar, integrar, suportar sua condição existencial, submeter sua angústia. É graças à religião que se opera a abolição da dualidade entre o mundo visível e invisível para tender à unificação.

Na tentativa de descaracterização e branqueamento das crenças de matriz africana, o cristianismo incorporou e/ou descaracterizou as divindades do panteão africano, que passaram a ser representados pela igreja católica como santos cristãos, a exemplo de Oxum e sua representação de Nossa Senhora; Oxalá ser representado por Jesus; Iemanjá como Nossa Senhora dos Navegantes; Iansã representada por Nossa Senhora da Conceição; Omolú como São Jerônimo; Ogum representado na figura de São Jorge; os Erês como Cosme e Damião; Olodumaré como Deus, entre outros. Entretanto essa manobra acaba por recriar outras formas de cultuar os ancestrais, voduns, inquices e outras entidades que permanecem ainda hoje nas comunidades afro brasileiras. Quanto a essa ressignificação Bastide (1985, p.72) infere:

[...] diante do modesto altar católico erigido contra o muro da senzala, à luz trêmula das velas os negros podiam dançar impunemente suas danças. O branco imaginava que eles dançavam em homenagem à Virgem ou aos santos; na verdade a Virgem e os santos não passavam de disfarces e os passos dos bailados rituais cujo significado escapava dos senhores, traçavam sobre o chão de terra batida os mitos dos orixás e dos voduns.

A forma de festejar e cultivar os espíritos dos mortos, a transmissão do legado cultural pela oralidade, a manutenção do sagrado e secreto e sua transmissão aos mais novos, à recepção dos participantes nas festas, a comida e bebida fartas (banquete sagrado), as oferendas, a música, todos esses elementos convergem o tempo todo a elementos do mundo visível e do mundo invisível, nos espaços sacralizados e nos espaços de festa e dança, isso é africanidade. De acordo com Bâ, Amadou Hampâté (1997, p. 3)

A tradição transmitida oralmente é tão precisa e tão rigorosa que se pode, com diversas confirmações, reconstituir os grandes acontecimentos dos séculos passados nos mínimos detalhes, especialmente a vida dos grandes impérios ou dos grandes homens que ilustraram a história africana. (...) Nas civilizações orais, a palavra compromete o homem, a palavra é o homem. Daí o respeito profundo pelas narrativas tradicionais legadas pelo passado, nas quais é permitido o ornamento na forma ou na apresentação poética, mas onde a trama permanece imutável através dos séculos, veiculada por uma memória prodigiosa que é a característica própria dos povos de tradição oral.

O forjar das máscaras na representação dos “*caretas*” também figura como exemplo dessa africanidade. Em muitas regiões da África só reconhecem e identificam o significado de determinadas máscaras aqueles iniciados em seus ritos sagrados. De acordo com Melo (2011. P.76)

Na região oeste da África, elas têm importantíssima função, por exemplo, nas festas de iniciação, aparições públicas de sociedades secretas, nos rituais de casamento, nascimento, morte e nas celebrações das colheitas. Elas podem purificar, proteger ou assombrar, transmitindo mensagens dos espíritos para as pessoas e acompanham os homens na guerra, na caça e nos trabalhos no campo. A função das máscaras juntamente com os trajes sagrados é fixar a atenção de todos na energia de um espírito.

Ainda segundo o autor as máscaras utilizadas em um ritual africano, independentemente do material com o qual são confeccionadas: madeira, cobre ou marfim, invariavelmente ocultam todo o rosto ou parte dele e tem a função de evocar poderes em determinados eventos, assumindo, segundo o autor a função de passaporte entre o mundo terreno e o espiritual. Afirma ainda o autor que, as máscaras fazem parte da humanidade desde os tempos mais remotos em regiões como a África Ocidental e na África Central, sendo posteriormente associadas ao paganismo frente à ascensão do cristianismo, tornando-se praticamente ilegal seu uso e confecção. Posso assim inferir que essa percepção das máscaras como uma indumentária pagã e, portanto, não permitida, também era corrente no Brasil Colônia pelos catequizadores que, desconsideravam os valores ancestrais que perpassam e impregnam o sentido e o contexto das máscaras nas culturas afro-latinas.

Melo (2011, p. 23) afirma que “O homem africano mascarado pode ser um homem-espírito, um homem-animal ou homem-divindade mas, depois, que coloca uma máscara não é mais o mesmo”. E ainda que, “do aparato da máscara fazem assim parte a pintura do corpo, a maquilhagem, os adereços, enfim, tudo com que o mascarado se enfeita: peles de animais, tecidos, folhas, penteados”. Elementos estes presentes nas festividades e ritos preservados na comunidade.

Caracteriza as comunidades africanas também a preservação do “*saber fazer*”. Os membros das comunidades não “*terceirizam*” a confecção das indumentárias e objetos sagrados. Na Lagoa da Pedra os moradores confeccionam os instrumentos, tendo o cuidado de verificar qual o melhor couro, a melhor madeira, a matéria-prima ideal. Os homens constroem, em segredo, o boneco e suas vestimentas para a Festa do Judas; as mulheres confeccionam as flores, enfeitam os arcos para a Roda de São Gonçalo; confeccionam os corações para as novenas; constroem o Cruzeiro para a Roda. Entendemos, a partir dessa análise, que as manifestações desenvolvidas na/pela comunidade exercem a função mítica anunciada por Melo (2011, p. 28) na qual:

Congregam saberes fundamentadores que elas próprias evocam, ilustrando nas suas formas a história da etnia. Depositárias da memória dos tempos “antigos”. [...] Em situações de comemoração, protagonizando episódios da vida da comunidade, restauram os tempos antigos e, por essa via, reconciliam o homem com o seu passado mítico, a sua origem histórica. Desta forma conciliando o presente e o passado.

Na sequência serão apresentadas algumas dessas manifestações, seus processos de construção, sentidos e simbologias, para que assim tenhamos uma maior compreensão de seus significados. Entendemos ainda que seja importante um maior detalhamento dos fluxos e dinâmicas vivenciados na comunidade, bem como a percepção da presença, nestas manifestações, de elementos como: ancestralidade, religiosidade, tradição oral, relação com o ambiente e a natureza que caracterizam os valores civilizatórios afro-brasileiros.

2.1 A Festa do Judas

Uma dessas manifestações é a Festa do Judas, realizada durante a semana santa, o festejo inicia-se na sexta-feira da paixão à meia noite, quando os participantes “*roubam*” os produtos para enfeitar a quinta, e termina no sábado de aleluia com um baile.

De acordo com o senhor Hermenelgídio Pereira da Silva, 72 anos, a festa, que é realizada a mais de 100 anos, iniciou a partir de um antigo morador conhecido como Vitor, que vindo de São Desidério, Bahia, introduziu esse festejo na comunidade. O que é reforçado

por Dona Maria Inácia Antônio de Farias e Silva, 69 anos, moradora da Comunidade Canabrava: “*Esta festa que acontece aqui unindo as duas comunidades, a Canabrava e a Lagoa da Pedra, acontece tem mais de cem anos, ela começou na Boa Vista e veio para cá*”.

Pelas dimensões tomadas na tradição local é considerada uma das maiores festas da região, atraindo pessoas de Palmas (TO), Campos Belos (GO), Arraias, além dos povoados e comunidades vizinhas como Santa Rosa, Jacaré, Boa Vista, Várzea, Macacos, entre outras.

Bastide (1985) narra uma manifestação cultural realizada no final do período escravista, que denotava de certa forma a *sublimação da agressividade frustrada*, uma forma particular de contrapor os processos de exclusão derivadas da mão de obra escrava e todos seus desdobramentos, como a submissão a regimes de controle do trabalho e da repressão violenta às insurgências que se reproduziam durante todo o período.

O desenvolvimento da manifestação consistia em passear, no sábado de aleluia, pelas ruas da vila ou da cidade com um homem feito de palha, que representava o Judas, e que era queimado, afogado ou enforcado ao final das atividades. Segundo o autor “... o Judas devia se tornar o substituto das autoridades, e um meio para a grande massa, se livrar simbolicamente, de seus complexos de inferioridade”. (BASTIDE, 1985, p. 117).

No Brasil, pelas características da sociedade escravista, esse costume tomou outras configurações, havia o Judas da corte, o Judas da classe média branca, o Judas de rua e o Judas dos negros e dos chamados *mulatos*¹². Esse em particular, era preparado à noite, recheado de bombas, preso a uma árvore onde era explodido. Bastide (1960, p. 117) infere que:

Se os brancos com isso se livravam de seus protestos frustrados, ou dando aos bonecos a aparência de pessoas importantes do governo, ou distribuindo nas casas Testamentos de Judas, ridicularizando os grandes senhores do lugar, com mais razão o negro aí devia livrar-se de uma agressividade racial, e disso temos uma prova no fato de que ele representava Judas como um homem torturado por um Diabo negro. Dupla vingança para ele. É um branco, Judas, quem traiu Cristo, e são eles, os negros, que são chamados de diabos, por causa de sua cor, que servem de instrumentos à justiça divina.

A manifestação realizada na comunidade tem elementos que muito se assemelham dessa que descrevemos, conotando também um protesto em relação a ausência de políticas públicas e à condição que a população negra vive, neste caso no quilombo.

¹² Cabe ressaltar que o termo mulato/mulata, criado por volta do século XVI, no Brasil Colônia era utilizado como termo racista e pejorativo àqueles homens e mulheres nascidos dos estupro praticados contra as negras escravizadas por seus senhores, eram comparados com a mula, que é um animal híbrido e estéril.

Apontamos também a similitude dessa manifestação uma prática citada por Bastide (1985) comum em Salvador nos anos de 1800, em que os negros, tendo a possibilidade de realizar suas festas religiosas, reuniam-se aos domingos e queimavam em praça pública efígies de brancos em manifesto às condições impostas pelo sistema escravista.

2.1.1 A Organização da festa

O início da festa acontece à meia noite da sexta-feira da paixão, com o enfeite da quinta para a recepção do boneco que representa o Judas. A quinta consiste em uma estrutura construída com o objetivo de abrigar o boneco no período que antecede a festa. Na sexta-feira é feita essa estrutura, em alguns anos com madeiras, em outros com canas e bananeiras arrancadas das lavouras. O boneco é preparado, em segredo, por alguns homens da comunidade. À meia noite, alguns moradores, saem à procura de produtos das plantações vizinhas que trazem para enfeitar a quinta, estes produtos são colocados como oferendas ao Judas. Os produtos mais utilizados são: bananas, cana de açúcar, mandioca, milho, abóbora, e também materiais dos produtores como selas, carroças e bicicletas, além de um jumento para carregar o boneco do Judas. Ao término da festa os produtos são divididos para a população e consumidos. Os materiais dos produtores que foram *roubados* são devolvidos aos seus donos. Esse ritual representa o agradecimento às colheitas realizadas naquele ano, já que a festa é realizada no período das colheitas.

Na confecção do boneco, a cabeça, feita de uma madeira típica do cerrado, o embiruçu, é presa ao corpo por um gancho, também de madeira, que serve para dar sustentação ao corpo, por cima deste gancho, são colocadas as roupas, que são costuradas e preenchidas com palhas secas de bananeira, o que facilita sua queima. Sendo o principal elemento da festa, o Judas ganha características de uma “pessoa importante” da região, o que é representado pelas roupas e nas expressões do rosto.

Ao amanhecer, o boneco é colocado dentro da quinta e recebe as oferendas (produtos que foram roubados na comunidade), a partir daí passa a ser vigiado por moradores, que se revezam cuidando de Judas e suas oferendas.



FOTO 5: A quinta (2014)

Fonte: Comunidade quilombola Lagoa da Pedra

Logo em seguida o boneco é apresentado à comunidade, que segue até o local para recebê-lo. Por volta das nove horas da manhã é servido um lanche para todos os presentes (comunidade e visitantes), com farofa de carne e refrigerante, normalmente com ampla participação dos presentes, que, com entusiasmo aguardam o momento da saída do boneco. Na sequência é feita a preparação dos palhaços, das mulheres (homens travestidos de mulher com perucas, vestidos e seios postiços), dos instrumentos e do jumento que é selado e enfeitado com chocalhos no pescoço. Inicia-se o giro pelas comunidades. O jumento, usado como transporte do boneco, é montado por uma criança, invariavelmente um menino, que segura o Judas durante a caminhada.



FOTO 6: O Judas (2015)

Fonte: Comunidade quilombola Lagoa da Pedra

A saída é marcada pela presença dos palhaços e suas mulheres, que normalmente usam um lenço no rosto para não serem identificados. Os palhaços são guardiões do Judas. Têm o corpo cobertos por uma vestimenta confeccionada com palhas do buriti, as palhas são trançadas umas às outras e postas para secar, depois de secas estarão prontas para a confecção das roupas que serão vestidas. Faz parte também da vestimenta dos palhaços as caretas¹³. Segundo Melo (2011, p.45):

As máscaras africanas simbolizam a diversidade de manifestações culturais em muitos povos do continente. (Refere-se aqui ao continente africano, grifos nossos) São usadas em rituais de iniciação ou passagem, cerimônias religiosas, funerais, entre outros eventos de vital importância para essas sociedades. Elas estão no epicentro da identificação dos povos com seus antepassados e suas tradições, possuindo significados que ultrapassam a fronteira de seu valor estético.

O giro é conduzido pelos palhaços e as mulheres, que saem ao som de instrumentos típicos usados no festejo, um deles é a ¹⁴caixa, outro instrumento é o zabumba, parecido com a caixa, só que maior e com som mais grave; compõem também os instrumentos vários chocalhos de metal amarrados em uma corda que é colocada no pescoço do jumento ou carregada pelos participantes que os agitam em sintonia com os instrumentos de percussão. A festa tem suas simbologias e os personagens desempenham diferentes papéis. Dessa forma, as

¹³ Máscaras feitas de couro de bode e enfeitadas com tintas industrializadas e corantes naturais feitos na comunidade, ou carvão vegetal. Também na confecção das caretas são usados o sedem e a madeira do buriti.

¹⁴ O instrumento é confeccionado artesanalmente na comunidade, é composto por um pedaço de tronco oco e couro de veado mateiro amarrado.

mulheres dos palhaços têm a função de “seduzir” os brincantes, abraçando-os e convidando-os para dançar. Os palhaços têm o papel de defendê-las, afastando os homens com um chicote confeccionado com couro de boi. A maioria dos homens não foge das chicotadas, pois participam ativamente da brincadeira provocando intermitentemente os *caretas*.

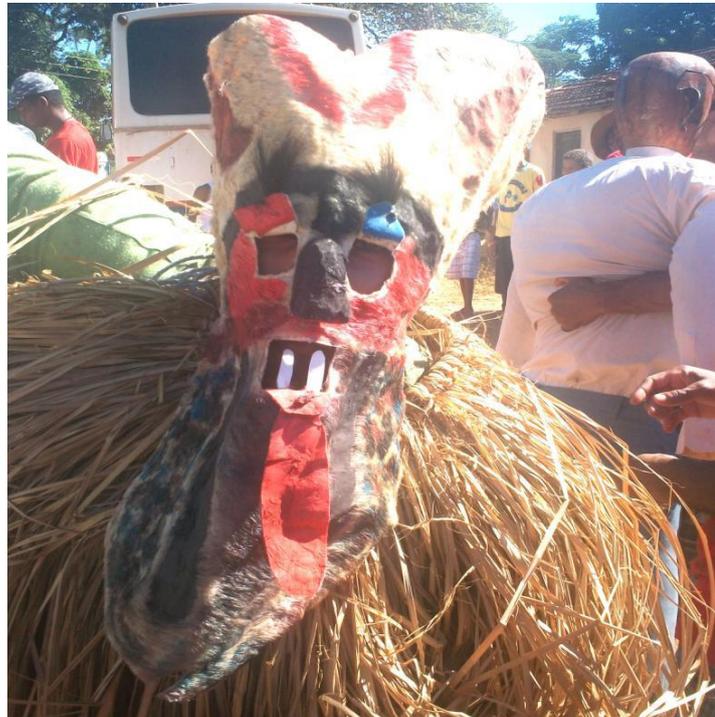


FOTO 7: O Careta

Fonte: Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra

As mulheres não participam diretamente da brincadeira como personagens, acompanham a roda, observando e animando o grupo com gritos, sorrisos e aplausos. Uma importante função das mulheres na festa é a preparação dos alimentos e das vestimentas dos participantes como as caretas, os vestidos, os seios postiços, perucas e lenços.

O giro sai do local onde foi feita a quinta e segue pela comunidade, em algumas casas fazem uma pequena apresentação e seguem até a comunidade vizinha de Cana Brava. Ao meio dia é feita a parada para o almoço. Após o almoço, seguem por outro caminho, passando pela Fazenda Macaco e retornando ao local da Quinta ao final da tarde, onde o giro é recepcionado pela comunidade com muita alegria, fogos, gritos, aplausos e brincadeira. Neste momento é desmontada a quinta e realizada a divisão dos produtos com os moradores da comunidade, é servido mais um lanche encerrando-se assim a primeira parte da festa.

Por volta das dezenove horas recomeça a festa com a preparação dos palhaços e suas mulheres. A partir daí o boneco do Judas não é mais aclamado pelos participantes, é pendurado pelo pescoço em uma árvore, para que se proceda ao sacrifício.



FOTO 8: Judas, os palhaços (caretas) e as mulheres

Fonte: Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra

2.1.2 O Testamento

Antes da punição do Judas é lido o testamento que é elaborado por um ou dois moradores, o texto é construído todo em versos, quando os trovadores não dominam a linguagem escrita, uma pessoa da comunidade serve de escriba e registra o texto, que posteriormente é lido por um integrante da comunidade, escolhido para realizar a leitura. A temática normalmente gira em torno de fatos ocorridos na comunidade durante o ano, tratam de questões sociais, políticas, educacionais, também figuram notas de desagrado pela ausência de políticas públicas voltadas à comunidade (aqui podemos fazer menção à descrição da Festa do Judas a qual Bastide, 1985, se refere). O texto representa o Testamento do Judas, no qual há referência às necessidades e problemas enfrentados na/pela comunidade referente à atuação de políticos locais e chama a atenção da população às transgressões de normas comuns de convivência que tenham sido desrespeitadas no decorrer daquele ano. O que representa de acordo com Santos (1987 p. 54) que “as festas populares podem ser momentos de manifestações e repulsa dos oprimidos contra os opressores”. Em estudos e observações que realizei, afirmo que:

“A maioria das estrofes do testamento trata de assuntos a serem pensados pelas pessoas da comunidade, que externam indignação com os problemas enfrentados. Ao final do texto é feita a divisão dos membros do corpo do boneco para as pessoas da comunidade, cada pessoa recebe o membro do Judas conforme suas necessidades, caracteriza uma herança deixada por ele, e para finalizar é divulgado o nome do boneco que é escolhido dentre os nomes de pessoas que se destacaram durante o ano”. (Nascimento 2011, p. 27).

Por sua estrutura textual, ou seja, em versos, o testamento, nos remete também aos ¹⁵orin, Nesse caso a semelhança que estabeleço é com o Orin-efe realizado na festa de Geledes (homenagem aos ancestrais femininos), o Gelede também é realizado no período das colheitas pela comunidade iorubá-nagô, e se espalha por Benin, Nigéria e Togo, elementos como as máscaras e os homens vestidos como mulheres mascaradas para divertir também se assemelham. A festividade descrita por Ribeiro (1998) acontece anualmente e tem segundo a autora “significado literal de cantigas de deboche” e continua: Acompanhados pelo toque de tambores falantes e por danças, são usados para tornar públicas transgressões cometidas durante o ano transcorrido entre um festival de Gelede e o seguinte. Os cultuadores de Gelede observam, contínua e atentamente, as transgressões cotidianas de normas comunitárias para elaborarem os orin-efe. A tarefa não é tão fácil como pode parecer à primeira vista. Devem saber, entre outras coisas, eleger a melhor forma e o melhor momento para denunciá-las e realizar simultaneamente, louvações a Gelede.

Poderíamos também estabelecer relação com o teatro de fantoche dos Burnus (Nigéria), festejo que é realizado com a execução de cantos e tambores, com a utilização de roupas específicas pelos participantes, ou as comédias realizadas em Mali, entre os meses de outubro e maio, que é também acompanhada por uma orquestra de tambores. Segundo Petit há também o teatro de máscaras de caráter religioso em que o uso das máscaras está relacionado ao sobrenatural, nele os homens usam máscaras e fazem papel de mãe, filha e avó. Ainda entre os Kalabari, em Nigéria são realizadas em torno de cinquenta dramatizações com máscaras por uma sociedade religiosa de homens, estas também acompanhadas por tambores e cantos.

O Testamento trata de acontecimentos ocorridos durante o ano, que são expostos à comunidade, observa-se também que as pessoas citadas de certa forma também transgrediram determinadas regras de convívio social. Podemos tomar como exemplo os seguintes trechos:

“Bigode não vai herdá

¹⁵ Formas de louvor entoado aos ancestrais e aos orixás que contêm ensinamentos cantados e abordam situações do cotidiano da comunidade.

*Já está fora da minha lista
 Ano passado ficô valente
 ameaçô meus amigos jornalista
 prometeu de meter a faca
 cometendo uma injustiça
 se torná a ameaçá
 ti levo direto pra polícia”. (Testamento 2014)*

*A violênça na Canabrava
 Tá merecendo uma execução
 Já teve até briga de foice
 Pra vê o tamanho da agressão
 Já teve nego que apanhô de tapa
 E outro apanhô de facão
 O batedor tá correndo perigo
 Se não largá essa profissão. (Testamento 2015)*

*Joaquim de Sildecina
 Vai me dá uma explicação
 Que tá de briga com Calango
 Isso me trás preocupação
 Até hoje ainda não sei
 O motivo da discussão. (Testamento 2017)*

A leitura é ouvida atentamente. O silêncio é cortado em alguns momentos por gargalhadas e aplausos dos presentes, ora por se identificarem, ora por identificarem outros moradores da comunidade. O texto faz crítica também aos políticos da região, promessas não cumpridas, fazem críticas às igrejas evangélicas que se instalaram na região, como podemos observar nos trechos a seguir:

*“Meu prefeito Cacildo
 Temos muito pra conversa
 O ano passado me deixô animado
 Comecei a ti elogiá
 Garantiu pagá nossa festa
 Não precisava de mi preocupa*

*O pió é que ele esqueceu
 E eu tive que perdoá
 Porque ele é muito preocupado
 Tem muitas fazendas prá cuidá
 E o sanfoneiro no meu pé
 Todo dia a mi cobra
 Tive que pegá dinheiro a juro
 E tô lutando pra pagá
 Foi a única solução
 Pra o sanfronero me larga
 Essa foi mais uma promessa
 Que ele fez pra nos tapiá
 Fiquei mais chateado
 Com um caso novo que vou contá
 Adão foi pedir uma ajuda
 Para fazer o churrasco pra mi esperá
 O desengano tava na ponta da língua
 Não tem nada que eu possa lhe dá
 Você mesmo dá seus pulo
 E pode se virá
 Fiquei com dó foi do Adão
 Ele não tem vergonha de conta
 Saiu de lá de cabeça baixa
 Perdeu até o modo de andá
 Sentiu logo saudade de Wagner
 Que gosta de agradá
 Todo ano dava uma vaca
 E pagava a festa prá nós dança
 Aí onde cabo dizê:
 Veja a volta que vô lhe dá. (Testamento 2015)*

Ou ainda quando evidencia a preocupação com a exploração da região pelas mineradoras, e os impactos dessas ações no cotidiano das comunidades:

Meus amigos e parentes

Vocês mi prestem atenção
Canabrava tá famosa
Pela sua mineração
Toda firma que aparece
Vem graçada com traição
Premero veio a Itafós
Traindo toda a população
Já veio outra firma querendo explorá
Levando do Bananal até o Mansidão
Prometendo bons empregos
Para o povo da região
Antes mesmo de começá
Vô fazê investigação
Porque não vou mais permití
Traição com meus irmãos. (Testamento 2015)

Fui na igreja dos crente
Saí de lá renguiando
De tanto homem ciumento
É verdade o que eu tô falando
As mulhé de cabeça baixa
Os marido lá perto vigiando
E é proibido falar glória a deus
Se for um homem que tive orando. (Testamento 2017)

O Testamento também aborda elementos do imaginário local:

A quadrilha do São Caetano
Veio com muita agressão
Pegô logo o mais valente
Não teve dó nem compaixão
Bateu em praça pública
No meio da multidão
Em frente ao bar de Donizete

*Lá é que foi a execução
 O deixa disso ficô parado
 Ninguém entrô na confusão
 A vítima foi Jurivan
 Vai ficá de recordação. (Testamento de 2016)*

A quadrilha do São Caetano é conhecida na região. Os moradores dizem em sua maioria, que ela existe, embora poucos já tenham se deparado com ela, entretanto muitos casos são relatados nos bares, rodas de conversa e esquinas do povoado envolvendo a quadrilha. Segundo os moradores, a quadrilha do São Caetano é formada por pessoas que agriem os bêbados nos locais mais afastados. Para não serem reconhecidos se camuflam nas ramas de uma planta da região conhecida pelo nome de São Caetano, daí a origem do nome. Ao final da leitura do Testamento, o “Judas” faz a distribuição de seu corpo aos amigos e parentes:

*Agora vô dividir meu corpo
 Vocês me preste bem atenção
 Quero que todos fiquem contenti
 Com a minha divisão
 Dessa vez Raimundo vai ganhar só uma perna
 Porque do outro lado já tem um bastão
 A outra perna vai pro sorteio
 Entre Dó, Manelinho e Nerão
 Meu sorriso fica pro Voninho
 Ednei fica com o rosto
 E está sorrindo de emoção
 A família Almeida merece presente
 Porque é da minha consideração
 Vou dar a minha paciência
 Vão receber com emoção
 Vai evitar entre eles
 Qualquer tipo de discussão
 Joaquides e Delcina fica com meus olhos
 Pra aumentar sua visão*

Jurivã fica com os braço
Pra aumentá a disposição
A sinceridade fica pra Joelino
A desconfiança pra Nandão
Minha valentia vai ficá pra Dori
Vão dividi sem discussão
Pra Zé Domingo e Joaquim de Dilso
Pra Francival meu coração
Vô reuni os parentes mais próximo
Que tenho mais consideração
Vou dá pra eles o resto do corpo
Vão explodir de emoção
É a boca, a testa, a barriga, o pé, a curiosidade, o nariz, as orelhas,
A mente pra ter boas recordação
Vô citar o nome de cada um
Pra não tê interpretação:
Energildo, Joveci, Zé Val, Roberto, Loro, Donizeti, Bauduino, Paizinho,
E Tonho de Quim e Duzão. (Testamento de 2015)

Para finalizar, as vinte e duas horas realizam um baile dançante onde predomina o forró, animado por músicos locais, em geral toda comunidade participa da festa, que na maioria das vezes só acaba ao raiar do dia.

Os organizadores da Festa do Judas, antes da leitura do Testamento de 2017 conversam com os presentes e afirmaram que: “*o é lido aqui não é maldade, é a verdade*” e que a festa sempre aconteceu e acontece pela vontade do povo, que é uma festa sadia, mas que está quase acabando e não pode acabar porque é uma tradição e ainda que, enquanto estiverem vivos manterão a tradição na comunidade. O que não poderia ser diferente, uma vez que: o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável deles. (Geertz, p.47, 1989).

2.2 As Novenas

Dentre as atividades religiosas realizadas na comunidade estão as novenas, que acontecem nos meses de maio e junho e tem significativa participação da comunidade. No mês de maio é realizada a novena dos solteiros, que é dedicada ao Doce Coração de Maria, no

mês de junho as rezas são denominadas novenas dos casados e são oferecidas em honra ao Sagrado Coração de Jesus. Segundo Dona Zulmira (antiga moradora, cantora de súa e rodeira de São Gonçalo), são realizadas também promessas em treze de dezembro para Santa Luzia e São Sebastião. Nas religiões de matriz africana essas datas são consagradas respectivamente à Ewá e Oxóssi .

Dona Maria Inácia Antônio de Farias e Silva conta que, as novenas para Jesus e Maria iniciaram em 1964. De acordo com os moradores, as novenas já eram rezadas pelas pessoas mais antigas, mas não eram organizadas da forma como acontecem atualmente. A organização das novenas na comunidade foi inspirada nas novenas do Distrito de Canabrava, povoado próximo à comunidade. A prática de rezas, novenas e ladainhas é perceptível em muitas comunidades quilombolas, bem como em manifestações afro-religiosa presentes em grande parte do território nacional, a exemplo do ¹⁶Marabaixo, festividade de origem africana realizada pelas comunidades negras do estado do Amapá. O festejo é caracterizado também por missas, novenas e ladainhas, e traz como forte traço da matriz africana as batidas de tambores, as “caixas de marabaixo” e as danças de roda.

As atividades das novenas tiveram início em uma casa na comunidade onde funcionava a escola, com a transferência da escola para prédio próprio, a novena passou a ser realizada em uma de suas salas.

2.2.1 A Alvorada

As novenas iniciam com a Alvorada, durante a madrugada do dia 1º de maio. Por volta das quatro horas da madrugada, as pessoas se reúnem para o início da atividade em frente à escola da comunidade, local onde se realizam as novenas. De acordo com a professora Marly (moradora nascida e criada na comunidade, filha de Dona Zé e professora) :

Todo ano acontece a novena, nós não dexa... se a gente não tiver já tem as jovens, criança também que já ajuda, que faz, antes de nós os mais velhos já trabalhavam assim fazendo a novena, só que eles fazia nas casa, agora já tem a escola, não tem igreja, mas tem a escola, a gente faz oração na escola. A gente não que que acabe, já vem dos antecedentes, já passando assim, mesmo assim a gente tá passando pros mais novo. Então não é pra dexá acabá. Então faz a oração do mês todo, mês de maio é o mês de Maria, coração de Maria e em junho é o do Sagrado Coração de Jesus.

O início da alvorada se dá com o lançamento de foguetes para acordar os moradores. As pessoas se reúnem com velas, lanternas e pétalas de flores (normalmente crista de galo e

¹⁶ O Marabaixo é uma homenagem ao Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade que tem início na Páscoa e segue até o domingo do Senhor.

rosas), depois partem em caminhada passando pelas casas das comunidades entoando hinos em louvor, e de tempos em tempos vão soltando fogos. Os fogos e as velas são formas de comunicação dentro e fora da comunidade, com a luz das velas iluminam as estradas e caminhos, e com os fogos apontam os lugares por onde a procissão está passando, situando assim os moradores. As pétalas de flores são colocadas nas portas das casas. Os moradores não se levantam para receber a procissão, a não ser aqueles que queiram acompanhar a caminhada junto com os demais. Na maioria das vezes, todas as casas das comunidades são visitadas, exceto a dos moradores evangélicos. A alvorada se encerra ao amanhecer, momento em que retornam à escola e em silêncio aguardam o raiar do dia, a revoada dos pássaros sobre as casas. Agradecem em silêncio. Em seguida, na sala de aula, entoam as ladainhas e na finalização é feito um convite para participação na reza no período noturno, em que iniciarão as novenas, as atividades são encerradas com um café coletivo acompanhado de pães, bolos e doces produzidos pela comunidade.

Todos os cânticos entoados, os ritos e modos de fazer são ensinados de geração a geração pela tradição oral, os mais jovens aprendem com os mais velhos todo o processo, que é reforçado pela novena dos solteiros, da qual são os responsáveis, embora contem com a total participação e orientação dos mais velhos (casados).

Embora os santos cultuados nas novenas sejam católicos, há uma forte presença de elementos que emergem da ancestralidade africana em que há uma estreita relação entre os humanos e os elementos da natureza (a saudação ao sol e aos pássaros), a tradição oral, a coletividade, a pertença e a ritualidade das refeições.



FOTO 9: Altar da novena dos solteiros

Fonte: Solange Nascimento (2009)

2.2.2 A Novena dos Solteiros

As novenas são organizadas de modo que a cada noite a reza seja realizada por dois ou três pares de pessoas, incluindo desde os recém-nascidos até os mais velhos, moradores ou não da comunidade. As novenas renovam os laços familiares daqueles que saíram para se fixar em outros lugares, uma vez que todas as pessoas que nasceram na comunidade estão incluídas no calendário das novenas, aqueles que moram em outras localidades entram em contato para buscar informações quanto aos seus pares e datas em que serão responsáveis pelo festejo. Auxiliam nos preparativos da confraternização, na compra de fogos e velas, solicitam também interseção com pedidos de rezas e orações para problemas específicos. Esse vínculo denota a identidade quilombola daqueles que mesmo não convivendo no território, possuem fortes vínculos identitários com a cultura local, ou seja, mesmo estando *fora* da comunidade *são* quilombolas e identificam-se como tal.

A organização da novena é feita a partir de uma lista onde são organizados os nomes dos noveneiros de cada dia do mês. Esta lista inicia-se invariavelmente pelas pessoas mais jovens das comunidades (os recém-nascidos), normalmente o último dia das novenas é dedicado aos casais de namorados.

[...] aí pega a lista, os nome dos soltero desde criancinha, tudo que tive soltero, não tá casado, é no mês de maio e aí reza por eles tudo, e vai juntando de par em par, home e mulhé, aí se dé muito a gente vai juntando, bota dois par, três par num dia só, aí tanto é que a gente não coloca só daqui da comunidade, tem uns que já saíro, a gente traz também pra dentro, até quem tá lá pra Goiânia, Brasília, tudo tá aqui rezando em intenção deles. Não vamo fazê só daqui não, daquela região da Canabrava, então tudo a gente pega, tem de Campos Belo, e tudo espaiado, então pega e fais a oração, não pega tudo assim, mais um poco a gente pega, os menino daqui, filhos da região que tão pra fora a gente pega tudo e faz a lista aí no mês todo, no final a gente faz uma confraternização também.

A lista é elaborada elegendo duplas que, a cada dia, têm por responsabilidade organizar as rezas. Normalmente as responsabilidades são divididas: as meninas são responsáveis pela limpeza do local de realização da novena e pelo enfeite do altar com flores e velas; os meninos pela compra das velas e dos foguetes que animam os louvores durante as rezas. No caso dos recém-nascidos e crianças muito pequenas a responsabilidade fica a cargo dos pais, que se encarregam também de convidar o restante da comunidade para participar do evento.



FOTO 10: lista dos noveneiros do mês de maio

Fonte: Solange Nascimento (2009)

No dia 1º de maio às dezenove horas e trinta minutos inicia-se a novena, as lideranças da comunidade assumem a responsabilidade pela condução das rezas. O início é sempre com um desejo de boa noite e boas-vindas aos participantes, em seguida é entoado um canto de abertura. Consequente às boas vindas rezam o terço, que é *puxado* por uma pessoa que se disponibiliza para fazer a oração, suas evocações são acompanhadas pelos demais

participantes, que respondem em coro. A cada mistério do terço entoam uma estrofe de um cântico e passam o terço para que outra pessoa possa rezar.

Em seguida começa a ladainha, oração cantada com trechos em latim e em português, atualmente algumas participantes fizeram o registro escrito dos trechos entoados, contam que as gerações mais antigas *guardavam as rezas todas de cabeça*, uma vez que a reza em latim é uma tradição na comunidade. Embora os moradores digam não lembrar ao certo desde quando fazem as rezas em latim, relatam que a transmissão entre gerações se dá pela tradição oral, uma vez que os moradores mais antigos não dominam a linguagem escrita. Prática que pode ser vista em grande parte das comunidades tradicionais afro-brasileiras, que tem na memória e na história oral a garantia da permanência dos valores religiosos e culturais, mesmo estes marcados pelos elementos cristãos impostos no período colonial.

Na ladainha entoada em latim arcaico as mulheres entoam com voz grave as estrofes e os jovens complementam com o refrão. Os versos e refrão correspondem à chamada Ladainha Lauretana também designada como Ladainha da Santíssima Virgem, sua origem data dos anos de 1200, final da Idade Média, ao texto original foram agregadas evocações à proteção de nossa senhora a alguma Ordem religiosa a exemplo dos carmelitas, esse contexto nos possibilita inferir que a apropriação das evocações pela comunidade são oriundas dos contatos dos negros escravizados com o catolicismo e sua incorporação nos ritos religiosos das comunidades, irmandades e ordens negras do Brasil. Conta Helena (moradora e liderança da comunidade), que o trecho feito em latim é assim rezado desde os antepassados, e que por isso continuam fazendo até hoje.

No encerramento do encontro é realizada a leitura de um trecho da bíblia escolhido para para aquele dia, em seguida entoam novamente um cântico em louvor ao Doce Coração de Maria, depois são feitos os avisos do dia, dentre estes os nomes dos noveneiros do dia seguinte. O encontro se encerra com um *viva* aos noveneiros do dia e ao Doce Coração de Maria, comemoram com a queima de mais foguetes.

O ritual é realizado diariamente durante todo o mês de maio, com participação da comunidade, excetuando-se os alunos que cursam o ensino médio no período noturno, o que nos reporta a SANTOS (1987) quando afirma que a cultura é um produto coletivo da vida humana e essa coletividade na comunidade está impressa na forte relação que estabelecem com os presentes e ausentes, novos e idosos, homens e mulheres na renovação dos ciclos de aproximação, significação e ressignificação.

No dia 31 de maio é organizada a festa de encerramento das novenas dos solteiros. Além das rezas os participantes preparam um grupo de crianças – sempre meninas – para a coroação de Maria. Estas crianças vêm vestidas de branco carregando a imagem de Maria e entoando cânticos, oferecem-lhe flores, palmas, um véu e uma coroa, necessariamente nesta sequência, as crianças entoam nessa cerimônia cantos e gestos simbólicos.

Finalizam então as novenas com a realização de um leilão em frente à escola, com prendas oferecidas pela comunidade. Estas prendas são normalmente produtos da agricultura local, bolos, frango assado, rapadura, cachaça, entre outros produtos. O lucro deste leilão ajudará no custeio das despesas da festa. De acordo com Marly: *sempre fazem...pedi a contribuição de todos, dos nevenero, ai fais um bolo, uma farofa, faz as oração fechando e no final aí faz uma recepção, muito bom, aqui quando os vizinho também vem, não é só nós, vem todo mundo junto”*.

Após o leilão é oferecido um lanche, onde normalmente é servida farofa de carne ou de frango acompanhadas de suco ou refrigerantes. O final da festa se dá com um baile animado pelo ritmo do forró. Compreendendo dois meses ininterruptamente, uma das marcas das novenas é serem permeadas pela fé, pela coletividade, fartura de alimentos denotando esse período como promessa de tempos melhores. A participação e o envolvimento dos participantes em todo processo das novenas: procissões, ladainhas, fogos, preparo de alimentos, evocam os laços de ancestralidade e territorialidade (pela ampla participação dos de fora), o respeito aos mais velhos e o fortalecimento dos laços familiares e comunitários.

2.3 Roda de São Gonçalo

A Roda de São Gonçalo é uma manifestação religiosa realizada pela comunidade que pode se dar em duas situações: encomendada por alguém como retribuição ao recebimento de alguma graça alcançada ou como solicitação de algum morador falecido, que não tendo cumprido a promessa, solicita aos moradores, por meio de visões e sonhos, que a família o faça.

A última Roda realizada na comunidade aconteceu em novembro de 2012 e foi em memória de Dona Tereza, moradora do Povoado dos Macacos, que tendo morrido antes do cumprimento da promessa teve a cerimônia encomendada por seu marido. A roda foi registrada no curta ¹⁷“A Promessa”. Os moradores contam que pela seriedade do ritual ele não

¹⁷ Produção fílmica realizada a partir de proposta submetida ao edital da Secretaria de Cultura do Estado do Tocantins. Descreve todo o ritual e seus significados para a comunidade a partir de relatos dos participantes.

é mais apresentado em eventos ou festas em Arraias ou outras regiões. Dizem que *só apresentar na cidade pra brincar* desagrada o santo, que recebe a Roda como pagamento de promessa. Os moradores não sabem datar a partir de quando a Roda começou a ser realizada, mas asseguram os mais velhos que quando crianças aprenderam a dançar com seus antepassados. Segundo Joaquim Bento (Guia-mestre da Roda de São Gonçalo, tocador de súa, Roda, organizador do Giro da Folia na região), as promessas eram realizadas dada a falta de assistência médica na região e pela fé que tinham nos santos, aos quais intercediam em caso de doenças:

Quando aqui na região nossa não tinha médico, não tinha posto de saúde, não tinha medicamento nenhum, então era um chá que o pessoal fazia, de raiz, de planta e a fé no senhor São Gonçalo e outros santos, aí falava assim, quando adoecia um da família, um filho, a esposa, o esposo aí falava: Meu senhor São Gonçalo, se der saúde pra minha esposa, meu esposo meu filho eu vô cumpri uma promessa, vou dança uma roda de São Gonçalo, e aí com a fé que a pessoa tinha no outro dia a pessoa tava sãzinha, andando e aí tinha que cumpri a promessa, aí convidava a comunidade, matava uma vaca, fazia um festejo, dançava uma Roda pra cumpri a promessa pela fé o santo curava a pessoa, era assim São Gonçalo, São Sebastião, era o santo assim que eles pegavam com muita fé e resolvia. Às vezes também tinha uma mulher que pra ganha neném não tinha médico, não tinha nada, tinha só as partera, tinha que corrê atrás das partera, ia de cavalo longe busca uma fulana, vinha na garupa do cavalo pra pegá a criança, aí dava um problema sem quere nasce: o esposo falava: Meu senhor São Gonçalo ajuda aí minha esposa ter essa criança, se ela tive a criança eu vô cumpri, dança uma Roda em seu louvor, aí logo de repente pela fé que tinha a criança nascia, aí tornava a cumpri a promessa em louvor ao Senhor São Gonçalo.

Na comunidade a Roda só é realizada aos sábados, que é o dia consagrado a Nossa Senhora. Os moradores escolhem o local mais adequado destinado à preparação do festejo e o lugar onde a roda será realizada. Em um primeiro momento a pessoa que pagará a promessa ou seu representante faz o comunicado de sua realização ao Guia-Mestre, Joaquim Bento da Silva, que exerce essa função a trinta e quatro anos. Trabalhador em uma das fazendas do entorno da comunidade, conta que aprendeu ainda menino a dançar a roda, pois segundo *ele* “era muito curioso e ficava olhando os mais velhos fazer, assim fui aprendendo”. Joaquim diz que são muitas suas atribuições como Guia-mestre: *Ele vai fazendo as apresentação, as promessa, então ele é responsável pelos passo da Roda, responsável pelas rodeira, responsável pelos violeiro, e tem a responsabilidade da festa do dono, a gente é obrigado mantê a responsabilidade e cumprindo a tradição.* O que significa dizer que ele é responsável por comunicar ao restante do grupo sobre a realização da roda , aos moradores da comunidade e também de povoados

O curta foi encaminhado a todas as escolas públicas estaduais do Estado no sentido de proporcionar aos professores e professoras materiais que versem sobre a cultura local e sobretudo as manifestações culturais das comunidades quilombolas, e é parte da programação da TV Educativa do Tocantins.

vizinhos, como o Contra-Guia Flávio Batista Conceição, conhecido como Nego Cacheado, do município de Arraias; João Ramalho da Silva, da Canabrava, o caixeiro e tocador de zabumba da região do Macaco; parentes do dono da promessa e as 24 rodeiras. É função do Guia também coordenar todo o ritual desde o início até seu encerramento.

A associação dos moradores por meio da Presidência é responsável de arrecadar os alimentos que serão servidos na janta de abertura do festejo e para o café que será servido no encerramento da Roda.

É uma tradição que a festa seja divulgada em toda a comunidade pelo chamado *boca a boca*, em que uns comunicam aos outros quanto ao local onde acontecerá a Roda, quem está pagando a promessa, se é vivo ou morto. O comunicado chega a várias outras comunidades, fazendas, lugarejos e a sede dos municípios próximos, Arraias-TO e Campos Belos-GO. O pagador da promessa nunca sabe o número exato de pessoas que participarão da festa, mas sabe que todos terão que sair dali *alimentados e satisfeitos, não importando o número*.

Observe-se que a linguagem oral é elemento central antes mesmo da realização da festa: quando o solicitante evoca São Gonçalo e faz (fala) seu pedido; quando se compromete em realizar a festa em cumprimento da promessa; quando comunicada ao guia-mestre e este aos demais sobre a realização do festejo a palavra falada tem peso e compromete quem a profere.

Para a realização da Roda a preparação é feita coletivamente pela comunidade, homens, mulheres e crianças preparam tudo aquilo indispensável à realização do rito e têm funções determinadas.

Dentre os preparativos está a confecção do Cruzeiro, que consiste em uma cruz talhada na palmeira de buriti. A cruz, na forma de um losango, tem cerca de dois metros de altura. Em sua montagem não são usados pregos, mas encaixes e buchas feitas também do buriti. Na ponta superior do losango é presa uma pequena cruz. O entalhe tem sua estrutura permeada de castiçais, 17 ao todo, confeccionados com a casca do buriti e nos quais serão colocadas as velas que queimam durante a cerimônia. Após cada Roda o pagador da promessa permanece com o Cruzeiro, acredita-se que o objeto traga proteção para a casa e familiares, pois acreditam que sua função *“É pra dizê que tem fé. O cruzeiro simboliza a fé do santo”*. Segundo Joaquim Bento atualmente que é responsável por sua confecção é João Forró, que é o violeiro da Roda e doa o Cruzeiro para os participantes da Roda.

Além do Cruzeiro fazem parte do ritual os arcos, que são carregados pelas rodeiras, estes são confeccionados com um bambu, denominado como Taboca na região e enfeitados com flores. Os arcos, da mesma forma que o Cruzeiro, não são utilizados em mais de uma Roda, sua função cerimonial é cercada de simbolismo podendo determinar até mesmo elementos como a vida e a morte. As rodeiras seguram os arcos durante as danças sacralizadas que possuem gestos e passos rítmicos sagrados. Segundo Petit (2015):

Na religiosidade de matriz africana, que é o fio que percorre e une a maioria das manifestações culturais populares que se apresentam com ampla participação de negros e negras. O corpo-Dança Afroancestral é aquele que não só dança, como conta histórias e mitos, e manipula objetos simbólicos. (p. 79, 2015.)

Essa percepção sobre corpo e religiosidade também pode ser observada após a realização da Roda, quando Guia-mestre e Contra-Guia jogam os arcos sobre o telhado de uma casa, de acordo com a tradição, caso o arco de uma rodeira caia do telhado é um mau presságio, pois uma das rodeiras não viverá mais um ano, os participantes confirmam que esse episódio já aconteceu na Comunidade. Joaquim Bento relata: *“Já aconteceu várias vezes e eu sou testemunha. Falei: Olha gente, não sei quem é. Vocês me desculpe, mas no próximo ano não vai ter uma rodeira, que um arco caiu. Sinceramente já é umas três vezes que morre uma das rodeira.”*



FOTO 11: Cruzeiro de São Gonçalo

Fonte: Damasceno

Os arcos são enfeitados com flores para a realização da Roda, segundo os moradores antigamente eram enfeitados com flores naturais, que foram substituídas nos últimos tempos por flores de papel crepom. Também compõem os arcos duas candeias que são fixadas nas bases dos arcos, que são acesas durante a Roda.

As candeias utilizadas na Roda também são feitas pela comunidade, as rodeiras confeccionam as candeias com o algodão produzido nas roças, colhem e limpam o algodão retirando as sementes, em seguida confeccionam o fio enrolando-o várias vezes no fuso e embecendo-o na cera quente e derretida de aratim. A cera é retirada nas matas que rodeiam a comunidade pelos moradores, que mesmo diante das dificuldades encontradas vão em busca dos elementos indispensáveis à execução da cerimônia.

Nas primeiras horas da manhã do dia em que será realizada a Roda, os moradores, incluindo crianças, jovens e adultos dão início ao abate dos animais. Uma característica no abate, tanto nas cerimônias, quanto no cotidiano é que o sangue não é consumido pelos moradores. Ruimar conta que desde que se entende por gente foi assim. Abatem o animal, escorrem todo o sangue e depois jogam água quente por cima para que o excedente de sangue coagule e possa ser retirado da carne, que só depois desse processo é consumida.



FOTO 12: Dona Maria Altina fazendo o pavo de algodão

Fonte: Emerson Silva

Os homens fazem o abate dos animais, as mulheres os limpam e preparam os demais alimentos, As mulheres também são responsáveis por arrecadar na comunidade os talheres, vasilhames e pratos para servir os alimentos.

O espaço onde acontece a festa é organizado pelos moradores, desde a instalação do altar até o local onde a dança será realizada é limpo pelos moradores, que varrem, juntam galhas e mato. Organizam também a fogueira que clareara e aquecerá os participantes durante o festejo. No período da tarde também organizam o altar. O espaço destinado à festa é a casa de quem encomendou a promessa ou o pátio da escola, no último caso utilizam carteiras nas quais montam um pequeno oratório, ornado com uma toalha de mesa branca e flores naturais misturadas a pequenos pedaços de papel crepom picado e velas. Compõem também o oratório, além da imagem de São Gonçalo, as imagens de Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora dos Remédios.



FOTO 13: Limpeza do arroz na peneira/

Fonte: Emerson Silva

Ver um altar da Roda de São Gonçalo remete a Bastide (1985, p.229) e sua descrição minuciosa das formas de resistência e de permanência dos ritos africanos em diferentes tempos e lugares no Brasil Colônia:

Os santos foram máscaras brancas colocadas nos rostos negros das divindades ancestrais. [...] O segredo não era uma medida de proteção suficiente para a sobrevivência dos calundus; invasões da milícia ou da polícia podiam, a cada instante, interromper o cerimonial; era preciso, portanto, dissimular o mais possível aos olhos dos brancos o caráter africano do culto que aí se rendia, colocando sobre o pegi, onde as pedras de santo consumiam as oferendas, um altar católico, enfeitado com flores de papel, toalhas brancas, imagens e pinturas de santos. Escolhiam-se evidentemente os santos que mais se aproximavam das divindades verdadeiramente adoradas, mas os cânticos que subiam ao altar iluminado de velas eram dirigidos de fato a Ogum e não a São Jorge, a Omulu e não a São Lázaro.

A imagem que a comunidade utiliza na Roda, é a de São Gonçalo Violeiro. Nessa representação o santo é um homem usando chapéu preto, uma viola nas mãos e uma capa marrom, que cobre uma camisa verde e uma calça azul, o traje acompanha uma bota na cor preta. De acordo com a tradição oral, era essa a roupa usada por São Gonçalo em suas andanças pelos vilarejos por onde passava, em sua vida eremita, bebendo dançando e tocando violão, em grandes rodas de viola

Ao entardecer, antes do início da Roda, o grupo realiza um ensaio geral, conduzido pelos mestres, que repassam as diversas partes da dança, a importância do ensaio, segundo eles, é para que nada dê errado na homenagem ao santo, uma vez que a promessa deve ser cumprida a contento.

Ao cair da noite começam a chegar os primeiros participantes, gradativamente a comunidade fica repleta de pessoas, que chegam em carros, camionetas, motos, cavalos, bicicletas ou a pé. São moradores dos vilarejos vizinhos, do povoado de Canabrava, da cidade de Arraias e Campos Belos.

O primeiro momento da festividade é a janta, que é servida na casa de um dos moradores, lá se inicia o rito com os Mestres, tocadores e rodeiras se servindo em primeiro lugar, isso acontece após a oração inicial chamada de *Benditinho*, a oração cantada precede o momento em que os guias e rodeiras se servem, na sequência as crianças são servidas e a partir daí os demais participantes vão gradativamente entrando na casa e se servindo até que todos tenham jantado e estejam satisfeitos.

Assim que todos terminam as mulheres recolhem os utensílios que estavam dispostos para a janta, o guia-mestre coloca três potes de farinha sobre a mesa acompanhados cada um

deles de uma faca um garfo dispostos em forma de cruz. Esses elementos simbolizam que o pagador da promessa deu o alimento na presença de São Gonçalo e que todos comeram e ficaram satisfeitos. Esse ritual é cumprido invariavelmente em todas as Rodas que são realizadas na comunidade. Nesse sentido o caráter ritualístico da roda pode ser percebido na sacralização dos espaços, dos objetos e dos signos, o que se evidencia em todas as etapas do festejo. Nesse aspecto Abib (2005, p. 99) pontua a relevância do rito nas comunidades tradicionais e suas manifestações culturais:

A função do ritual, presente na maioria das manifestações tradicionais da cultura popular, é de suma importância, pois motiva os sujeitos a se debruçarem sobre o passado em busca dos marcos temporais ou especiais, que se constituem nas referências reais da lembrança. É o ritual que permite a transposição do aqui e do agora para tempos imemoráveis, para locais sagrados, com a *arché*, enquanto origem, enquanto fonte continuamente suscitadora de sentidos.

Pode-se perceber essa ritualidade nas festas públicas realizadas também nas religiões de matriz africana, o banquete sagrado é servido fartamente a todos os presentes.

Após o jantar, as rodeiras e os Guias iniciam sua preparação para a Roda colocando suas roupas litúrgicas. As mulheres se vestem com camisa e saia brancas, os Guias usam camisa e calça também brancas. Todos os participantes utilizam uma fita vermelha que é colocada cruzando um dos ombros e amarrada na cintura. A roupa litúrgica, assim como em outras expressões religiosas de matriz africana tem um forte significado. A roupa é mais do que uma paramentação, é extensão do corpo das rodeiras, assim como os arcos, cada uma tem sua roupa e sua fita que, de acordo com Edna (rodeira de São Gonçalo, merendeira da escola), é uma *fita de reverência, como se fosse o cordão de São Francisco e vai tudo junto no caixão. De forma que as rodeiras têm que ter aqueles vestido só pra aquele assunto e um vestido social, que o dia que morre enterra com ele, é tradição*. Edna continua dizendo que sempre participou da Roda, diz que desde antigamente a roupa das rodeiras não passa para outra pessoa, “*cada rodeira tem a sua roupa*” diz também que “*antigamente toda rodeira era enterrada com a roupa e com a fita (cordão)*”, conta também que Dona Maria Dias (parteira da comunidade) lhe pediu que quando fizesse a passagem fosse enterrada com sua roupa (de rodeira). “*É o desejo, a vontade dela, tem que respeitar*” complementa.

Nesse aspecto me reporto à relação que a roupa nas expressões culturais e religiosas de matriz africana exercem nas cerimônias e celebrações, existem sentidos e significados nos tecidos, nas cores, nas indumentárias, nos momentos que são usadas e como são usadas. As pessoas se reconhecem e são identificadas a partir da roupa litúrgica que vestem. Assim, a

roupa além de ser parte inalienável nos ritos, ainda tem estreita relação com as passagens de vida e de morte.



FOTO 14: Roda de São Gonçalo

Fonte: Emerson Silva

A realização da Roda de São Gonçalo é composta por etapas e momentos muito bem definidos e com fortes significados ritualísticos. Em frente a casa onde foi realizada a janta, as mulheres, segurando seus arcos, se dispõem em duplas. À frente dessa formação estão o Guia e o Contra-Guia, que seguem os tocadores, sendo o violeiro, o tocador da caixa e do zabumba. Dessa forma seguem até o local escolhido para a realização da Roda.

Quando chegam ao local de realização da Roda, o Mestre solicita junto ao altar a presença da pessoa que fez a promessa, nesse momento caso a pessoa que fez a promessa já tenha feito a passagem, seu nome é evocado três vezes pedindo que o mesmo venha receber e participar da promessa feita em seu nome. Após a evocação o pagador da promessa senta-se ao lado esquerdo do altar e o violeiro ao lado direito e ali permanecem até que termine a Roda.

Como em todo rito religioso de matriz africana não há um tempo estipulado cronologicamente para que acabe, o tempo do rito é seu tempo. Logo que a dança termina as rodeiras acompanham os Guias até um lugar determinado e, uma a uma, entregam os arcos para que eles os joguem no telhado.

A Roda é encerrada com a súa, iniciada pelas rodeiras e depois com a presença dos demais convidados que acompanham em uma grande roda a dança, segue a isso a entoação das ladainhas com partes em português e outras em latim arcaico, a reverência a São Gonçalo, a desmontagem do altar e café coletivo.

A Roda de São Gonçalo se constitui como uma representação de festividades tipicamente realizadas por comunidades negras, o envolvimento dos moradores no ritual litúrgico, a matança dos animais, a simbologia que permeia o preparo dos alimentos, os signos presentes nos vestuários, na música percussiva dos *cantadores*, as indumentárias, a comida farta, a simbologia presente nos objetos sagrados, segundo Luz (2013) “possuem determinados cânones estéticos que visam a magnificar o sagrado. Reforçam o ethos, exprimem a identidade”. Nesse sentido podemos afirmar que as bases da Roda de São Gonçalo são genuinamente africanas, ou seja, construídas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, o que pode ser interpretado na afirmação de Luz. 2011, quando diz que:

Se ainda passarmos do nível simbólico da cosmogonia africana para a dinâmica ritual, veremos que mais ainda se ressalta a inexistência de fusão ou “sincretismo”, pois a iniciação, a manifestação, as oferendas, as dramatizações, as formas de organização, as hierarquias, as ocupações de espaços, a arquitetura, em nada se aproximam do ritual católico. (Luz, 2011, p. 78)

Nesse sentido, de acordo com Petit (2015) podemos inferir que a Roda de São Gonçalo como outras expressões culturais religiosas afrodescendentes envolve uma iniciação, uma “Pedagogia do sagrado”, na qual cada ato e movimento é cerimonializado, ou seja, todo o ritual tem em si a integração de múltiplas linguagens estéticas presentes nas vestimentas, nos acessórios, na dramaticidade, nos cantos e sons simbólicos. Ainda de acordo com a autora por ser entendido como elemento primordial na cosmovisão africana o culto aos antepassados acontece até a atualidade nas danças e festividades que “ritualizam esse laço, frequentemente sob o manto do catolicismo”, incorporando nomes e santos cristãos.

2.4 Súa

A súa, também chamada de Sussa, Suça ou Sússia é uma das manifestações da comunidade que mais expressam suas raízes africanas, por alguns moradores é denominada como batuque de senzala. Dançada em grande parte das comunidades quilombolas do Estado do Tocantins, apresenta variações quanto aos instrumentos e ocasiões em que é dançada, de acordo com a tradição de cada grupo ou comunidade. Segundo Dona Zulmira na comunidade

“o *súcia*” é realizado sempre acompanhando a Festa do Divino e o Santo Reis e é dançada também no final da Roda de São Gonçalo.

O bumba tem papel fundamental na dança, por fazer a marcação dos cantos e do ritmo, na *súcia* o bumba é acompanhado pela caixa, que segundo os moradores é responsável pelo redobrado do ritmo.

Na cultura africana, os tambores representam uma conexão com seus pares e também com os ancestrais e as divindades. A formação da roda simboliza um forte elemento da cosmologia africana, a circularidade. A circularidade representa o caráter cíclico da vida, o ciclo presente na natureza, na circularidade da memória, e que, vai reaparecer em diferentes vivências, sejam elas de cunho religioso ou não. A roda é presente também na dança do candomblé, no jongo, na capoeira, no tambor de crioula, no samba ou na gira da umbanda.

As letras das músicas são curtas estrofes que são repetidas pelos participantes. Em uma conversa sobre a *súcia* Dona Zulmira canta algumas daquelas que ainda guarda na lembrança:

*Arriei meu cavalo
Pra modo deu viaja
Eu despedi da morena,
A morena pego chorá*

*Amarrava o bode
lá no pé do calumbia
Essa noite meia noite
não dexô meu bem dormi.*

De acordo com Ruimar, *a súcia é oriunda dos negros*, que, quando terminavam uma safra de café ou da colheita em que estivessem trabalhando lhes era concedido um dia de descanso, outros relatos remontam que a *jiguitaia* (música cantada em toda roda de *súcia*) foi motivada em função de que as rodas eram realizadas nos terreiros, por vezes em cima de arraial de formigas, que mordiam os participantes. Ao ver os participantes se coçando o suceiro (cantador de *súcia*) criou os versos: *A formiga que dói? É a jiguitaia. A formiga que dói? É a jiguitaia*. Os pares dançam se coçando e coçando o parceiro.

Cascudo (2001), afirma que a relação dos cânticos das músicas da *súcia*, do tambor-de-mina e de crioulo está estreitamente ligada às manifestações religiosas de terreito,

apresentando um forte vestígio do culto vodum, nome pelo qual os Jejes chamavam os *encantados*, denominados de orixás entre os nagôs. A mestra suceira Felisberta Pereira, do município de Natividade, em um documentário produzido em 2013 sobre a *súcia* afirma que: “[...] *está no sangue, o som do tambor acorda os deuses ancestrais e faz a gente lembrar. Às vezes com o som do tambor você tem saudade de uma coisa que você não sabe o que é, mas é suas origens se remexendo lá dentro e aí acontece isso*”. Segundo Petit:

O Corpo-Dança Afroancestral é mantido até hoje como identidade e memória coletiva essencialmente por aqueles que vêm sofrendo processos de discriminação históricos, que são os indígenas e os afrodescendentes. Da assimilação cultural pelo convívio com outros grupos da sociedade (empréstimo de outras matrizes), bem como pela invasão cultural (religiosidade católica e valores europeus impostos) formou-se um Corpo-Dança Afroancestral mesclado, cuja marca predominante é a da resistência cultural negra. (p.96, 2015).

Na comunidade a *súcia* é parte de todas as festividades religiosas que são realizadas e tem seus rituais sagrados, seja nas Festas de São Gonçalo, nos Giros da Folia ou no encerramento de Novenas. De acordo com Ruimar:

Eu mesmo conheci a súcia foi através da Folia de Reis, a Roda de São Gonçalo, que sempre eles dançam quando a Roda faz o encerramento da dança, faz apresentação da dança, a Folia de Reis quando chega numa casa, como se fosse a Folia do Divino, os foliões canta a Roda, que é diferente da súcia, é uma dança que eles fazem também mas diferente da súcia, é um troca de passo ali que eles fazem, e a súcia sempre chegava numa casa eles pediam pra dançá a súcia, pessoal cantava e a outra é da Malhação do Judas, sempre a gente brinca também de dança a súcia.

As mulheres girando e ¹⁸*peneirando* as saias coloridas, o sapateado dos homens, os movimentos circulares, ora se aproximando, ora se afastando, os gritos e risos, os participantes em círculo batendo palmas, a ativa participação de homens, mulheres e crianças, a caixa, o pandeiro, as palmas, o canto, herança das raízes ancestrais africanas. Dona Zulmira fala de suas lembranças da *súcia*: *era o povo tudo pulando, tudo sambando, era muito bonito, divertido e hoje num tem mais, eu diverti muito, saía cadas música! Bonita! A gente esquece né?*

¹⁸ Segurar a saia com as mãos, agitar e balançar energeticamente as saias produzindo ondulações.



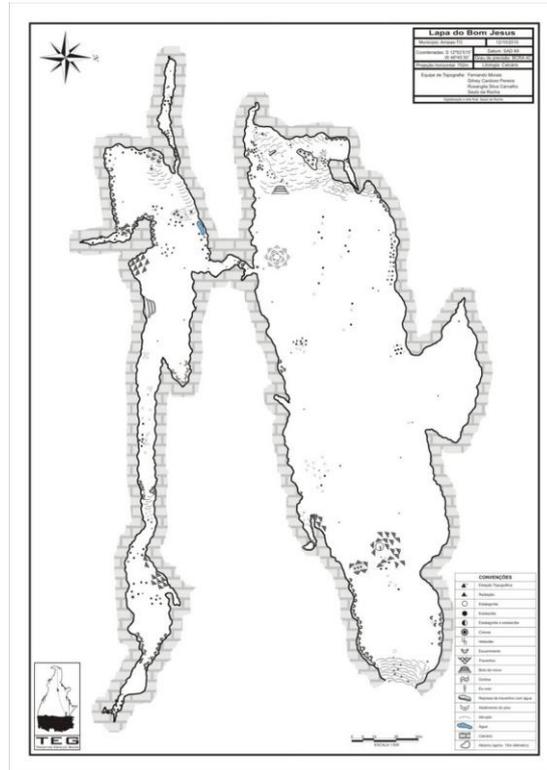
FOTO 15: Crianças da comunidade dançando a Súcia

Fonte: Arquivo pessoal

Acompanhados pelo ritmo dos tocadores os participantes dançam em pares no interior da roda, o toque dos instrumentos é acompanhado por versos que são puxados pelos cantadores e cadenciado com as palmas dos participantes. O início se dá com um dos brincantes chamando uma pessoa da roda para dançar. Na Lagoa da Pedra não há distinção quanto à formação dos pares, homens dançam com homens, crianças com idosos, mulheres com homens. Aquele que é convidado entra na roda e dança com seu par. Giram, batem os pés, levantando poeira no meio da roda, acompanhados de gritos e palmas cadenciadas dos demais, finalizam com dois giros de mãos dadas, quem fez o convite retorna à roda e o convidado escolhe outra pessoa para dançar, e assim acontece sucessivamente.

2.5 Caverna Lapa do Bom Jesus

A comunidade da Lagoa da Pedra tem uma estreita relação com a Gruta da Lapa, localizada na Fazenda Furnas, fica distante da comunidade 16 quilômetros. Formada por calcário tem uma extensão de 750 m. É composta por vários salões, repleta de estactites e estalagmites, colunas e vãos.



MAPA 3- Mapa da caverna Gruta do Bom Jesus da Lapa

Fonte: Fernando Moraes

Na Gruta a comunidade realiza duas festividades: no dia 06 de agosto a Romaria de Bom Jesus da Lapa e no dia 15 de agosto Romaria devotada a Nossa Senhora D'Abadia. As manifestações, segundo os moradores acontecem *desde o período da escravidão*, a caverna que era utilizada como lugar de fuga dos senhores de escravos passou a ter significado místico para a comunidade, representando um local de promessas, cura e diversas manifestações religiosas.

Nesses dois dias há um fluxo mais intenso de visitas à gruta, período em que a exemplo das Novenas que citamos anteriormente, participam pessoas da comunidade, mas também há o que chamam do *retorno para a festa*, ou seja, pessoas que moram em outros povoados, cidades ou Estados retornam à comunidade para participar das romarias, fazer os *ex-votos*, fazer promessas, pedir interseções e agradecer por curas e graças alcançadas.

Os romeiros depositam na gruta pequenos bonecos de cera, modelos de partes do corpo, fotografias, embalagens de remédios, moedas e velas em agradecimento às graças alcançadas. Essas oferendas são colocadas ao pé de uma estrutura rochosa que os romeiros chamam de altar. Segundo Dona Rosa:

Eles fazia promessa, eu lembro bem os mais velho falando que se eles quebrasse a perna, o braço, ou uma criança, aí eles pegava, fazia aquele desenho dela de cera da perna, do braço e levava, se aquela criança ficasse boa, andasse normal, eles levava, fazia o desenho da perna, ou da pessoa, e levava e colocava lá na porta da Lapa, deixava lá na gruta e desses era muitos que fazia isso.

A sacralidade da caverna é passada para os mais jovens, que acompanham os mais velhos nas peregrinações, e ouvem frequentemente nas rodas de conversas os relatos das graças alcançadas, do valor da fé e dos ritos que permeiam o acesso ao interior da gruta. De acordo com os moradores, cada salão tem uma história e significados míticos, a exemplo do *quarto da barriga no chão*. Esse salão é assim chamado por conta do acesso se dar somente por uma estreita passagem, pela qual só é possível entrar arrastando-se com a barriga no chão. De acordo com os moradores mais antigos “*quando entrar mais de mil pessoas aqui no quarto da barriga no chão a entrada vai fechar e as pessoas não sai mais daqui*”. Entrar ali representa um ato de coragem e devoção ao Bom Jesus da Lapa, e que levaria ao atendimento das graças pedidas.



FOTO 16: Gruta da Lapa

Fonte: Solange Nascimento

Nesse salão há formações que, de acordo com os romeiros, simbolizam imagens de santos. Uma delas tem o formato de um caixão na qual são depositadas velas e realizadas orações. O universo mítico que envolve a gruta leva muitas pessoas a frequentá-la,

não somente no período das romarias, mas durante todo o ano. As ¹⁹estactites e ²⁰estalagmites têm, para os moradores, poderes curativos e de proteção. De acordo com Dona Rosa de Farias:

“Eu já tive, eu falo que eu tive uma graça alcançada lá, lembro assim das graça que a gente recebe, mais a menina Teresa, ela pôs um giro de folia de São Bom Jesus, aí ela convidou os folião e foi, girô oito dia aqui mesmo dentro da comunidade. Aí quando foi no domingo, aí era recolhida, mas ela tinha feito a promessa pro filho dela, aí ela tinha que recolhê, saiu da casa dela. Mas tinha que recolhe lá na gruta, lá na Lapa, aí ela pegô e foi, arrumo uns carro pra leva o pessoal, tinha os folião e mais umas pessoa que queriam ir, era pra mim i, aí eu falei assim: Ô teresa, eu não sei se eu vo dá conta de i porque eu tô com muita dor nas perna, coluna, mas mesmo assim aí eu falei assim: mas eu vô. E eu fui, quando eu cheguei lá. Moço eu falei: será se eu vô dá conta? É muito puxada e nós subi e desce de novo, foi no outro dia, assisti lá o canto, fez o encerramento, os canto, as muié rezaro e tudo, aí na hora que tava cantando, eles tavum cantando, agradecendo lá, aí eu vi assim...Teve uma mulhe que fico cá em cima. Se enxergava ela, ela tava pequenininha e eu olhei assim parecia que o reflexo do sol tinha batido lá assim, que clariô lá dentro tudinho assim ô. (abrindo os braços) e naquele momento eu tava bem parecia que não era eu, que sentia tanta dô que eu já tinha subido o morro, aquela escada, e tinha um senhô que tava aqui de lado meu e falei assim: Oia, cê tá vendo o tanto que clariô, que tá claro? E ele falô pra mim assim: Uai, é mesmo! Aí oiô assim e foi apagando de novo, voltando a fica escuro, nem todo mundo viu, e lá é bem escuro, procê fica se precisa fica com a lanterna, se a lanterna for boa, se a lanterna não for boa ela não ilumia. E ficô claro como se o sol tivesse afastado assim alguma coisa de cima, no telhado pra claria no chão. E eu vi as raiz de lá de dentro, as pedra, tudo, o pessoal todo, eu vi o rosto deles, clariô assim e eu perguntei se os outro viro eles num viro. Agora o senhor que tava assim de lado meu eu falei pra ele, às vez nem era pra fala, mais eu falei (risos). ...e graças a Deus foi uma bença que eu recebi porque aliviô as dô assim tudo, tudo e num senti dô, nem nas perna, no corpo, em nada, parecia que num tinha feito uma viagem daquela, tão puxada, sabe.No outro dia, amanheci boa, num senti nada, nada, nada, nada.É um milagre e aí eu ainda, ainda vi e foi tão claro que eu vi a claridade.

¹⁹ São formações rochosas sedimentares que se originam no teto de uma gruta ou caverna, crescendo para baixo, em direção ao chão, pela precipitação de carbonato de cálcio arrastado pela água que goteja do teto.

²⁰ Formações que crescem a partir do chão e que vão em direção ao teto, formadas pela deposição de carbonato de cálcio arrastado pela água que goteja de uma superfície superior.



FOTO 17: Primeiro salão da Gruta da Lapa

Fonte: Solange Nascimento

Os moradores contam que é prática dos romeiros levar as pontas das pedras que ficam penduradas no teto (estalactites) no intuito de proteger as casas e seus moradores nos períodos de tempestades, pois acreditam que essas rochas asseguram proteção contra chuvas e ventos fortes. Além disso, Dona Rosa fala das propriedades terapêuticas das pedras, que são colocadas em copos de água e oferecidas aos doentes.

A água a que se refere Dona Rosa, são volumes de água que brotam das estruturas da caverna, formando pequenas poças ou ainda formando poções maiores, segundo os moradores essa água tem poder curativo, por isso é utilizada para beber e livrar as pessoas de enfermidades, para lavar partes do corpo com doenças ou ferimentos.

O sentido atribuído à gruta da lapa pelos moradores da Lagoa da Pedra remonta o que analisa Bastide (1985, p.120) quando afirma que “o africano não separa o mundo material dos valores que ocupam cada qual posição ecológica nesse mundo, ele não vê a colina como uma colina, mas a morada deste ou daquele espírito, ou como o centro tradicional desta ou daquela cerimônia”.

A comunidade relaciona a Gruta da Lapa à morada do Bom Jesus, ali manifestado por meio das curas, das estruturas em forma de santos e divindades, dos sons, luzes, acesso ou restrição a determinados salões mediante a comprovação de fé que são relatadas em situações individuais ou coletivas. Embora haja datas-referência festivas dedicadas aos santos católicos,

as peregrinações realizadas intermitentemente encerram diferentes formas de reverenciar a sacralidade atribuída ao lugar.

Atualmente o acesso à gruta está comprometido, levantamento realizado pela equipe Espeleo Grupo Tocantins de prospecção e mapeamento detectou que uma extensão significativa da gruta está oca, o trecho que está localizado na entrada da gruta coloca em risco os participantes das romarias. Somando-se a esse quadro, muitos estactites e estalagmites estão soltando da base da gruta em função das detonações realizadas no canteiro de obras da empresa MBAC, mineradora com sede instalada próximo a gruta, diante disso ela está interdita aos romeiros. Dona Rosa conta que:

Eles soltava muita bomba, aquelas coisa quebrando pedra na Itafós, aí ele fica assim, foi estrondando, rachando, caia as pedra de lá de cima, tinha muito pedaço de pedra solta lá dentro, depois que eles dero pra mexe assim, solta essas coisa lá mesmo quebrando as pedra lá essas coisa lá mesmo. Porque antes, no início mesmo eles num quebrava tanta. Os buraco que eles tavam abrindo não sei se eles arranjava era pedra, não sei o que que era, sei que eles colocava alguma coisa lá e dava um estrondo que a gente ouvia por aqui. Essas coisa de dinamite mesmo.[...]a gruta fica do lado, foi destruindo e aí onde racho tudo e eles falô que não ficasse frequentando não, que podia corre o risco de ela tá cedendo e ela desce.

Mesmo com as alterações morfológicas na caverna as representações que ainda povoam as práticas e crenças da comunidade permanecem vigorosas, a exemplo da fala de Dona Rosa:

Esse ano disse que tinha poquinho gente lá. Mas não entraro mais lá pra dentro assim porque tá muito já estrondado sabe, muita gente desde que a gente era pequena ouvia fala: tão indo pra Lapa. Dia 6 de agosto, dia 15 era tempo... o povo ía mesmo, era muita gente mesmo que ía pra lá, colocava Folia do São Bom Jesus, aí agora ía recoiê lá. O Jovino mesmo era devoto de São Bom Jesus e ele ía todo ano ele... tinha os folião com a bandeira ía até lá. Foi cabando...foi cabando...foi cabando. A última foi Teresa que levô lá e voltô, mas também o povo foi parando e pediu pra não fica frequentando, entrando lá dentro igual o povo entrava, assim pra evitá porque podia desabá.

2.6 Ritos de passagem dos mortos

Os negros trazidos para trabalhar nas minas de Arraias compreendiam os Bantos e Sudaneses, designação genérica dada pelos escravistas aos povos da África sul-equatorial e África Ocidental. Uma das características dos chamados bantos estava na estreita relação entre o cotidiano e ao culto os ancestrais. Com a vinda desses povos para o Brasil a manutenção desses cultos acabou por ser ressignificada a partir do contato com as crenças dos povos indígenas, com a religião católica e crenças de outros grupos étnicos africanos.

Na comunidade Lagoa da Pedra ainda se realizam festejos em memória dos ancestrais, a exemplo de Dona Emília, que segundo relato de Rosalina Francisco Machado, sua filha, havia feito uma promessa para São Gonçalo, mas morrerá antes de poder cumpri-la. Emília apareceu em sonho para diferentes familiares, dizendo que tinha uma promessa a ser paga pela família. Em um dos sonhos Emília teria dito que Rosalina deveria dançar a roda, e foi o que ela fez em memória de sua mãe.

Seu Balbino Francisco Machado contava que sua mulher Maria Barbosa dos Santos, conhecida como Dona Roxa, falecida há 16 anos, apareceu em sonhos a muitas pessoas da família pedindo o cumprimento de uma Roda que não pudera realizar antes de falecer. Relatava que até que fosse paga a promessa era *“uma barulheira, as coisa caindo, batendo pra lá, pra cá, oiava nada, ninguém. Fizemo a Roda, cabo-se tudo aquilo.”*

Com relação ao cumprimento de promessas pelos desencarnados Ruimar conta:

[...] sempre acontece em sonho, outras das vezes, por exemplo, o companheiro ou a companheira que fez o pedido aí um deles vem a falecê, aquela pessoa, o companheiro, os familiar se sente responsável em realiza aquela promessa. Inclusive mesmo, o tio Balbino, a gente realizo uma pra ele, [...] ele sempre falava que a esposa dele passeava dentro da casa, aí teve uma sobrinha dela também que sonhê com ela pedindo pra dançá a Roda de São Gonçalo, que ela tava desassossegada, segundo eles conta no sonho, que ela tava desassossegada no lugá, não tava tranquila, como se nós tivesse dentro da nossa própria casa. E a parti do momento que cumpriu a promessa o tio Balbino não viu mais pisadas dentro de casa, movimentos.

Seu Balbino foi auxiliado por toda a comunidade na realização da Roda. Quando alguém não tem condições de arcar com todas as despesas da cerimônia os gastos são cotizados entre os moradores, que arcam coletivamente com as despesas. De acordo com os participantes, no dia do pagamento da promessa, os guias e as rodeiras estavam dançando e como deve se fazer no rito, invocaram três vezes o nome de Rosalina, que havia feito a promessa, foi quando sentiram sua presença, manifestada por uma forte rajada de vento, que apagou as velas e candeias carregadas pelos presentes, levantando poeira, as saias, sentiram calafrios e arrepios, muitos sentiram sua presença quando ela passava dançando e roçando seus corpos. Tiveram aí a certeza que a oferenda fora aceita e a promessa cumprida.

A comunidade tem uma forte relação com os antepassados e os desencarnados. Acreditam que um espírito desencarnado pode ficar ainda na terra *atentando* os vivos ou ir para um outro lugar. Não acreditam que a alma vá direto para o céu. Seu Diomar infere que: *fica cá entre nós memo, povo diz que vai pro céu. Vai nada! Fica aqui mesmo, vagando aí. A*

comunidade acredita que acender velas auxilia as almas, ilumina o caminho delas no outro lado.

Segundo Oliveira (2003) a crença na imortalidade do homem explica, em grande parte, a grande importância que a morte e os ritos funerários têm na cosmovisão de mundo africana. A fala de Seu Diomar nos remete a outros elementos da cosmovisão africana: a não existência de céu ou inferno; a passagem para o outro lado e a existência de espíritos que mesmo desencarnados permanecem nesse plano; e ainda a importância dos membros da comunidade se comunicarem com os desencarnados por meio de velas que viriam a iluminar seu caminho.

Se algum precisá da claridade da luz, vai prá ele. Acho que ajuda, algum morreu no escuro aí, tá vagando ai num tem candeia, num tem nada. Porque hoje assim, quando às vez tá vendo o caboclo se acabando aí todo mundo acende uma vela e morre no claro, como dizia os antigo, a fé que a gente tem é essa, de iluminá o caminho.

A fala de Seu Diomar nos reporta à análise de Bastide (1985) quando afirma que a escravidão, de certo modo desestabilizou o regime familiar o que interferiu diretamente na subsistência do culto aos ancestrais no Brasil. E afirma ainda que: este culto, estava entretanto, tão enraizado nos costumes e nas civilizações de todas etnias da África negra que deixou, no mínimo, um certo número de atitudes mentais, de formas de comportamento. (BASTIDE 1985, p. 185).

O autor exemplifica essas manifestações na importância do enterro, nos rituais de separação entre os vivos e os mortos, na ideia de que as almas dos falecidos reuniam-se à grande família espiritual dos ancestrais no outro lado do oceano. A comunidade cultiva o cuidado de render aos mortos os cultos como ensinado pelos antepassados, a fim de não se vingarem, não virem perturbar familiares, acometer as crianças com doenças ou pesadelos. A isso se soma a fala de Seu Diomar quanto a iluminar o caminho dos mortos para que alcancem a luz, essa luz não se relaciona ao céu da crença cristã, parece mais o caminho, o retorno a algum lugar que mesmo não nomeado poderia ser junto aos seus ancestrais. Práticas como essas são frequentes em muitas comunidades tradicionais afro-brasileiras. Ainda segundo Bastide (1985, p. 202)

Os ancestrais protegiam, mediante sacrifício, suas linhagens: as divindades ioruba ou daomeanas protegiam, igualmente e em contra partida, dependendo das festas que se lhes dava, as colheitas dos lavradores, as expedições de caça ou de guerra, as pescarias no mar ou no lagos.

De acordo com os mais velhos os mortos se comunicam com os moradores logo depois do seu falecimento, seja no velório ou no cortejo até o cemitério. É comum que na comunidade ao ser velado o morto mude a fisionomia e *feche a cara* ao receber a visita de um desafeto. Há relatos de um defunto que, recebendo a visita da sogra para rezar sobre seu caixão começou imediatamente a expelir sangue pela boca, o que era, de acordo com os moradores, a manifestação pública do descontentamento de sua alma com a visita recebida.

Os mortos também se manifestam, segundo a comunidade, quanto a sua vontade de ir ou não para o cemitério. Normalmente quando o defunto está preparado para o sepultamento o peso do corpo é normal, e pode ser carregado tranquilamente pelos moradores. Em algumas situações contam que o espírito mesmo do morto, vai à frente do cortejo abrindo as porteiras e cancelas para que os demais passem, sem que seja necessário que mais ninguém o faça.

Mas existem casos em que acontece o contrário: quando o morto manifesta seu descontentamento de ir para o cemitério. Nesses casos a rede, que era usada no passado, ou o caixão ficam pesados de forma que é impossível carregá-lo, é necessário que se cumpra um ritual utilizado pelos antepassados: surrar o defunto até que ele fique leve. O corpo é surrado com galhos de pinhão até que fique leve e possam então sepultá-lo. Dona Maria Inácia conta sobre uma *lenda antiga* que segundo ela passa de pessoas para pessoas, e que segundo essa tradição quando a pessoa não quer ir para o cemitério é necessário que se pegue alguns ramos e dê umas *lapadas* no defunto, segundo a moradora por vezes o desencarnado fica *com peso muito grande, com paixão, não quer sair da casa*. Os moradores dizem que viam seus antepassados realizarem esse ritual, mas afirmam que atualmente ninguém na comunidade sabe as palavras que devem ser faladas, porque isso não foi revelado a ninguém. Quanto aos elementos secretos e sagrados Abib pontua que:

São saberes e conhecimentos que não podem ser disponibilizados a qualquer pessoa ou a qualquer momento, mas necessitam, para ser transmitidos, de uma certa preparação por parte da pessoa interessada, que inclui muitas vezes uma “iniciação” que faz parte da ritualidade característica daquele grupo. [...] Essas estratégias são fundamentais para a continuidade dessas tradições, que não teriam chance de se preservarem ao longo do tempo, se fossem demasiadamente “abertas” às influências externas. A ritualidade, como processo de iniciação, e os cuidados em não disponibilizar abertamente, ou totalmente esses preceitos e tradições, são as formas que a cultura popular encontra de se auto-preservar: O mistério e a magia são componentes fundamentais do rito. É o que permite sua continuidade no tempo. (2005, p. 98-99).

De acordo com os moradores, atualmente o percurso até o Cemitério de Boa Esperança é feito com o carro da funerária, o trajeto de nove quilômetros que antes era

percorrido a pé, carregando os defuntos em redes ou em caixões, hoje é reduzido para um quilômetro, distância a que chegam os carros do cemitério. O antigo cemitério tem estruturas que lembram aquelas edificadas na Chapada dos Negros, as sepulturas são cobertas e cercadas por um muro de pedras sobrepostas de cerca de um metro de altura. Embora o cemitério não esteja nos limites do território quilombola, o sepultamento dos antigos no local, a memória atemporal desses sepultamentos, e a declarada preferência dos moradores de serem lá enterrados e não no cemitério de Cana Brava, me leva a inferir que, esse espaço anteriormente fazia parte do quilombo. Dona Rosa conta: “*Os velho tudo era lá (enterrados), a estrada foi cabando e eles foram dexando, mas a maioria do povo daqui tudo é enterrado é lá*”. E continua:

“[...] o pessoal levava tudo na rede, enfiado num pau assim, aí ia um home na frente e o outro atrás, carregando aquela redi, aquele corpo daquela pessoa, e é longe, e eu não sei quanto, só a pé ele deve se umas três²¹ légua e meia, que de primero contava era as légua (explica), aí pra lá deveria ter mais de uma meia, era longe, eu era pequena e via aquela multidão de gente, de homi carregando, aí ele gritava: chega! Aí um passava pra frente e o outro já vinha pegava no de trás e aqueles ía passando, tornava rompe de novo, outro já gritava: Chega. Mas duas pessoa pegava de novo, era desse jeito, um passando po outro assim aí ia andando. Era bem rápido, eu não sei como é que eles conseguia anda uma distância dessa com essa rapidez. E você vê assim que ia o povo acompanhando, num cheguei ao ponto de acompanha e o povo ia, ia gente a pé junto com eles, mulhé acompanhando junto com eles. Não era só homi, era mulhé também que acompanhava, igual que acompanha assim dentro da cidade, mas era bem rápido assim, tá, tá, tá, tá, tá... assim (mostrando movimentos cadenciados com a mão), um passava pô outro e levava todo mundo, era montado, e aí aquele que tava montado descia, aquele que tava seguro na rede se amontava no cavalo daquele que descia e assim ia, ia rompendo, bem rápido, muito longe a sumidera que eles fizeram, mas o povo de primero tudo tinha reverência, tudo tinha que se bem distante, não podia ser nada perto, hoje às veiz o cemitério tá dentro da cidade, e tinha que se laaaaaa longe.”

Ruimar de Farias conta que o quilombo ocupava uma área muito maior do que os 80 alqueires atuais, e que foram perdendo espaço para os fazendeiros que foram chegando à região e cercando os espaços que faziam parte do território. Como não quiseram entrar em conflito foram ficando *espremidos* no pé da serra, área que ocupam atualmente, segundo Dona Rosa a comunidade ia até nos Macaco (povoado a cerca de 10 quilômetros da comunidade). Ela conta:

“[...] naquela época ninguém tinha dinheiro pra fazê cerca. Os outro chegava aí, ia derrubando a mata e cercando. Teve uma veis que chegô o home aí e foi derrubando a mata. Tidó (antigo morador) viu que ele ia derrubá tudo, saiu daqui e foi a pé pra Arraias fala com Seu Palmeron: Seu

²¹ Uma légua corresponde a 4,2 quilômetros.

Palmeron o senhô tem que ir lá, o home tá lá debaixo do pé de manga mais meu irmão comendo bolacha e ele vai derrubá tudo. Ele veio, naquela época quando advogado falava eles tinha que obedecê. Daí ele parô e foi mais pro outro lado, se deixasse ía vim até aqui assim (mostrando a lateral da casa com a mão) e assim muitos fizerô.

Os moradores também relatam situações em que os espíritos perseguem a atormentam pessoas da comunidade por terem pendências não resolvidas ou por terem um laço muito estreito e não conseguirem se desligar, nesses casos causam desconforto, insônia e medo nos moradores. Dona Rosa conta sobre a manifestação de alguém desencarnado da comunidade, disse que Dona Jocina havia morrido já uns dias e que uma de suas filhas, que tinha saído, chegou a casa contando que tinha visto Dona Jocina na estrada: *“Só o corpo, o vestido de botão e as perna dela. Disse que só a cabeça não aparecia. É mentira menina, ela tá mais aqui não”*. *“Tá sim mãe, eu vi. Daí eu ralhei mais ela, briguei e disse pra ela dexa minha menina em paz e ir aparecer lá pros parente dela”* conta. Continua: *“Daí tava aqui em casa na cozinha que na época era lá na frente assim (mostrando a frente da casa com uma das mãos), daí passô aquela mulhé com uma candeia ,foi só até ali assim e voltô, o menino (referindo-se ao filho) era pequeno na época, tava agarrado assim no meu vestido, ele viu também Daí ela passô aqui na frente e desceu assim (se referindo à estrada que passa em frente à casa) e foi, passou a cerca, nem abriu o colchete, quando vi assim já tinha passado. No outro dia perguntei pra menina ali se era, num era, perguntei pra Dona Maria Dias que era valente de andá de noite também, num era, só podia se ela, o andá era todo dela.”* Conta que dias depois seu Diomar, seu marido, contou que Dona Jocila apareceu em sonho pra ele perguntando se Dona Rosa tinha lhe dado o recado, ao que respondeu: *“E ela lá me dexa algum recado? Daí fui nos parente dela e perguntei se tinham feito alguma promessa. E foi o que tinha acontecido, quando ela teve doente de uma pneumonia foi feita uma promessa por um dos filhos que se ela melhorasse iam fazê três dias de folia. Chamaram os meninos da Canabrava e fizeram. Emenda Dona Rosa: “É assim: quem faz a passagem e não paga, não acha o caminho, quem tá aqui e não paga sofre”*.

Na comunidade há relatos também de espíritos zombeteiros, que seriam aqueles que brincam ou dão sustos nas pessoas a fim de se divertirem, como conta Seu Diomar:

“Quando era mais de uma hora, quando foi... a primera cantada do galo, eu vi que bateu na porta. Eu digo: Uá! [...]. Aí daí a poca quietô, eu ralhei de lá de dentro, quietô, torno bate eu falei: Eu não vô ralha agora, eu vô dexa você entra, eu tô acordado. Aí...passô, fico quieto, de pouco eu vi mexeu no fogão, bateu tição, soprô o fogo, eu falei: Uaí, é cachorro não, aqui poco eu tô vendo a rede levantá e passando e eu tô escutando: xaaaaaa, e a cabeça foi suspendendo. Falei: Ah, quem é vai entrando aqui e eu acordado, deixa

eu vê a ideia dele, mas tava com medo também não. Aí com pouco ele rodio por lá, eu tava deitado desse tipo aqui assim. Que entro assim pelo lado esquerdo, rudiô e garro minha coberta, puxa daqui, puxa dacolá e os dedão cumprido, eu sentindo os dedo dele, uns dedão cumprido (rindo). E aí foi adormecendo esse lado sabe? Aí eu durmia com a faca por riba de um tamboretinho desse assim e a candeia. Aí Deus me ajudô que eu lembrei-me da faca, peguei a faca e a faca era boa pra saí da bainha, eu só sacudi assim, virei a faca por riba da rede e aí eles soltaram a minha cuberta. Solto a cuberta, daí eu acendi a candeia, aí eu vi nada mais não, também não paguei a candeia nessa hora mais não (dando risada), daí eu pelejei pra pegá os dedo dele pra quebrá pra trás, mas uns dedão cumprido, isso aí eu tenho certeza, não é caso que tô inventand, eu não tava sonhando não, tava acordado, igual nós tá aqui. Tava sonhando não. Também foi a única coisa que eu vi, graças a Deus não vi mais nada.

E continua:

Mas eu acho que esse aí queria era brincá comigo, se fosse alguma coisa assim pra me adormecê todo, ele tinha adormecido. Ele tava era querendo brincá, metendo medo em mim mesmo, mas não fiquei nem com medo não, não fiquei com um pingo de medo!

A relação da comunidade com os mortos e os ritos presentes nas diferentes dimensões -dos mortos e dos vivos- nos remete a Abib (2005, p.100) quando afirma que o “ritual instaura um mundo paralelo, em relação direta com uma nova cosmogonia que é recriada através das construções simbólicas referentes ao tempo mítico primordial”. A comunidade, na estreita relação que estabelece com os mortos relata situações em que os desencarnados se materializam e conversam com os moradores, mantendo uma estreita relação com o mundo dos vivos.

BASTIDE (1985) aponta que o catolicismo, imposto aos negros escravizados e plantado no seio das religiões de matriz africana com o objetivo de se fazer um meio de controle e de integração numa sociedade que o maltratava, pelo contrário, tornou-se instrumento de solidariedade étnica e de reivindicação social, uma vez que o cristianismo não foi assimilado como pretendiam os senhores de escravos e o clérigo. Entretanto os elementos da ancestralidade sobrevivem a essas construções eurocêntricas, garantindo a reelaboração dos valores e conhecimentos afro-brasileiros. Nesse sentido Oliveira contribui com a discussão ao afirmar que:

“a igreja cristã privilegia os aspectos relacionados ao tempo sagrado, discursando sobre a morte, o pecado, a salvação etc., enquanto que nas religiões de matriz africana o sagrado e o profano se interpenetram. O imaginário social está marcado pelos ícones religiosos do cristianismo: o diabo, a santa, o paraíso, o inferno. Neste sentido, como lograr ser uma religião autêntica, que privilegia a ancestralidade, se a cultura em que ela está inserida constitui-se em torno de símbolos cristãos que, por sua vez, estruturam os pilares da cultura ocidental?”. (Oliveira, p.32, 2003)

Neste caso, entendemos que, a autenticidade nas manifestações afro-brasileiras a que o autor se refere se sustenta a partir da composição de novos quadros sociais, novas instituições que os encarnam e permitem que sobrevivam, em uma conexão intergeracional. Nessa perspectiva os quilombos, as confrarias, o candomblé e as irmandades se constituíram e constituem esses novos espaços de manutenção cultural, solidariedade e proteção mútua, englobando aí povos de diferentes etnias, famílias e nações em um objetivo maior. Entendemos que, a permanência desses valores civilizatórios africanos guarda a conectividade entre diferentes gerações, passando de tempos em tempos e dá sustentação à identidade do grupo. Segundo Líllian Pacheco:

Semeiam o poder da oralidade a palavra, a escuta, os princípios do diálogo, a vivência, os mitos, os arquétipos, os símbolos, os rituais, as histórias de vida, as expressões artísticas e artesanais, os saberes de um povo e de seus mestres, que formam o eixo para leitura do mundo, a participação na construção do social e o fortalecimento da sua identidade. (2006, p. 54)

A ancestralidade se reorganiza e permanece, passa de uma geração à outra por meio da tradição oral. Embora os mais velhos alertem continuamente para o distanciamento dos jovens de parte significativa das atividades realizadas na comunidade, as novas gerações ainda participam das práticas vividas pela/na comunidade, seja participando das Rodas; distribuindo os alimentos nos festejos; acompanhando das novenas; monitorando os nomes nas listas dos noveleiros, dançando a súcia. Esses processos educativos são, junto às conversas ao pé do fogão à lenha, da escuta atenta dos *causos* dos antigos, mantenedores da tradição, da história e da memória coletivas. A comunidade como um todo é responsável pela transmissão dos conhecimentos, dos fazeres e dos processos de lutas e conquistas empreendidos em sua trajetória. Quanto a essa percepção Oliveira afirma:

A ancestralidade é a maior e mais importante referência destas sociedades. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o epicentro do regime semiótico afrodescendente que engendrou, concretamente, as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatória. A ancestralidade é a referência no tempo, no espaço [...] Ela é portadora privilegiada da Força Vital, é o centro da família, quem dá a direção na produção e a fonte máxima de poder. Os ancestrais, com efeito, é a representação genérica da sociedade africana. (2003, p.115)

Embora trabalhos de pesquisa realizados na comunidade deem conta da origem cristã desses ritos, vejo essas manifestações particularmente como o espaço de protagonismo da cultura afro-brasileira. As cerimônias não são conduzidas pelo sacerdote branco, não são regradas pela lógica católica do senhor, o negro não participa “do lado de fora” das celebrações, ele mesmo às organiza, às inicia e às cumpre de acordo com sua vontade, com o

desejo e a crença de seu grupo. Sua dança, não é vista pelos participantes, como a parte *profana* da festa, como insistem ainda em denominar muitos discursos científicos. Afinal o que a cultura afrobrasileira estaria profanando? Não seria o inverso? A cultura e a religiosidade africana não teriam sido sistematicamente profanadas e vilipendiadas, o que se repete ainda hoje? Nas festas e cultos realizados na comunidade todos participam, ocupando funções que lhe são mais afeitas e não somente determinadas pelos reguladores brancos, a exemplo das congadas e confrarias do período escravista, em que os negros podiam ascender determinadas funções, entretanto cargos como o de secretário e de tesoureiro era invariavelmente reservados aos brancos e por estes regulados.

2.7 Fundamentos ecosocioculturais da comunidade.

É muito forte na comunidade a relação que estabelecem com a natureza, o que pode ser apreendido pela forma de cultivo (livre de agrotóxicos), a preocupação com as reservas de água, com as mudanças climáticas e o uso de ervas e o respeito às florestas.

Conversando com os mais velhos ouvi relatos de uma grande preocupação com as reservas de água potável, que segundo eles tem escasseado gradativamente em função dos desmatamentos provocados por fazendeiros no entorno da comunidade, Dona Zulmira aponta que:

Tem muitas desmatação, fizeram nisso aí, meu tempo era chuvoso! Era chuvoso! Olhe, essa baixinha aí (se referindo a baixada, ao vale próximo à comunidade que avistamos da frente de sua casa) nós era minino, minino não, tudo grandão, nós sacudia cá assim, chega balançava lá o pedaço lá, que tava brotando tudo de água, e hoje não, tá chovendo, corre um pouquinho e corta as poça, tá muito seco, nós nunca vivemo num sequidão como nós tamo vivendo assim aqui não. (conversa com Dona Zulmira em 10/09/2016)

Esse *sequidão* tem se refletido na redução dos recursos hídricos nos últimos anos, o que tem prejudicado o plantio das lavouras e o acesso à água potável dentro e fora da comunidade. Dona Zulmira e Dona Odésia (moradora da comunidade desde adolescente, defensora do reconhecimento do território como quilombola) atribuem a contaminação das cacimbas e nascentes à instalação de banheiros realizada pela SANEATINS em um projeto de saneamento básico, segundo as moradoras, no período de chuvas, as águas que antes eram boas para o consumo hoje já não servem mais para beber:

Ninguém não usa mais água dali pra tomá, por causa das fossa, num pode usá água lá pra bebê por causa das fossa, porque na seca não, às vez na seca num vai contaminá de uso, mas vem as água né, que aí o chão amolece... (Conversa com Dona Odésia em 08/09/2016)

Além da atenção e preocupação com os recursos hídricos, as moradores apontam o perigo do uso dos agrotóxicos. Dona Rosa me explica que em decorrência da seca na região, não produziram o suficiente sequer para o consumo, o que os levou a ter que comprar alimentos nos mercados. Segundo Dona Rosa *“tudo tem veneno, nós não colhe nada porque a broca come tudinho na seca, quem tá colhendo é porque tá usando veneno”*, no período de estiagem a broca²² ataca os pés de feijão, o que é combatido com pulverização de defensivos químicos em três fases do plantio: antes de plantar, quando brotam os pés e na colheita. Por conta disso adverte que o feijão só pode ser consumido depois de deixar os grãos de molho em água com vinagre para neutralizar o veneno. Me alertou que também fizesse esse procedimento, pois os produtos industrializados aos quais temos acesso estão contaminados com agrotóxicos.

Quanto ao plantio, Seu Marcos (antigo morador da comunidade, nascido e criado na Lagoa da Pedra, benzedor e contador de histórias) ressalta que antes havia mais chuva na região e que para se plantar coviavam²³ a terra, o trabalho era feito em conjunto, por quatro ou cinco covieiros, que capinavam e abriam os sulcos na terra. Segundo Dona Zulmira essa técnica garantia que se plantasse muito mais em uma pequena área, o que já não acontece atualmente com o uso da semeadeira. Seu Marcos também fala de sua preocupação com o uso da terra, segundo ele: *hoje ninguém mais que pega uma enxada prá limpá a lavoura, usa cinco, seis, sete tipo de veneno pra colocá na roça*. Segundo o morador o que incomoda é o cheiro forte do veneno quando lançado nas plantações.

Também é muito forte na comunidade o uso de ervas medicinais para os mais variados fins, seu uso é feito por infusão, chás e banhos. Dona Zulmira conta que antigamente a comunidade não contava com nenhuma assistência médica, o que os levava ao uso de ervas e promessas aos santos na busca de cura de diferentes problemas de saúde.

Dona Zulmira, que teve seus dez filhos em casa com a ajuda de Dona Maria Dias, parteira da comunidade, até hoje prefere o uso de chás e banhos à medicina moderna, conta que na comunidade é usado com muita frequência o chá da flor do algodão, por suas propriedades antibióticas que eram prescritas pela parteira para o pós-parto: *Tirava só o chá msrmo, nós chegava lá, tirava o chá na hora, dava, aí a gente ía fazendo os banho, entrás, mantruz, fazia as erva de banho, banhava, e tava a mulher perfeita*.

De acordo com Oliveira (2003), nas comunidades tradicionais de matriz africana o conhecimento social também implica em profundo conhecimento da natureza, uma vez que a

²² Inseto que ataca o feijão danificando a semente e as folhas.

²³ Coviariar a terra é fazer covas com enxada a pequenas distâncias.

existência dessas sociedades e suas práticas são dependentes dos elementos naturais. Assim “a relação entre o sagrado e a natureza é simbiótica” como nos ensina um antigo provérbio africano: “Kosi ewé, kosi orisá”, ou seja “sem folhas não há orixá”. Neste caso, tem-se o entendimento de que as dinâmicas e relações estão intrinsecamente relacionadas aos elementos da natureza. Assim, a construção da identidade e seu sentimento de pertença à comunidade se constrói na (com)vivência em três ambientes: o ambiente natural, o ambiente social e o ambiente sobrenatural, as crenças e práticas são um fenômeno socioambiental que coexiste com a realidade sobrenatural.

Dessa forma, a relação que se estabelece com o meio, têm outras referências diferentes daquela reificada pelo capitalismo nas sociedades ocidentais, os elementos da natureza não se apresentam como lugar ou objeto de consumo e exploração, mas lugar do sagrado. Os rios, pedras, matas, plantas e florestas se configuram lugar/elemento ritualístico, tendo que ser preservado e mantido.

Ô! O que é as minha medicina aqui: meus pé de crioula, folha de algodão, nega mina, faço chá de fumo, ocalípto, tanto eu faço banho a cabeça, banho pra cabeça, e sapeco ali, se tive rapadura é melhor, se não tive faço um açúcar assim no fogo, sapeca ele, junta o chá de algodão, faço o queimado.

São poucas as benzedeadas e benzedores na comunidade. Segundo Dona Rosa, Dona Altina, falecida há dois anos não preparou ninguém para continuar seu legado. Dessa forma conta que, quando as pessoas sentem a necessidade de um benzimento, vão até o lugar onde ela benzia, invocam seu nome e sentem sua presença. De acordo com LUZ (2013, p. 93): “Um dos aspectos invariantes da religião negra é a existência do culto aos ancestrais. Tanto a tradição nagô como a jeje e a congo-angola, que cultuam as forças cósmicas que regem o universo, se complementam com o culto aos ancestrais”. Dessa forma, o culto aos ancestrais, pode ser entendido como a pedra fundamental da cosmovisão africana, uma vez que se caracteriza como uma síntese dos elementos estruturantes dessas culturas. Oliveira corrobora afirmando que: “o culto aos ancestrais preserva e atualiza, da melhor maneira possível à originalidade e a genuinidade dos elementos estruturantes da cosmovisão africana. A concepção de universo, de poder, de pessoa estão nele contemplados”. (2003, p. 33).

3. VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: RESISTÊNCIA, TOLERÂNCIA E ESPECULAÇÃO FUNDIÁRIA

*Um tempo está partindo, outro
está chegando
Um dia vai e outro vem
Os da frente (os velhos) estão indo
os de trás (os jovens) os estão seguindo
(dando-lhes continuidade)*

(Ditado Ioruba)

Observa-se na Comunidade da Lagoa da Pedra um distanciamento, em especial dos mais jovens, com as práticas culturais, religiosas, laborais que fazem parte de suas atividades cotidianas. Nos primeiros contatos com a comunidade no ano de 2008 busquei entender como os elementos culturais e o legado histórico da comunidade estavam inseridos nas práticas escolares desenvolvidas na escola. Dessa forma desenvolvi um trabalho investigativo tendo por objetivo conhecer e analisar como o conceito de história e cultura afrodescendente perpassava as práticas educativas na Escola Joaquim Ayres França, localizada na comunidade.

Tinha o entendimento de que é necessário compreender e problematizar o processo educacional, assim como as práticas escolares para além dos muros da escola, considerando os processos de manutenção da cultura local, da ressignificação dos processos e métodos disseminados no espaço escolar, assim como as percepções de currículo, docência, conhecimento formal e as relações no trinômio: professor-aluno-comunidade.

A partir desse entendimento coube considerar toda diversidade e complexidade da construção identitária da criança no espaço escolar, o que depende, entre outros elementos da percepção histórica do educador, da construção de práticas que tenham como mote o respeito à diversidade.

Os textos, as imagens e atividades propostas nos livros não contemplam a cultura afro-brasileira e algumas imagens que retratam homens e mulheres negras apresentam situação social de desfavorecimento e subalternidade, o que afeta o olhar e a percepção das crianças sobre seu próprio lugar histórico. Soma-se a isso a escassez de materiais didáticos e paradidáticos que abordem elementos da cultura local ou discutam os conceitos de quilombo, identidade, história e a cultura afro-brasileira.

A exemplo disso, observei na sala de aula, um alfabeto fixado sobre o quadro em que, muitas palavras que estavam expostas e ilustradas tinham pouca ou nenhuma relação com as vivências da comunidade. Posso nomear nesse caso as palavras Kilte, Navio, Pinguim e Windsurf. Ora, existem um sem fim de recursos icnográficos e materiais que poderiam ser utilizados a partir de elementos pertencentes ao cotidiano daquelas crianças, muito mais do que Kilte e Windsurf que no caso apresentam pouca representatividade e sentido às crianças quilombolas em alfabetização no sertão do Tocantins e que estão inseridas em uma riqueza material e imaterial incalculável, o que deveria ser considerado pela Secretaria Municipal de Educação na escolha e seleção dos materiais destinados às escolas quilombolas e do campo no município.



FOTO 18: Alfabeto em sala de aula na comunidade

Fonte: Solange Nascimento

Além dessa observação, era visível na sala a inexistência de imagens que representassem as crianças. Os cartazes, desenhos e imagens de diferentes personagens e de santos católicos mostravam rostos brancos, cabelos loiros, lisos. A identificação das crianças com imagens que reportassem às suas vivências nesse caso estava comprometida. Os materiais pareciam distantes do contexto e do lugar de inserção desses alunos e alunas. As ilustrações, desenhos e/ou figuras utilizados em sala de aula evidenciavam a religiosidade como um elemento forte na comunidade, a presença do altar e várias imagens e figuras de santos e santas adotados pela religião católica apontam para uma forte influência religiosa no cotidiano da comunidade, que neste período estava desenvolvendo as novenas do mês de maio, que aconteciam nas dependências da escola.

A comunidade também não dispunha de materiais paradidáticos que valorizassem as relações e cultura local, na biblioteca da escola havia um só exemplar do gibi “Quilombo: Espaço de resistência de crianças, jovens, mulheres e homens negros”. (Coleção Redeh, 2005). Segundo as crianças esse material não era utilizado no cotidiano escolar.

Na perspectiva de discutir com as crianças elementos que pudessem se relacionar com seu cotidiano e as atividades desenvolvidas em sala de aula, foi proposta uma sequência didática a partir da exibição fílmica do desenho Kiriku, o que se objetivava era promover no espaço escolar atividades que oportunizassem às crianças perceber semelhanças entre a comunidade africana e suas próprias vivências, assim como o conflito e a relação de pertença e não pertença a seu grupo. Após a exibição uma das inferências das crianças foi com relação a se ver ou não como negros, a respeito desse tema uma das crianças afirmou: “*Eles são negros*” apontando para os outros, “*eu não sou escura assim...*”. Ou seja, ser negro, ser quilombola está, nessa concepção, relacionado mais a cor da pele do que a descendência ou ancestralidade.

As crianças se atentaram às atividades do cotidiano demonstradas no filme que se relacionavam com atividades presentes também em seu cotidiano, relacionaram o uso do pilão para *machucar o arroz*, as festas e danças, que de acordo com eles lembravam a Súcia, pelo ritmo e alegria no momento da dança. Relacionaram também a importância dos mais velhos na comunidade, que são para eles os guardiões do saber e do conhecimento das tradições da comunidade. Afirmaram que, assim como no filme, a matriarca da comunidade “*é mais sabida porque ela viveu, por isso a gente tem que respeitar*”. Também foi solicitado que desenhassem elementos que lhes havia chamado a atenção no filme, dentre as ilustrações representaram as casas com cobertura de palha como as da comunidade, o uso do pilão no preparo dos alimentos, assim como a referência à culinária local como: o beiju, bolo de arroz, mandioca, peta, suco, chás que marcam o estreitamento e o significado do conhecimento dos mais velhos na comunidade e ainda a figura de Kiriku, o protagonista, que segundo eles era *sabido como o quê*. Era uma das poucas vezes que viam uma história de protagonismo e heroísmo de uma criança negra, em uma comunidade negra.



FOTO 19: Crianças fazendo ilustrações do filme Kiriku
Fonte: Arquivo pessoal

Os trabalhos realizados junto à comunidade naquele momento me permitiram perceber que os materiais e recursos pedagógicos apresentavam poucos elementos referentes à constituição histórica da comunidade, assim o sentimento de pertença das crianças a uma comunidade remanescente de quilombolas apresenta-se de forma diluída, o que comprometia sua percepção histórica e auto-reconhecimento de sua ancestralidade. O material didático disponível não refletia a identidade local, reforçando a necessidade da construção de materiais didáticos e paradidáticos que se adequassem à realidade local.

Faltava a circularidade da comunidade, a circularidade do conhecimento, tão presente nas culturas africanas, a mesma presente na Súcia, na Roda de São Gonçalo, na horta circular, na roda em volta do fogão à lenha, nas rezas e novenas, no giro da Folia.

Retornar à comunidade para aprofundar as questões pertinentes à pesquisa e ao lugar da escola na e para a comunidade me fez novamente repensar sobre o papel da circularidade e da identidade na escola e fora dela.

3.1 Revisitando a comunidade: uma outra mirada

No ano de 2015, depois de um período de quase dois anos, retornei à comunidade após ter iniciado o Doutorado, dentre algumas situações vivenciadas nessas incursões à comunidade algumas que serão relatadas podem auxiliar no entendimento de elementos que puderam ser vistos, sentidos e experimentados.

Cheguei de madrugada em Arraias e pernoitei no hotel em frente à rodoviária, logo pela manhã fui até a rodoviária e me informei sobre o horário de ônibus para a comunidade: 15 h., tendo essa informação retornei ao hotel e liguei para a comunidade para confirmar minha chegada. Como o telefone público fica na escola tive que retornar a ligação para conversar com Helena, uma das lideranças da comunidade, ela me informou que a comunicação está comprometida pelo mau funcionamento do orelhão e também por estarem sem internet há quatro meses. Pedi-me que conversasse com Marly, a nova professora da escola e lhe falasse sobre a pesquisa, ela então me confirmou que estava disposta a participar da pesquisa, mas ressaltou também que faz o que é determinado pela Secretaria da Educação Municipal.

De posse dessa informação, e tendo o restante da manhã livre, me dirigi à Secretaria, em busca de informações quanto ao processo de formação dos professores das comunidades quilombolas, e sobre as diretrizes que vinham sendo ou não adotadas no tocante às políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas.

Lá chegando conversei com uma das integrantes da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Silvaneide. Fui atendida na sala da equipe onde estavam mais quatro integrantes que não participaram das conversas, conversamos sobre as políticas da secretaria para as comunidades quilombolas. De acordo com Silvaneide no município existem atualmente 25 escolas na rede, destas, cinco escolas estão em comunidades quilombolas, sendo: - uma na Lagoa da Pedra; - uma no Mimoso, uma no Escondido, uma nas Matas e uma no Belém (estes últimos povoados da Comunidade Quilombola Kalunga Mimoso). Segundo Silvaneide, o material didático utilizado é pesquisado pela coordenação e encaminhado à comunidade, já que não há impressoras ou copiadoras de texto. No decorrer de nossa conversa disse que as professoras e professores são orientados a trabalhar com a Lei 10.639 de forma interdisciplinar com outros conteúdos e disciplinas. De acordo com Silvaneide não existe um programa educacional voltado às comunidades, também não houve nenhuma referência às Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola, nem propostas de formação voltadas aos docentes no que se refere à educação quilombola. Quanto a isso lembrou que a última formação continuada oferecida pela Secretaria abordando Educação e Cultura Afro-brasileira tinha sido oferecida em 2012, se referia a uma formação de oito horas em um dos encontros de formação continuada oferecidos pelo município, lembramos que na ocasião eu havia ministrado um minicurso sobre este tema às professoras e professores.

Com relação ao número de alunos que frequentam essas escolas disse que são atendidos 109 discentes, distribuídos da seguinte forma: três escolas atendendo do Pré-escolas ao 5º ano; uma escola atendendo do 1º ao 9º ano e uma atendendo do Pré-escolar ao 8º ano.

Quanto ao critério para contratação de professores afirmou que tem sido prioritariamente de pessoas que sejam das comunidades. Entretanto duas delas têm pessoas que são de fora.

Fui informada ainda de que as escolas recebem material paradidático que traz como tema a identidade afro-brasileira, entretanto frente minha solicitação para ver o material utilizado, Silvaneide não encontrou nenhum livro de literatura infantil que abordasse a temática e quanto à apostila preparada pela secretaria e enviada às comunidades, disse que não poderia me fornecer o material porque no momento a impressora da secretaria estava com problemas. Saí de lá com algumas inquietações: A Resolução que versa sobre a matriz curricular para a educação quilombola e as Diretrizes para essa modalidade educacional parecem passar longe das discussões e ações encampadas pela secretaria, as respostas para essas indagações me pareciam estar não ali, mas nas próprias comunidades, no cotidiano escolar e nas experiências dos professores e era na comunidade que encontraria pistas às minhas indagações.

Às 15 h. peguei o ônibus com destino ao Distrito de Canabrava. Na estrada de chão margeada pela vegetação baixa e retorcida do cerrado, o pó, que levantava a cada veículo que cruzava a estrada apontava o final do período das águas. As pequenas casas, os vaqueiros tocando o gado, o cumprimento familiar do aceno de mão com o chapéu me traz saudades, aconchego e a memória das tantas idas e vindas nessa mesma estrada. Após duas horas de viagem cheguei ao ponto final da Canabrava onde fui recebida por Tuísa, filha de Ruimar e Helena que havia ido me buscar de moto. Deixei minha bagagem e os alimentos que tinha levado na casa da avó de Tuísa para serem levados em uma segunda viagem e segui pela estrada de chão por três quilômetros até a comunidade. *“Pai e mãe foram pra roça, foram pegá mandioca pra fazê a farinha”*, me informou Tuísa.

Logo ao chegar à comunidade, nas casas próximo à estrada, pude ver as pessoas chegando da lida, guardando os animais, fechando os colchetes e porteiras. Entardecia. Chegamos à casa de Dona Rosa e Seu Diomar, a casa de varanda ampla em frente à mangueira que já servira de cenário para muitas reuniões, assembleias, feiras de produtores ou para descanso e abrigo dos animais. Estavam todos envolvidos com a produção da farinha de

mandioca. Meu retorno à comunidade despertou uma profunda saudade daquelas pessoas e daquele lugar, o que foi retribuído pelas demonstrações de afeto e alegria com o reencontro. A casa de Seu Diomar é como se fosse um atracadouro onde muitos que chegam à comunidade fazem parada: pesquisadores, professores, moradores de outras comunidades e vilarejos, o motorista do ônibus, ali as pessoas chegam, tomam um café (que está sempre sobre a mesa rodeado de copos de vidro e acompanhado de pão ou peta). Ali senti o calor do fogão a lenha, sempre aceso, do forno de fazer farinha, mas sobretudo o calor dos abraços, dos sorrisos, do acolhimento tão particular. As primeiras conversas foram o contar como estão os familiares: *como está sua mãe? Suas filhas? Como é São Salvador? Quando volta?*

Sentamos depois de algum tempo para conversar: eu, Ruimar e Helena. A conversa revelou, de certa forma, uma angústia quanto aos rumos da comunidade. O processo de reconhecimento está parado, uma vez que a comunidade não aceita o título coletivo, inclusive com alguns moradores negando a identidade quilombola. Parada também está a Associação, que não tem reuniões a mais de oito meses, Ruimar e Helena frente aos conflitos internos foram por muito tempo rechaçados por seus pares por estarem lutando pela titulação coletiva, vivendo com medo de retaliações e ameaças, segundo eles correndo o risco de serem “atocaiados”, Ruimar recebeu orientações para não andar só pois era perigoso, toda essa situação levou as lideranças da comunidade a se afastarem da associação e não desenvolverem mais nenhuma atividade de resistência ou articulação, nesse interim pessoas de fora da comunidade continuam fazendo uma forte campanha contra a titulação coletiva e comprando pedaços de terra de moradores. Disseram ainda que INCRA e UFT são palavras “proibidas” na comunidade pois acreditam que essas instituições juntamente com os líderes comunitários querem prejudicá-los.

Helena conta que muitas pessoas de fora estão influenciando os moradores. Um policial de Brasília que já havia comprado terras, adquiriu segundo eles “*uns dias pra trás*” mais um trecho de terras dentro da comunidade. O presidente da Câmara de Vereadores e o Prefeito de Arraias também são contra o reconhecimento dizendo que deve prevalecer a vontade da “maioria”. Soma-se a isso as constantes visitas de representantes da empresa Vale do Rio Doce, segundo Ruimar o engenheiro da empresa disse a ele que a região na qual está a comunidade é onde há a maior concentração de minério.

Como a Associação já não realiza assembleias a cerca de oito meses não há projetos em andamento na comunidade. Diz Ruimar “*é bom que eles invada tudo aí depois quando*

forem perde tudo não adianta reclamá, não adianta luta por quem não qué” exteriorizando, sentindo cansaço em lutar sozinho, segundo ele.

Helena conta que a professora anterior da escola foi substituída por outra. Segundo a secretária de educação por medida de contenção de despesas só funciona uma sala de aula atendendo do pré ao 5º ano, anteriormente funcionavam duas salas de aula, uma com a professora atual e outra sala na qual atuava Rosana (filha de Dona Rosa e Seu Diomar), que fora professora na comunidade por nove anos.

Continua ainda dizendo que a professora anterior trabalhava com a história da comunidade, com o uso das ervas medicinais, a árvore genealógica, com as festas, visitas às casas dos idosos, entrevistas, mas que a professora atual não aborda a história da comunidade nem a origem quilombola. *“Ela não trabalha pra não dá conflito, no cabeçalho ela coloca: Comunidade Lagoa da Pedra, não coloca mais que é quilombola”*. E continua: *“como tá aí, do jeito que tá tem que trabalhar a questão da identidade com as crianças, eles tem que se reconhece, porque os adultos tá difícil”*.

No dia seguinte, às cinco horas, pouco antes do sol nascer, estava na casa de Seu Diomar e Dona Rosa na preparação da farinha. Ruimar e Helena já estavam lá com outros moradores, formava-se o mutirão para descascar, lavar, cevar, cessar e torrar a farinha. O trabalho no forno é revezado para torrar e ensacar a farinha .

Ao som do radinho de pilha tocando modas antigas, descascamos mandioca, conversamos, rimos. Ouvi muitas histórias das dificuldades do trabalho na roça, as dificuldades para estudar: *“Antes a gente estudava de manhã, ia à tarde pra aula, só não dava pra fazê as tarefa, não tinha luz a noite, só de lamparina, mas a gente estudava, mesmo com as dificuldade, hoje tá tudo mais fácil*.

Estar ali remontou de certa forma um pouco de minha infância, o trabalho compartilhado, não como uma atividade penosa e sem um sentido em si, mas o trabalho como parte do cotidiano e como espaço de trocas e de compartilhamento de experiências me trouxe lembranças das tardes em que passávamos eu, minha mãe e meu pai descascando camarões, embaixo de um grande pé de nêsporas, descascávamos caixas e caixas de camarões trazidos por meu pai do porto de Itajaí, onde trabalhou até pouco tempo antes de adoecer. Ali ouvia também muitos *causos*, histórias das salinas do Rio Grande do Norte, onde meu pai trabalhava ainda menino nos idos de 1915, da construção das jangadas, da beleza de Ponta Negra, de como esticar bem um couro de cuíca, o trabalho era assim pesado e leve,

compartilhado e educativo, coisa que revivi no quilombo. Nesse contexto me reporto Baumann (p. 32, 2003) quando fala da “intrincada teia de interações humanas que dotava o trabalho de sentido, fazendo do mero empenho um trabalho significativo, uma ação com objetivo, aquela teia que constituía a diferença” e é essa diferença que ainda perdura na comunidade, uma vez que o sentido do trabalho, seu objetivo de sobrevivência e aprendizagem, tão diferente daquele frio e impessoal desempenhado no chão da fábrica imposto pelos ditames capitalistas é o que se mantêm nos fazeres da comunidade, o trabalho tem um fim em si e se reverte para o sustento dos pares, em seu ambiente comum, com seu ritmo e modo de produção próprios respeitados.

Pouco tempo depois chamou nossa atenção a chegada de uma caminhonete na comunidade, chegaram e sem qualquer identificação ou conversa com os moradores foram tirando fotos da escola, do pasto, das plantações. Alguns moradores foram até ao encontro dessas pessoas para saber do que se tratava e após alguns minutos Ruimar retornou dizendo que se tratava do representante do Canadá de uma mineradora que explora calcário na região. Era a mesma pessoa que havia participado de uma reunião que aconteceu na comunidade em 2010. Ruimar conta: *“É o pessoal daquela reunião, lembra professora? Que tava a senhora e os outros professores da UFT, o pessoal do INCRA e do Ministério Público, fizeram uma reunião embaixo da mangueira”*. *“O que eles queriam aqui Rui?”* Pergunta Dona Rosa. *“Disseram que tava com saudade”*. (risos). Seu Diomar replica: *“Saudade? Parece mais é abelha se amontoando, vai, vai, vai se amontoando de roda”*. Dona Rosa diz *“nem posso ver essa gente, que me dá uma gastura”*. Ruimar explica que já na época da reunião em 2010 os representantes da mineradora diziam que o lugar com maior concentração de minério era a comunidade.

À noite Ruimar procurou o livro ata da Associação e relemos a ata lavrada no dia 10 de abril de 2010 referente à reunião sobre a qual conversávamos mais cedo. Estava claro o interesse da empresa em explorar o subsolo onde está assentada a comunidade, embora tenham sido advertidos pelo INCRA e pelo Ministério Público de que não poderiam permanecer retirando amostras de solo e fazendo ofertas e persuasões às famílias. Consta também na ata que o representante deixou claro que não sabia ainda os processos, mas que buscaria regularizar suas ações e ter autorização para explorar a área. *“Alguma coisa eles querem aqui”* concluiu Ruimar.

Diante das informações dos moradores busquei identificar como os conflitos vivenciados na comunidade estariam impactando a escola, assim entendi necessário

empreender um diálogo com as professoras da escola e pinçar como se desenvolviam e entrecruzavam comunidade-escola-território e identidade. Assim conversei com três professoras da comunidade: Dona Inácia, uma das primeiras professoras que atuaram na escola; Rosana, que havia lecionado por nove anos e Marly, atual professora.

3.2 A escolinha de adobe: memórias da primeira escola da comunidade

No período da tarde, juntamente com Helena, fui até a casa de Dona Inácia no Distrito de Canabrava, ela foi a primeira professora da comunidade e como liderança comunitária, fundadora da Associação dos Produtores Rurais da Lagoa da Pedra. Dona Inácia me recebeu em sua casa com um largo sorriso e disse estar muito feliz com meu retorno. Expliquei a ela o intuito de minha pesquisa que era desenvolver um projeto de investigação e ação colaborativa na escola da comunidade, nos sentamos nos bancos de madeira dispostos na sala e empreendemos uma longa conversa. Dona Inácia conta que a escola na comunidade entrou em funcionamento no dia 4 de março de 1964. Explica:

“eu trabalhei em casa, nós não tínhamos uma casa própria, grande, nós fizemos uma barraca, casa de adobe, hoje quem mora lá é meu irmão, Dorival. Então lá eu recebia 30 meninos, era uma escola multiseriada, e na época teve outros professores, mas ficaram muito tempo sem aula, [...]eu trabalhava com os meninos de primeira a terceira série. E a escola foi um passo muito importante porque muitos pais não tinham condições de ir pra cidade e aí ficava lá conosco.

Dona Inácia conta também que os alunos que estudavam na Comunidade após a terceira série teriam que continuar os estudos no Distrito de Canabrava, enfatiza também que a distorção idade-série e a não priorização da permanência das crianças na comunidade levou então ao fechamento da escola:

...não me lembro as data direitinho mas [...]Jesse mesmo professor Antônio Gentil, primero ele foi lá em casa e pediu o caderno de matrícula, e a metade dos menino tinha idade superior a matrícula daquela época. E aí o que ele fez? Ele afundô minha escola, aí ele tava precisando de um professor aqui, precisando de um faxineiro, precisando de uma merendeira, e eu fui tudo isso: fui a faxineira, fui a merendeira e fui a professora. Antes dessa escola está como está, tinha uma escola velha construída e eu ficava nessa sala, próximo da cozinha, e ele levou esses dado que ele colheu lá pro nosso Delegado, o Delegado chamava Doutor Ranufo, lá eu trabalhei uns dez anos (na Lagoa da Pedra). Quando ele chegô com esse recado, foi uma bomba, aí teve pai que foi lá me xingô, pai que mudô, carregô os filho pra cidade, não troxe praqui, foi aquele reviravolta. E achô que fui eu que pedi e não foi. Aí...vim pra cá, mandô a carta falando que a escola não podia ir e era uma escola reunida, uma escola reunida que podia estar lá, uma escola estadual, quer dizê: eles me tiraram o direito e eu bem humilde, recebi o documento, vim obedecê.

Dona Inácia conta que diante do fechamento da escola muitos pais *mudaram pra cidade* e outros pais mandaram os filhos para fora (casa de parentes) e poucos permaneceram na região. Diz ela:

Ficaram com raiva, não foi com raiva da Canabrava, ficaram com raiva de mim. Aí eu tentava consertá mas não adiantava. E eu andei de lá da Lagoa da Pedra, andei mais ou menos uns cinco anos de a pé pra trabalhá, eu era professora, eu era merendeira, eu era faxineira.

Após esse episódio Dona Inácia se mudou para Canabrava e mesmo não residindo mais na comunidade organizou um grupo para criar a Associação de produtores:

Aí quando eu cheguei aqui na Canabrava eu tive a ideia de falar pros menino que me acompanhavam fazê uma associação aqui. Vamos! Uma associação de agricultores. Aí nós ía todo dia fazê reunião, e quando chegava na reunião tinha 2, 3 pessoas, mas nós não deixava de ir não, às vez até nós não tava acreditando em nós. Aí um certo tempo, eu sei que foi 17 de abril, aí criamos a Associação e (pausa) apareceu esses meninos novos lá, o compadre Rui, Eu falei: O compadre Rui, você vai toma conta dessa Associação. Era sem lucro. É..... vamos toma conta.

Dona Inácia conta que o trabalho contínuo da Associação proporcionou entre outras coisas, o reconhecimento da comunidade como quilombola em 2004:

“Dia primeiro de setembro de dois mil e quatro que foi o reconhecimento, nesse dia que foi o reconhecimento da comunidade como quilombola, foi também o título definitivo, aí todo mundo recebeu seu documento. Esse povo que recebeu o documento, todos foram alunos dessa primeira escola, que eu fui professora, todos eles foram alunos.

Durante a conversa fala com certa tristeza dos rumos que a luta empreendida pela comunidade durante séculos pelo direito a terra vem tomando nos últimos anos, refere-se à interferência de pessoas de fora da comunidade e revela também a preocupação, já externada por outros moradores, quanto as ações e investidas das minerados à comunidade:

“[...] veio algumas pessoas de fora que compraram, lá como o vereador, que hoje é presidente da Câmara, um fazendeiro aqui, até comprô de nós a fazenda, e mais outro, eu sei que foram três e incentivaram a eles não aceitá, porque fez uma medida. É...perímetro, dando direito àqueles que já trabalharam, que já tinha seu pedaço, é o título definitivo. [...] Porque se tem o reconhecimento as firma não entra pra explorá. E se entrá tem que deixa benefício à comunidade, assim que a gente ouviu né, não sei se é por aí. Agora se não deixá acontece isso a comunidade vai ficá desfalcada”.

Dona Inácia demonstra em sua fala que a titulação coletiva seria uma proteção, a uma maneira de defendê-los da exploração de diferentes segmentos políticos e comerciais, lembra das dificuldades que todos tinham no acesso à água e da importância das melhorias que

alcançaram a partir das ações e projetos que foram desenvolvidos a partir do reconhecimento e das ações da Associação.

Aí eu tinha um tio por nome de Joaquim, irmão de meu pai, e meu tio Joaquim colocava um pote na cabeça e duas vasilha na mão, cheio d'água pra despeja pra lamiá porco. Que que é lamiá porco? O porco deitá na água e molha. E levava o gado pra beber no rio, aí quando nós fizemos a tornera e eu falei: Tio, abre a tornera aí tio. Quando abriu, ele choro de alegria, e eu tenho outra tia, tia Maria, você conhece, tia Maria Dias, ela também plantava horta na beira do rio pra apanhá água e jogá, aí levamos uma tornera pra ela. E eu falei: tia, abre a tornera. E tia abriu, ela choro também. Então tudo que tem, tem o nosso pensamento lá, que nós trabalhamos e eu ainda vejo reflexo.”

Quando fala dos reflexos que ainda permanecem na comunidade Dona Inácia relembra da primeira casa onde funcionava a antiga escolinha, onde mora atualmente seu irmão, conta que solicitou a ele “*encarecidamente pra dexá esse pedaço aí como história*”, entretanto seu pedido não foi acolhido e a parte interna da casa foi desmanchada, lá hoje funciona uma oficina de farinha, uma das três da comunidade.

Ele ainda não desmanchô, por dentro ele desmanchô tudo e pôs uma oficina de mandioca, não sei se ele vai acabá de derrubá o resto, mas num dexô preservado como era. Era a primeira escolinha, era interessante tá lá, não era? Guardá tudo que a comunidade tem lá dentro não era?

Quando Dona Inácia fala em guardar tudo que a comunidade tem, sua fala parece ter uma abrangência muito maior do que parece, o guardar “tudo” nos remete não somente aos elementos materiais, mas particularmente aos elementos imateriais que existem na comunidade, a memória, a história, a identidade. Guardar, preservar, salvaguardar aquilo que parece tão caro aos mais velhos. A escola dessa forma, parece ser um dos lugares na comunidade que podem exercer esse papel, é o que se revela na observação de Dona Inácia quanto ao papel da escola no trabalho com a identidade da comunidade:

Hoje eu já sinto que não está sendo trabalhado, tá desprezando a lei, tá desprezando o que foi criado, o que é nosso. Então cabe o professor orientá-los e não tá sendo orientado, então eu vô pedi, já pedi à comadre Helena i lá ou senão eu mesma vou quando eu for na cidade, eu vou conversá com a secretária da educação municipal e eu vou pedir pra ela pra ela respeitar esse lado, pra ela prepará as criança como cidadãos quilombolas.[...]quando eles tiverem lá preparando que eles sejam preparados também, falta de respeito”.

Ouvindo as vozes dos moradores me parece que os conflitos que estavam em curso quando saí dali pareciam ter se alastrado, se adensando sobre o lugar como uma nuvem de poeira, aquela poeira dos Gerais durante o longo período de seca, que impregna os cantos, os espaços, as dobras, atingindo gradativamente áreas mais extensas, de forma lenta e profunda.

Entrando nas casas, nas vidas, nas relações, nos sonhos, nos velhos, nas crianças. Buscando então mais elementos acerca desses impactos na escola continuei minhas conversas com as professoras da comunidade.

Conversei com Rosana, professora que atuou na escola por nove anos, sem aulas na escola da comunidade naquele ano, estava de partida para Goiânia e permaneceria lá um bom tempo, dessa forma não seria possível que a entrevistasse antes de viajar. Enquanto Rosana terminava de arrumar suas malas, conversamos sobre a escola e suas percepções sobre sua atuação como professora na comunidade em que nasceu e cresceu vivendo até o presente momento com os pais. Rosana conta que depois de ter terminado a faculdade lecionou na comunidade por nove anos, ressalta que nesse período desenvolveu na escola atividade que valorizavam a cultura local e o conhecimento que as crianças já traziam de casa:

“Eu acredito que é muito importante porque através do conhecimento, do conhecimento popular que tem, já traz de casa, então assim, dá pra você junto com elas construir a sua própria identidade, tanto do professor como do aluno no caso, quando você já mora no mesmo local, porque você já conhece um pouco de cada história e através do conhecimento deles então acaba que a gente enriquece muito mais e fortalece. Então assim, é o que eu acredito.”

Essa afirmação de Rosana me levou a questioná-la quanto as razões que a motivaram a fazer pedagogia e lecionar em sua própria comunidade, sua resposta aponta para a preocupação com as possibilidades de que as crianças possam estudar na própria comunidade e desenvolver os conteúdos a partir dos elementos culturais presentes ali, dificuldade que também foi relatada por Dona Inácia, ou seja a dificuldade das comunidades manterem uma regularidade no funcionamento das escolas e manutenção das turmas de educação básica. Segundo Rosana:

Desde o início de quando eu comecei a estudar, eu entrei no colégio foi atrasada dois anos, que na época entrava com sete anos pra estudar, eu entrei com nove, então desde o momento do qual eu fui estudando, fui estudando, eu fui nessa perspectiva, nesse pensamento de quando terminar eu vou ser professora, justamente por causa da dificuldade de professor que tinha de vir pra cá entendeu? Aí assim foi um dos motivos do qual eu não entrei na idade certa, e o meu sonho sempre foi esse, ser professora e do qual eu gosto muito, de ser professora, de trabalhar com criança, trabalhar com que eu gosto.

As memórias de Rosana me fazem lembrar das dificuldades relatadas por Dona Inácia em trazer e manter uma escola em funcionamento na comunidade. Entendi que Rosana, por meio de sua formação, buscava uma maneira de garantir àquele lugar alguém com formação acadêmica e estreita relação com a comunidade que pudesse assumir a formação das crianças

ali mesmo, na comunidade. Rosana disse também que durante o período que atuou na escola o esporte pedagógico que tinha para desenvolver as atividades na escola, estava na participação dos integrantes da comunidade, ou seja, com a omissão da Secretaria da Educação buscou os recursos pedagógicos a partir do conhecimento e da memória da coletividade. Diz então:

“Busquei muito assim o conhecimento mesmo das pessoas mais velhas, conversas, entrevistas, trabalho com os meninos mesmos, no qual eles se envolveram em casa com a família baseado no que eles já sabiam e também relacionado a muitas conferências, várias reuniões relacionados com o tema do qual eu participei tanto em Arraias, como pra Palmas, Brejinho de Nazaré, tudo assim, eu viajei, então assim eu busquei o meu embasamento também voltado pra isso, e na época da pesquisa também de monografia que fiz também, porque eu busquei muito conhecimento relacionado também, o meu trabalho foi realmente isso aí”.

As reuniões a que Rosana se refere são cursos de formação promovidos pela SEPPIR, Fundação Palmares, Projeto BBeducar (Educação de Jovens e Adultos) que desenvolviam atividades formativas com lideranças e professoras das comunidades quilombolas.

Despedi-me de Rosana e desci a estrada em direção à casa de Marly, no caminho encontrei algumas moradoras que me acenaram de longe e, confirmaram quando me aproximei, que Marly estava em casa. Fiz esta primeira visita para que pudéssemos marcar um momento para nossa primeira conversa. Enquanto conversávamos disse de sua angústia e dificuldade de trabalhar com a identidade quilombola porque segundo ela os pais não aceitam que se fale sobre quilombolas em sala de aula. Disse:

“Depois desse negócio aí (referindo-se ao conflito por conta da titulação das terras) parece que eles foram com essa ideia e não voltaram mais, a gente fica até assim de trabalhar porque eles não aceita, nem coloco mais no quadro Comunidade Quilombola, só Comunidade Lagoa da Pedra. Eles lá da secretaria que deviam dar um suporte, não tem nada, nem material, nem um curso, nada, a gente tem que se virá por aqui mesmo”. “Agora tiraram a Rosana (se referindo a outra professora que atuava na comunidade) e eu tô com o pré até o 5º ano. É até duas, três horas da madrugada preparando coisa. Até faço um plano maior, mas as atividades têm que ser diferente. E esse negócio de ser do quilombo, das coisa da comunidade tem pai que não quer que fale mais, eles não aceita. Tem gente aí que até diz que não é quilombola, que não tem esse negócio de antepassado não”.

Combinamos que na segunda-feira pela manhã acompanharia as atividades na escola e no período da tarde faríamos a entrevista. Marly me convidou para participar da festa das mães e aproveitar a presença de todos os presentes para apresentar a pesquisa, confirmei de imediato, havia planejado solicitar uma reunião para apresentar à Associação o trabalho de pesquisa, mas como a Associação não está em funcionamento achei por bem aproveitar a

atividade relacionada com a escola e a presença de um número maior de moradores para expor o projeto.

3.3 Festa das mães

Na madrugada do dia dez de maio às 1:30 h teve início a Alvorada em comemoração ao dia das mães. Um grupo de 10 pessoas realizam visitas às casas das mães com as candeias acesas e ao som de instrumentos de percussão e corda, pétalas de rosas são jogadas nas soleiras das portas. Na cantiga que entoam pedem que se a mãe estiver acordada acenda a luz de fora e abra a janela. Helena, que me hospedou em sua casa abriu a porta para receber os cumprimentos do grupo que, após aplaudi-la e parabeniza-la, saíram em direção às outras casas, acompanhamos pela janela o grupo que se afastava e sumia no escuro da noite estrada afora.

Pela manhã, logo cedo, fui até a casa de Dona Rosa e Seu Diomar, tomei um cafezinho preto e ajudei a cessar (peneirar) a massa de mandioca e por volta das 9:30 me dirigi em companhia de Dona Rosa à festa das mães. Chegando lá havia muita gente da comunidade, as mães mais velhas ou mais jovens estavam todas muito bem trajadas e perfumadas, cumprimentavam-se e conversavam sobre coisas do cotidiano, alguns pais, irmãos e avós também marcaram presença.

O espaço organizado para a festa tinha sido utilizado até a semana anterior como espaço das aulas durante a reforma da escola. Na reforma trocaram as telhas, pintaram as paredes, janelas e remendaram o piso. O local onde a festa foi realizada é onde acontecem algumas festividades da comunidade, tem o chão de cimento bruto, telhado de Eternit e folhas de buriti trançadas fazem as paredes, reforçadas com toras de madeira que servem de colunas.

O salão estava enfeitado com balões e pedaços de TNT coloridos, havia também cartazes prestando homenagem às mães. No canto direito, ao fundo do salão, um espaço foi reservado para preparar as crianças para as apresentações. Mulheres da comunidade em parceria com a professora prepararam a festa, por volta das 10 horas da manhã todos os assentos já estavam ocupados pelos presentes, que se acomodaram nas cadeiras da escola que foram levadas ao local para a realização do evento.

O início das atividades foi com uma oração, seguida de cânticos religiosos, trechos bíblicos e mensagens lidas pelas crianças, encenação teatral, sorteio de brindes, jogos e brincadeiras. Chamou-me a atenção que praticamente todas as intervenções como:

mensagens, músicas, textos, apresentações, tinham forte apelo religioso cristão, eram lidos trechos bíblicos e entoadas orações e cantos evangélicos, isso se evidenciava também nas roupas que muitas mulheres vestiam e a forma como prendiam seus cabelos, repetiam normalmente após as leituras amém e glória a deus, em uma alusão aos cultos praticados por essas religiões. Nesse aspecto infere-se que as estruturas relacionais que realimentam continuamente as formas de fazer e ser do povo quilombola, são dispares dos preceitos defendidos pelas religiões neopentecostais, que por sua vez têm, na prosperidade e no amedidar bens materiais, um objetivo que deva ser alcançado, em uma clara alusão aos interesses capitalistas contemporâneos, e ainda que no Estado do Tocantins há uma forte ação das igrejas neoevangélicas em comunidades tradicionais, a exemplo das comunidades quilombolas e povos indígenas..

Os princípios das religiões neopentecostais “capitalizam” as relações, não só religiosas, mas todas as relações do cotidiano em nome de uma ideia de vencer em nome de deus, ou seja, o sucesso pautado no consumo e na aquisição de posses garante o sucesso e bênçãos. Essa lógica é totalmente antagônica às formas de vida coletiva das comunidades quilombolas, e às suas perspectivas de bem viver, ser e relacionar-se, pautadas na coletividade e na colaboração.

Esses princípios acabam por confrontar-se diretamente com as formas de sociabilidade dessas comunidades, as quais estão inscritas não só as manifestações religiosas, mas a relação de pertença que estabelecem com o território, com os meios de produção, a alimentação, o uso das ervas medicinais, a relação com o mundo material e imaterial, os lugares, a relação com os mortos, na negação das crianças e jovens em reconhecer elementos de sua cultura, na tradição que sendo transmitida pelos mais velhos às novas gerações não ecoam e não tem mais os mesmos significados de antes e demais simbologias e práticas seculares que as constituem.

“Este sentimento de pertença a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam. Estes dois conceitos são fundamentais e estão sempre inter-relacionados no caso das comunidades negras rurais, pois a presença e o interesse de brancos e negros sobre um mesmo espaço físico e social revela aspectos encobertos das relações raciais”. (Schmitt, p. 4, 2002)

As comunidades quilombolas mantêm elementos seculares da cultura africana, o que podemos perceber na relação com a terra, as matas e florestas, na ritualização presente no abate de animais, no plantio, nas canções de trabalho, no uso de ervas para diferentes fins, na

tradição oral. Essa relação é desconsiderada pelo discurso neopentecostal, uma vez que demonizar esse tipo de prática é uma marca de seus discursos e ações, discurso ainda muito próximo do colonial, que bestializava o negro e seus conhecimentos criminalizando-o, marginalizando-o, procurando justificar o discurso de inferioridade.

As marcações simbólicas e sociais nas comunidades sofrem um grande revés frente aos valores reificados pelas religiões evangélicas, dessa forma constrói-se em um mesmo território a diferença entre os “escolhidos” e os “não escolhidos”, os “puros” e os “impuros”, institui-se dessa forma, a diferença entre aqueles que sempre se viram como iguais.

A concepção de território na perspectiva das comunidades quilombolas vai além da relação de propriedade, conceito ocidentalizado da relação com a terra, ele está assentado na ideia de território e toda uma trama de representações que se relacionam à ancestralidade, seus usos, memórias e coletividade e essa concepção tem sido confrontada nas comunidades quilombolas a partir da conversão de moradores que redefinem assim sua relação consigo, com o outro e com o território.

Na continuidade das atividades foi servido um almoço com arroz, feijoada, salada e galinha caipira acompanhados de refrigerante. Todas as mães receberam ao final da festa uma xícara de presente. Os presentes sorteados e demais brindes foram doados por pessoas da comunidade, pais das crianças e pessoas de fora da comunidade também.

Como havia combinado com a professora Marly no decorrer da festa aproveitei a presença das mães e iniciei uma conversa com cada uma delas expondo os objetivos da pesquisa e solicitando que assinassem o Termo de Consentimento. Percebi, entretanto, que algumas mães ficaram um tanto resistentes e desconfiadas com o documento escrito, o que me foi alertado por Marly, dessa forma suspendi a solicitação da assinatura, conversei com a professora e solicitei um espaço para expor a pesquisa a todo os presentes em uma única fala. Dessa forma, um pouco antes do almoço fiz uso da palavra e expus ao grupo minha relação com a comunidade, explanei sobre meu envolvimento desde 2008 com a comunidade exemplificando com a orientação do TCC de Ivonete, moradora da comunidade, de Valcilene, que havia realizado estágio na Associação dos Produtores da comunidade, Helena, líder comunitária e Marly, professora atual da escola que foram minhas alunas no curso de pedagogia na modalidade semipresencial PARFOR. (Ambas recém formadas).



FOTO 20: festas das mães

Fonte: Solange Nascimento, 2015

Expus que estava também em formação e de minha escolha em desenvolver o trabalho de pesquisa com as crianças da comunidade. Aproveitei a fala de uma das mães que fez uma homenagem a Dona Maria Dias, parteira da comunidade que está em Goiânia para tratamento de saúde. Dizia ela que “precisamos lembrar de nossa raiz” (se referindo a Dona Maria Dias), assim expus que meu objetivo era trabalhar com as crianças as raízes da comunidade, lembrei ainda que algumas das mães presentes haviam feito parte do “Projeto de Percussão Arte Negra” em 2009 e que no projeto em questão seus filhos também trabalhariam com elementos culturais da comunidade. Combinamos que na segunda-feira, as mães iriam até a escola para que pudéssemos conversar sobre o projeto.

3.4 A escola do quilombo: entraves e desafios na construção identitária

Na segunda-feira muito cedo já estava em frente à escola aguardando por Marly, gradativamente as crianças iam chegando, alguns sozinhos, outros acompanhados pelos irmãos e irmãs mais velhas, alguns moradores também vinham chegando para aguardar o ônibus para levá-los até Arraias e Campos Belos. Enquanto aguardava conversei com Edna, merendeira e moradora da comunidade, dizia ela que estava indo para cidade e deixaria as bolachas e o suco preparados para a merenda. A escola, que foi reformada recentemente conta com uma pequena cozinha onde é preparada a merenda escolar, ao lado há uma sala de aula pequena, nela estão dispostas em círculo as carteiras (pequenas para as crianças da educação

infantil e grandes para as crianças maiores), ao lado da sala está uma saleta, que já havia servido como sala de Educação de Jovens e Adultos e da Pré-escola, atualmente está sendo montado um Telecentro, mas os computadores ainda não foram comprados. Ao lado da escola foi improvisado um campo de futebol onde as crianças brincam no intervalo e os jovens jogam futebol nos finais de semana. Atrás da escola está o banheiro, construído em alvenaria com dois vasos sanitários e uma pia no lado externo.

Aguardo a chegada de Marly conversando com alguns moradores, em especial duas mães que iriam para a cidade. Um pouco antes da chegada do ônibus Marly chega à escola, ajudo-a a organizar as carteiras dispondo-as em um semicírculo, algumas crianças que já estavam esperando entraram e se acomodaram em seus assentos, as crianças maiores auxiliaram os menores a organizarem seu material escolar, sentei-me em um canto da sala e permaneci ali até que Marly desse início às atividades.

Marly iniciou a aula com orações: um pai-nosso, uma ave-maria e um santo anjo, ou seja os princípios da laicidade na rede pública passa longe das escolas, digo isso considerando que, como supervisora e professora de estágio, nas visitas de acompanhamento de estagiários nas escolas e nos relatórios de estágio as orações, acolhidas, louvores, cultos evangélicos, cânticos religiosos são a tônica da prática escolar. Após essa atividade as crianças formaram um círculo para fazer uma brincadeira. Nessa brincadeira cada fruta correspondia ao lado direito, esquerdo ou o nome da própria criança respectivamente. Embora tenha explicado algumas vezes as crianças estavam relutantes em brincar, principalmente as menores, que eram auxiliadas pelas crianças maiores.

Enquanto o grupo tomava seus lugares após a brincadeira, Marly contou que recebeu material didático para trabalhar com as crianças do 1º ao 5º ano, entretanto para o pré-escolar não há nenhuma orientação ou material pedagógico disponibilizado pela secretaria de educação, e que, mesmo tendo recebido os livros didáticos, não teve ainda autorização da secretaria para usar o material, uma vez que a secretaria estaria ainda construindo a grade curricular do ano letivo.

Após a brincadeira a professora entregou folhas fotocopiadas às crianças do pré-escolar, primeiro e segundo anos. Para as crianças das séries subsequentes foram escritas atividades no quadro. Todas as atividades propostas envolviam nomes de frutas, quantidades e tinham diferentes graus de dificuldade de acordo com a faixa etária.



FOTO 21: sala de aula da comunidade

Fonte: Solange Nascimento, 2015

Enquanto faziam as atividades conversei com algumas delas, auxiliando-as a fazerem as atividades propostas, lendo, quantificando e conversando sobre suas estratégias de resolução das atividades solicitadas. Na hora do intervalo distribuimos às crianças a merenda que havia sido preparada por Élide, depois disso as crianças foram brincar no pátio e nós permanecemos na sala conversando. Marly me entregou os livros que estavam no armário para que visse o material, segundo Marly muitos alunos não teriam condições de fazer as atividades propostas para a 3ª, 4ª e 5ª série porque ainda estão em processo de letramento, depois disso chamou as crianças para que terminassem as atividades e recebessem as fichas de atividades para casa. Terminada a aula e eu Marly nos sentamos para conversar sobre a escola e realizar a entrevista. Marly, que já lecionara na escola no ano passado fala que assumiu sozinha nesse ano as turmas do Pré I, Pré II, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries. Marly conta que chegou a pensar em desistir das aulas dada as dificuldades que sentiu em trabalhar com uma turma multiseriada, segundo ela:

“[...]uma sala sozinha, você pegava por exemplo, trabalha segundo ano...ela não é uma sala comum. Ela já é multiseriada, que tem um aluno ali que sabe mais, tem aquele que sabe menos, você tem que moderar as atividades, imagina você trabalhá multiseriada a turma.”

Marly fala também que sente falta da participação dos pais na escola e que mesmo que todas as crianças tenham em casa pessoas alfabetizadas, poucos acompanham as atividades

escolares. Para ajudá-la Marly fala da necessidade de alguém que a auxiliasse na docência, e que pessoas da comunidade o fazem voluntariamente:

A minha filha igual estuda a tarde, ela vem aí me dá um suporte, tem a outra menina que tem os irmão, ela vem me dá o suporte, ela tem que estudá, aí se tivesse, por exemplo, aqui mesmo que não dividiu a turma tinha que ter ao menos um ajudante, tem hora que a merendeira também, termina lá, ela vem, me ajuda também com os menino pequeno, e assim vai tocando o barco.

A professora afirma que os recursos didático-pedagógico são escassos, relata que na escola há quatro meses não tem mais acesso à internet, que considera um facilitador na busca de subsídios: *aqui pra nós é difícil porque igual já tem internet, tava tão bom, porque é um suporte também, não é pegá tudo chup...chup... puxa lá não, mas é um suporte que te dá.*

Explica também que o acesso ao material didático e paradidático é dificultado por se tratar de uma área rural: *“livro didático, livro de historinha, e às vezes a gente lá pede fichinhas e ajuda mas é muito pouco, tem suporte assim não, eu já pedi, agora uns recebe mais, outros recebe menos, pra gente aqui né, na zona rural é mais difícil de acesso lá”* (refere-se aos materiais que não são disponibilizado pela secretaria de educação).

Pergunto à Marly sobre a periodicidade das formações voltadas à Educação e Cultura Afro-brasileira e sobre educação quilombola, de acordo com Marly as formações continuadas oferecidas a todos os professores não abordam elementos referentes a lei 10.639, tão pouco elementos pertinentes à educação quilombola:

Formação, eu mesmo nunca tive formação, e é a dificuldade que tem, que a gente foi criado aqui nesse fechado, nesse mundo fechado, você não tem o conhecimento que deveria ter, agora que tá começando a encaminhá, aí é difícil pra você trabalhar numa sala de aula, você fala o básico e não é isso.

Pergunto para Marly se na elaboração de seu planejamento temas como as práticas e atividades que envolvem a própria comunidade, sua cultura, sua história e o cotidiano das crianças são contemplados, sua resposta evidencia os ecos dos conflitos territoriais vivenciados pela comunidade na escola:

Agora pra falá a verdade, a gente tinha as brincadeira, a gente falava assim: vamo fazê uma rodinha de súcia, que é uma tradição também! Pelo reboição que teve aqui aí ficô difícil, assim você fica sem jeito de trabalhá com as criança, até por exemplo, fala o nome ali: Vamos fazê o nome da nossa comunidade? Aí eu evito até em coloca lá o quilombola, porque eu tô com medo da reação pra cima de mim, o menino chegá lá e o pai vai vê lá, que na minha entrevista também (referindo ao trabalho de conclusão de curso de pedagogia), eu tinha uma entrevista com os jovens e teve jovem que

falô que nem quilombola não é, que não tinha descendente, não era quilombola, daqui da Lagoa da Pedra, fiz a pesquisa no meu estudo da pedagogia, lá aí colocou que não era quilombola, porque não tinha descendente, os jovem já tá assim, imagina os pais, e eu acompanho eles ali.

Diante do exposto continuo perguntando a Marly se ela teria medo de alguma represália por parte dos pais, se essa negação identitária seria assim tão forte, se falar de sua história seria mesmo rechaçado pela comunidade: *Eu creio que sim, assim não com todos, mas a maioria aqui fala que não tem nada de quilombola não. A comunidade não se assume, não tá assumindo. Você viu da outra vez, cabô de piorá as coisa.*

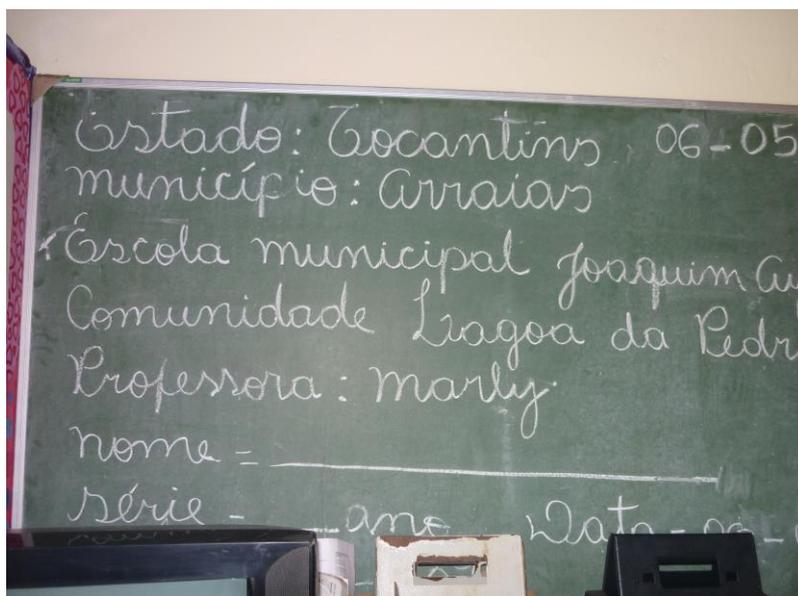


FOTO 22: cabeçalho utilizado na escola

Fonte: Solange Nascimento, 2015

Enquanto conversamos, Marly afirma que antes dos episódios ocorridos na comunidade (conflitos pelo reconhecimento do território), desenvolviam atividades voltadas à cultura local e cogita a possibilidade de desenvolver algumas atividades de forma a sondar as famílias dos alunos: *“Antes até assim, a gente pegava texto também pra tá falando, mas mesmo assim a gente trabalha, mas não é igual tinha que trabalhar, talvez se leva, igual tá colocando as questãozinha, entrevista pra casa e vê a opinião do pais”*.

A não aceitação, por parte dos pais, de atividades que abordem a origem e a identidade quilombola levaram Marly a se sentir rejeitada pela comunidade, o que a dissuadiu de desenvolver a temática no espaço escolar: *“Eu mesmo me sinto rejeitada de fazê isso, eu fico com medo da reação deles entende? Pelo que aconteceu, eu falá a verdade, eu fico restringida assim de falá, com alguns eu tenho até assim possibilidade de falá, mas com outros não”*.

As rupturas na comunidade nos últimos anos estão relacionadas visivelmente a alguns fatores: a interferência de pessoas de fora; a compra e venda das terras do território; a eminente ameaça das mineradoras; o uso do nome da comunidade por órgãos públicos para recebimento de recursos e financiamentos de projetos, que, segundo ela, nunca chegaram à comunidade:

“eu clamo uma coisa, clamo muito assim que tem muita gente que veio logo no começo, você mesmo acho que já viu isso, muita gente vinha pra pesquisá, que quilombola é uma palavra muito forte, que tudo que você pede assim fala comunidade quilombola, é mais fácil de chegá, e vinha e aí pegava, só recolhe o conteúdo e CHÚ...ía embora, aí eu chegava na cidade, falava assim: Moço! A comunidade recebeu isso! Saiu tanto assim pra comunidade aí você fica assim perguntando: saiu mesmo? Tem isso mesmo? Muita gente já ouvi falá assim, por exemplo: saiu pra cá e não chegou até aqui, onde é que parô? Aí então eles vai revoltando também, com isso. Então coisas que por exemplo: foi encaminhado projeto, foi aprovado e cadê? Não chegô pra cá. Isso também é uma questão que tá revoltando eles. Onde esse produto parô, onde é que ficô? Que também tem muitas vem via prefeitura, e a gente não sabe pra onde é que foi, é por isso que eu falo: tem que ter um cabeça assim pra corrê atrás, busca mesmo, vê onde é que parô.

Neste sentido, o que entendo do desabafo da professora é a indignação dos moradores da comunidade frente ao mau uso das políticas públicas de fomento às comunidades tradicionais e o uso indevido de recursos que ora chegam parcialmente às comunidades, ora sequer se revertem em benefícios aos moradores. Os moradores viveram na pele o efeito dessas ações quando, em programas de fluxo contínuo projetos são lançados sem ao menos terem sido apresentados e discutidos com a comunidade, ou ainda os casos de projetos encaminhados em nome da comunidade, nos quais os recursos são gerenciados por terceiros, trazendo dessa forma sérios prejuízos à comunidade, como exemplifica Dona Inácia: *Neris teve a infeliz sorte de acreditá nas pessoas de fora, que fez ele fazê coisa que cego não faz, assiná um tanto de cheque e mandá sem sabe, pra quê? E agora podô nossa associação de recebê benefícios.*

Ou seja, frente à implementação e fomento às políticas públicas voltadas aos povos tradicionais, pessoas de instituições publicas usam de má fé no gerenciamento dos recursos destinados às políticas públicas de equidade social, trazendo descrédito e desconfiança às comunidades que não querem servir de massa de manobra ou simples objetos de pesquisa, processos de coisificação e objetivação sentidos por esses sujeitos sociais que manifestam seu descontentamento, entre outras ações, na negativa de obras, boicote às pesquisas e retiradas de amostras que não tem qualquer devolutiva dos resultados à comunidade.

As políticas públicas para comunidades tradicionais têm trazido grandes benefícios no que se refere à infraestrutura e incremento da produção de subsistência, entretanto esse mesmo canal tem servido a uma série de ações que, lançando mão dessas mesmas políticas, falam em nome de quilombolas, povos indígenas, ribeirinhos, sem ouvir esses segmentos, ou seja, a ideia de fazer para “o outro” muitas vezes não corresponde àquilo que é a vontade “do outro”, nesse sentido o empoderamento das comunidades tradicionais pode ser uma forma de realmente garantir a voz, a vez e a vontade das comunidades, sendo reconhecidas como “atores sociais e não como idiotas culturais”, nesse contexto podemos recorrer a Garfinkel (1984) e sua crítica ao discurso da incapacidade dos sujeitos sociais de julgamento, fundamentado no princípio de que esses sujeitos agem sempre em conformidade com princípios legitimados por uma cultura dominante.

O racismo e o colonialismo ainda permeiam diferentes setores sociais, sejam eles públicos ou privados, assim como a propositura de ações voltadas às comunidades tradicionais. Esses episódios se repetem em espaços e tempos diferentes. Recordo-me de que me foi solicitado que proferisse uma palestra aos funcionários do Departamento de Desenvolvimento e Tecnologia da EMBRAPA em Palmas-TO, na ocasião o departamento estava elaborando um projeto de aquicultura para desenvolver as cadeias produtivas com comunidades quilombolas. Após proferir a palestra e discutir as formas de organização, modos de vida, produção material e imaterial de algumas das comunidades a que se destinava o projeto-piloto, uma das participantes perguntou se os quilombolas “copulavam, cruzavam entre eles”. A impertinência da pergunta me projetou às cartas do Conde de Gobineau (1996) e sua descrição do Brasil Colônia ou mesmo das teses racistas e higienistas de Nina Rodrigues. Dos idos setecentistas até o presente, os mesmos discursos e representações ainda parecem povoar o imaginário de parte significativa dos brasileiros sobre a própria humanidade de homens e mulheres negras nesse país.

3.5 Cultura quilombola na educação formal: “eu sou quilombola?”

As questões apresentadas pelos moradores e pelas professoras da comunidade desnudam elementos que devem ser observados e analisados com relação às representações que os moradores fazem de si, da leitura que fazem de serem quilombolas e de como esse impasse se materializa na escola, seja no dito ou no não dito. Ora, não denominar a comunidade como quilombola no cabeçalho que diariamente as crianças reproduzem e copiam nos cadernos tem um significado, assim como não assumir identidade quilombola também. Segundo Marly, antes dos episódios conflituosos (referindo-se aos conflitos em

relação ao território, aspectos da cultura do lugar, da memória e da história eram abordados, mesmo sentindo dificuldades em trabalhar com maior profundidade a identidade:

Antes a gente fazia direitinho assim, se era mais aberto nunca tinha acontecido, dá pra gente trabalhar, agora você fica com medo, com a reação desse pai chegá assim, meu Deus o que é que eu vô falar? A escola tem que trabalhá esse papel com os aluno, só que a gente trabalha, por exemplo: como é que era o serviço antes que é desde a escravidão, como que era o serviço braçal, isso aí eu falo assim como é que tá hoje, qual a mudança que teve, o que é que fazia antes o que faz hoje, a máquina já tá substituindo aquela mão de obra, isso aí é mais fácil, a gente trabalha com eles, mas enfocá assim quilombola, eu vô fala mesmo por mim, não tenho muito assim preparação pra fala sobre quilombola, assim bem aprofundado, o básico a gente trabalha, fala.

Ora, a escola não se constitui espaço de neutralidade quando se refere às escolhas epistemológicas e curriculares. Costa (2005) enfatiza que tanto as escolas quanto os currículos constituem-se como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, compreendendo espaços privilegiados na concretização de políticas de identidade. O entrave que se apresenta é como esses espaços podem garantir realmente a concretização dessas políticas e a produção de significados positivos da cultura local. Nesse sentido Costa (2005) compreende o currículo e seus componentes como um “conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.”

Quais são as narrativas que são validadas ou não na comunidade? Que significados estão sendo construídos acerca da identidade quilombola? Que representações estas crianças e jovens têm produzido acerca de si e dos outros? Essas são questões que nos renderiam uma profícua discussão, considerando que as práticas desenvolvidas na escola refletem e são refletidas fora dela. Lopes (2002) afirma que:

A educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenha papel central na legitimação das identidades sociais. É na escola, porém, que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez, a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família. (2002, p.59).

A partir daí, e considerando a negação da descendência quilombola de parte dos integrantes da comunidade, penso: como tem se dado a construção identitária dessas crianças? Como estão se construindo os discursos sobre ser ou não quilombola? Os significados que são construídos nesse caso interferem em sua percepção e conseqüentemente na contestação ou afirmação de sua origem? No que se refere à diversidade étnico-racial e às comunidades quilombolas podemos citar a

Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012 que apresenta as diretrizes para a educação escolar quilombola na Educação Básica, o documento orienta que a abordagem do ensino se dê:

“[...] fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade”.

As orientações elencadas nas Diretrizes não parecem fazer parte dos encaminhamentos didático-metodológicos encampados pela secretaria de educação municipal, seja nas orientações pedagógicas, no material didático-pedagógico voltado às comunidades ou ainda ao que se refere à formação de professores, na qual não há qualquer recorte que tanja aspectos da educação quilombola ou de valorização da cultura e da história afro-brasileira. As professoras entrevistadas buscam resguardar elementos da memória, dos fazeres e práticas locais, formas de produção do trabalho, dentre outros elementos constitutivos do patrimônio cultural da comunidade. O que pode ser exemplificado no *brincar a súcia*, conversar com as pessoas mais velhas, ir à casa dos moradores e fazer entrevistas, como elas relatam.

Atualmente na comunidade a territorialidade, os festejos, usos e tradições tem sofrido uma descentralização, o que tem provocado processos de desalojamento e desenraizamento. Desalojamento porque a relação que construíram com o território vem sendo tencionada e confrontada com outras referências que não as suas, desenraizamento pela impossibilidade de realizarem práticas e cultos seculares em função de mudanças ambientais provocadas pela exploração da região e pela crescente evangelização de moradores da comunidade, foco de uma cruzada neopentecostal fundada em outras referências existenciais, que não aquelas da cosmogonia africana, tais elementos se transfiguram em contradições profundas e ambiguidades marcantes. Marly, por exemplo, afirma ter medo de trabalhar a identidade quilombola, de fazer uma roda de súcia na sala de aula, por outro lado Helena, que também desenvolveu seu projeto de TCC na comunidade a partir da memória dos mais velhos, disse não ter sofrido qualquer constrangimento ou negativa, fosse dos entrevistados, dos pais ou das crianças.

Parece que para Marly trabalhar com conceitos como afro-descendência ou quilombola seria trazer um conceito externo à comunidade e não desenvolver nas atividades elementos e saberes que já estão ali, sendo vivenciadas cotidianamente por homens, mulheres, anciãos, crianças. A comunidade é história viva e essa história deveria ser o lugar de onde emanaria todo o fazer pedagógico, construído na espiral das relações imbricadas em todos os saberes do quilombo.

Temos atualmente uma legislação que caso refletisse nas práticas e fazeres escolares, nos materiais didáticos e paradidáticos, nas formações iniciais e continuadas dos cursos de licenciatura e que chegasse às escolas poderia efetivamente reverter as bases curriculares ainda vigentes. O currículo escolar é um lugar de circulação de narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado de processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. (Costa, 2005). Os processos de subjetivação na educação quilombola têm por princípio nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola:

“o direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; superação do racismo—institucional, ambiental, alimentar, entre outros e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

As orientações curriculares muitas vezes não são adequadamente abordadas, isso quando o são, seja pela ausência de materiais didáticos, pela fragilidade nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, ou ainda, o não reconhecimento do legado histórico e cultural da população negra na construção identitária do país e, nesse caso em específico, não há qualquer orientação aos professores no que se refere à abordagem do protagonismo negro, do papel do movimento negro ou mesmo sobre o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas e o reconhecimento e respeito à história dos quilombos, caso esses elementos fossem tratados como preconiza a lei e tivesse como foco as lutas e a resistência para

manutenção do território, as crianças e os jovens teriam outra referência sobre sua historicidade, o que contribuiria para realocar os conceitos acerca de diferença que provocam processos contínuos de exclusão social desses jovens e crianças, dessa forma talvez o discurso “não sou quilombola” fosse gradativamente dando lugar a outra afirmação identitária. Ou, nas palavras de Munanga (2003): A identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência.

Algumas ponderações que apresento em trabalho anterior, NASCIMENTO (2009), apontam para uma crescente ampliação nas discussões quanto a diferença, a diversidade e aos processos de exclusão social, assim como sobre “os estigmas que recaem sobre aqueles que não se enquadram nos padrões eurocêntricos estabelecidos na sociedade”. Gradativamente esses temas têm conquistado diferentes espaços sociais, entre esses, a escola.

Mesmo sob a égide de que é um lugar para todos e oferece as mesmas oportunidades, a escola caracteriza-se como um espaço de tensões, confrontos e construção de identidades. Nela, muitas vezes se reifica a visão etnocêntrica de diversidade. Entretanto, é um espaço privilegiado para repensar valores, refletir sobre práticas, construir outras possibilidades de perceber a diferença. (Nascimento 2009, p.5).

Evidenciar estes elementos no cotidiano escolar nos possibilita, além da visibilidade, a discussão acerca das representações, que em decorrência desses processos, são construídas pelos sujeitos sobre si e sobre o outro, e também como esses elementos perpassam os processos formativos, iniciais e em exercício das professoras, a configuração subjacente às políticas públicas de educação.

A necessidade da abordagem, no ensino, dos aspectos culturais é apontada em diferentes documentos oficiais além das Diretrizes para a Educação Quilombola. O Artigo 26, inciso quatro da Constituição Federal de 1988 preconiza que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação de povo brasileiro, principalmente das matrizes indígena, africana e europeia”. O Art. 26-A, inciso 1 da Lei 10.639 de 09/01/2003 normatiza a obrigatoriedade da implantação do "estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil".

As crianças quando ingressam na educação formal já têm um arcabouço considerável de representações acerca de si e dos outros, desenvolvem assim o sentimento de pertença a determinados grupos, o que evidencia, em contrapartida, os grupos que lhe são

diferentes. Essa percepção vem, repetidas vezes, acompanhada da ideia de superioridade e subordinação de um grupo em relação ao outro, que são introjetadas pelas crianças nos discursos verbais e não verbais presentes em seu cotidiano. De acordo com SILVA (2000, p. 83)

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.”

Nesse contexto vale pensar na construção que as crianças quilombolas fazem de si, ou seja, da diferença em relação a norma – ser branco – nesse contexto vale refletir se os discursos, a narrativa histórica, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas, tencionam e desestabilizam essas representações ou as reforçam e silenciam. Entendemos que as práticas de reforçar e silenciar não se manifestam de forma equivalente, mas têm introjetado significados semelhantes. De acordo com SILVA (2000, p. 48), “o que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo”. As palavras que proferimos têm peso, e constroem, associadas a outros elementos, “verdades” acerca da identidade e da diferença. Essa realidade é sucessivamente vivenciada pelas crianças quilombolas em seu cotidiano, nas referências e representações do negro impressas no material escolar, nos olhares e comentários quando se deslocam à sede dos municípios vizinhos e no discurso repetido de que são descendentes de escravos, como se ser escravizado fosse uma marca, uma condição intransponível e perene sobre a qual todos os afrodescendentes deveriam ser nomeados. A discussão sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos sociais é infrutífera se não tiver em vista as relações de tensão e poder que se estabelecem nesse campo. Entendemos que essas relações se caracterizam muitas vezes pela noção de pertença/não pertença, inclusão/exclusão, de ter e ser em relação ao outro. Essas tensões estão espalhadas e fluidas em todos os cenários e espaços partilhados no cotidiano. A forma como os grupos sociais veem e percebem os costumes, as crenças, os fazeres, as semelhanças e diferenças estabelece as relações de pertença ou não pertença, determinando os encontros e desencontros, o espaço e entrelugar que se permitem ocupar e designam a outros que não os seus. Segundo SILVA (2000) as questões referentes à identidade, a diferença e ao outro, são problemas de ordem social, pedagógica e curricular:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada

pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (Silva, 2000, p. 97).

A escola, não diferente de outras instituições elenca em seus programas o que dizer, como dizer e o que calar. Essas vozes que se calam na escola são as vozes de meninos e meninas que não se identificam com os textos e contextos valorizados no espaço escolar, que sistematicamente valoriza a cultura hegemônica. É muito forte ainda a depreciação da cultura africana, apresentada como superstição, credice ou satanismo. Mesmo em comunidades negras, os programas escolares podem eleger conteúdos programáticos dispares das vivências e experiências construídas coletivamente por esses grupos e passada através de gerações pela linguagem oral, “... ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas”. (Lopes, 2002, p. 54). Seria contraditório pensarmos que temos uma legislação que torna obrigatório o ensino fundamental, universalizando-o, e que ao mesmo tempo “obriga” as crianças a estarem em um sistema educacional em que é denominada como descendente de escravos, em que sua cultura é folclorizada, suas crenças e divindades demonizadas, seus reis, rainhas e guerreiros apagados, sua luta minimizada, sua pele, cor e cabelo ridicularizados.

Entretanto as crianças da Lagoa da Pedra ao mesmo tempo em que estão mergulhadas nos conflitos de terra, tendo contato com narrativas de submissão e desqualificação de sua história também estão mergulhadas em uma série de práticas, ritos e fazeres presentes na comunidade, como exemplifica Ruimar com relação a Festa do Judas:

“[...] os jovens, os meninos pequenos, você vê que a gente passa brincando uma vez por ano no sábado de Aleluia, quando você passa nas casas, que sai da Canabrava, vem aqui na Lagoa da Pedra e volta de novo pra Cana Brava, então uma semana os menino pequeno vem com uma lata aí e continua tocando o ritmo igual, com a própria lata, não é nem com o próprio instrumento não, eles pega as lata aí, e sai tocando igual mesmo.”

Da mesma forma que as crianças brincam o Judas também participam das alvoradas, das cantorias, do preparo de alimentos para as cerimônias religiosas, dos mutirões de trabalho, do abate dos animais, das novenas, da confecção de objetos litúrgicos, da súplica. Não se conceitua o que é quilombo, mas se vive profundamente o quilombo e isso não pode ser negligenciado, uma vez que se configura como etnométodo de aprendizagem, nesse contexto a educação se configura como acontecimento cultural no qual tanto o indivíduo quanto o grupo social de que faz parte representam “elementos indissociáveis dos conjuntos de práticas

e saberes que dimensionam a existência humana no âmbito do currículo.” (MACEDO, 2007). Assim a educação é entendida como processo por meio do qual:

“[...] instituem-se existencialidades individuais e coletivas, que exigem a crítica não como critério de uma subjetividade carregada de imanências históricas, criadoras de mais subjetividades e mais cultura. Isso porque a cultura não é um acervo fixo de tradições e costumes, mas um conjunto de interpretações compartilhadas pelos quais os indivíduos produzem sentido simbólico para as suas vivências uns com os outros. A educação é uma expressão de saberes e práticas com os quais os indivíduos são produtos/produtores de existência. (MACEDO, 2007).

A comunidade produz, recria e ressignifica continuamente seus saberes e práticas, os fazeres coletivos, os ensinamentos dos mais velhos são compartilhados e reinterpretados tacitamente pela comunidade. Eis o ponto de convergência, a comunidade reconstrói continuamente sua identidade.

3.6 Material didático e a cultura local: o lugar da comunidade

Durante as observações e conversas na escola tive a oportunidade de acompanhar as rotinas pedagógicas na sala de aula, com vinte alunos entre o Pré I e quarto ano, Marly se desdobrava para colar as atividades no caderno das crianças menores e escrever no quadro para o 3º, 4º e 5º ano. Nas vezes em que auxiliava no atendimento às crianças na elaboração das atividades conversávamos sobre o material que tinha disponível, Marly disse que como a sala estava em reforma ainda não havia fixado nas paredes o alfabeto e os numerais, nem mesmo ainda tinha reorganizado a caixa de livros de literatura infantil, lhe perguntei se a escola havia recebido livros didáticos ou mesmo a apostila, que segundo a equipe pedagógica foram distribuídas às escolas, Marly fala da dificuldade em acessar qualquer material e que embora tenha recebido os livros didáticos ainda não tinha autorização da secretaria para usá-los porque a equipe pedagógica não haviam ainda definido os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

O material a que Marly se refere é a coleção Girassol: Saberes e fazeres do campo, o material produzido pela FTD foi elaborado no sentido de atender as demandas do Ministério da Educação para a educação do Campo e é utilizado em todas as comunidades rurais do Estado do Tocantins e na comunidade Kalunga Mimoso no estado do Goiás. Marly separou um exemplar de cada ano entre as pilhas no armário e me entregou para que eu conhecesse o material, de posse da uma pilha de livros passei a tarde folheando-os e analisando alguns textos, imagens e informações ali contidas. Já no livro do 1º ano Alfabetização e Letramento um texto me chamou a atenção:

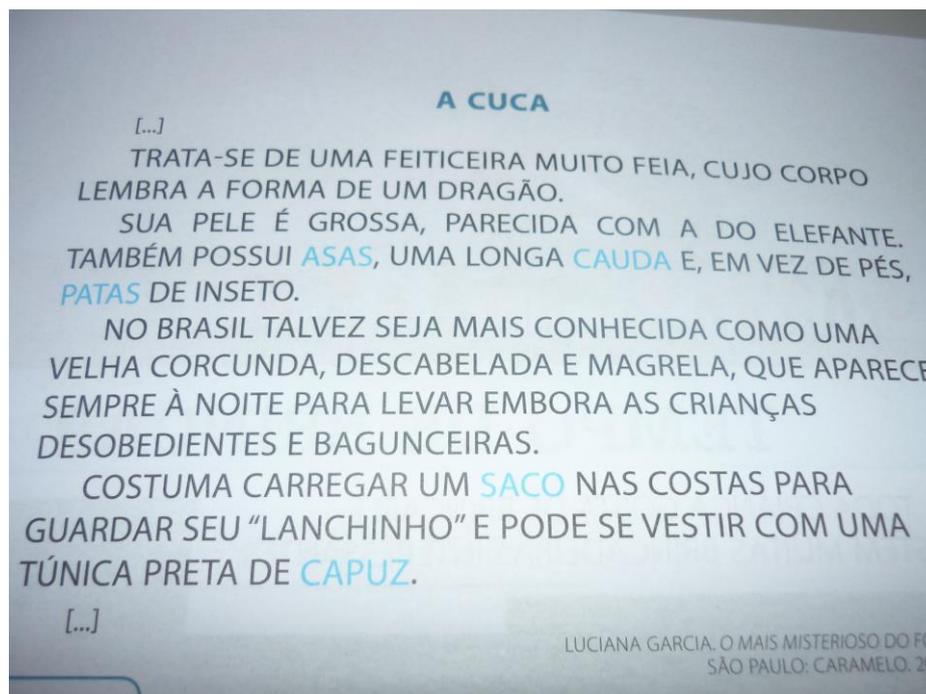


FIGURA 1: Texto “A Cuca”

Fonte: Coleção Girassol, FTD

O texto intitulado “A Cuca” apresenta uma descrição daquilo que seria uma feiticeira cujo corpo não tem atribuições humanas, ou seja, a denominação daquilo que é mágico, ou sagrado aqui aparece relacionado à monstruosidade e a bizarrice, o que é muito comum nas práticas de chamar as mulheres, em especial as negras, de feiticeiras, bruxas ou macumbeiras, essa expressão tem um significado pejorativo e demarca alguns espaços e representações em nossa sociedade, esses invariavelmente negativos. Na sequência ainda há a complementação dessa “criatura” no Brasil, a qual seria uma mulher idosa, nota-se que na sequência são elencados adjetivos pejorativos como magrela, descabelada, corcunda. Ou seja, um estereótipo que corresponde a muitas mulheres sertanejas, marisqueiras, quebradeiras de coco, quilombolas, assentadas, benzedeiros ou seja uma gama de mulheres do campo ou da cidade que vivem em suas comunidades e desempenham papel representativo quanto a identidade da mulher, esse completamente negligenciado nos textos.

O material apresenta elementos da cultura afro-brasileira, mencionando algumas manifestações como o samba de roda, o jongo, as baianas do acarajé, instrumentos de percussão, capoeira, máscaras, mestres gritos, entre outras. Entretanto todos esses elementos aparecem desconectados, não é estabelecida qualquer relação entre a cultura africana, a identidade afro-brasileira e esses elementos como forma de resistência do povo negro. Ao contrário os textos “informativos” designam o negro dizendo que “os africanos, por outro

lado, foram trazidos como escravos pelos portugueses durante o chamado período colonial”, ou seja embora presente mestres griots, reis do Congo, fotos de negros na África, a história no negro no Brasil se reduz à escravidão, desconsiderando toda a produção intelectual, arquitetônica, cultural desses grupos étnicos, o mesmo se observa com as comunidades quilombolas como evidencia o seguinte texto: “Existem muitas comunidades quilombolas em várias regiões do Brasil. Os moradores de comunidades quilombolas são parentes de antigos escravos que fugiram e foram viver nos chamados quilombos”. (FTD, p. 127)

A denominação simplista e reducionista sobre as comunidades quilombolas se evidencia claramente na expressão “parentes de antigos escravos”, ou seja, toda a história das comunidades quilombolas se reduz ao parentesco com escravos e não com sua constituição e importante papel social na resistência de diferentes etnias africanas que foram escravizadas no Brasil. Silva (2004) analisa que:

A representação estereotipada do negro escravo pode ser vista como uma tentativa de negar-lhe a cidadania após a abolição. Assim, manter presente a imagem do escravo pode ser vista como uma estratégia de poder de manter a inferioridade e a subordinação. [...] Por outro lado, esse escravo também personifica o estereótipo da submissão, da servidão, a incapacidade de reação que a historiografia convencional atribui ao negro escravizado. Fixar essa imagem pode ser uma maneira de camuflar toda a luta de resistência e expansão cultural feita pelos escravos, bem como uma forma de promover a auto rejeição e o conformismo com a situação desumana a que é submetido o povo negro e pobre neste país.

O texto ainda solicita às crianças que a partir da observação de uma foto da comunidade Mumbuca, localizada no município de Mateiros, Tocantins localize a referida comunidade no mapa do Estado do Pará. O que no mínimo causa confusão às crianças e ainda aponta a necessidade de um maior cuidado e conhecimento com relação às comunidades e sua relação com o território que ocupam.

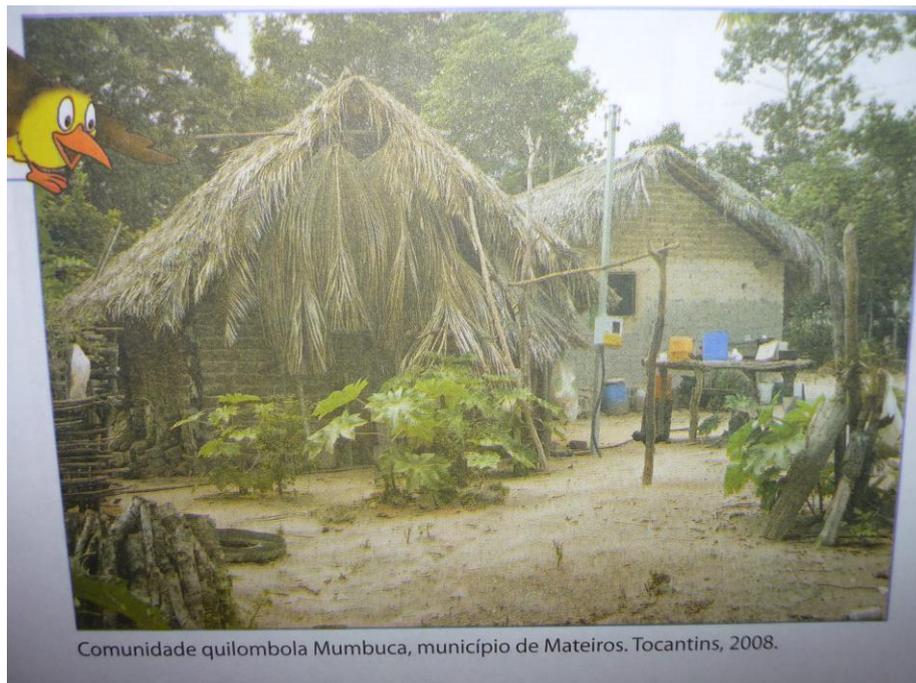


FIGURA 2: Comunidade Mumbuca

Fonte: Coleção Girassol, FTD

Analisando ainda o material me deparei, no livro do 4º ano, com um quadro elencando as “influências” indígenas, africanas e portuguesas, nesse quadro são listados alimentos, vocabulário e costumes:

Influências Indígenas:

- Alimentos: mandioca, milho, guaraná, amendoim, batata-doce, palmito, paçoca, canjica, tapioca e beiju.
- Vocabulário: tatu, arara, jacaré, jaguar, cupim, caju, abacaxi, cipó, capim, cuíca, canoa e mutirão.
- Costumes: preparo da farinha de mandioca, confecção de objeto de cerâmica, dormir em redes e tomar banho diariamente.

Influências Africanas:

- Alimentos: azeite de dendê, acarajé, caruru, vatapá, mungunzá, cuscuz e

feijoada.

- Vocabulário: samba, batuque, banguela, moleque, cafuné, quitanda, fubá, jiló, quiabo e marimbondó.
- Costumes: uso de ervas medicinais, jogar capoeira, cantar, tocar e dançar diversos tipos de músicas como samba, maracatu, tambor de crioula, jongo, entre outros.

Influências Portuguesas:

- Alimentos: azeite, leite, queijo, ovos, doces como o quindim, açúcar, arroz, carne de vaca e de galinha.
- Vocabulário: língua portuguesa.
- Costumes: uso de talheres, catolicismo, jeitos de construir casas, ruas e igrejas.

QUADRO 2: Reprodução de quadro da Coleção Girassol

Fonte: Coleção Girassol, FTD

Dentre uma série de elementos que embora não ditos estão presentes no referido quadro podemos observar que a denominação estanque de “influências” de determinado grupo étnico, desconsidera, embota e nega a complexidade da constituição e construção do Brasil bem como a capilaridade de elementos fundantes desses diferentes grupos na constituição do povo brasileiro, relegar esses elementos à condição de influência é minimizar todos os entrecruzamentos, a diversidade e a história desses povos. O negro não influencia a sociedade, a constitui. Nota-se que o único povo que tem uma língua, domina técnicas de edificação e tem uma religião são os portugueses, a única menção que a coleção faz a elementos da religiosidade aparece nesse quadro onde destaca-se o catolicismo, os demais grupos étnicos parecem sequer ter quaisquer referências religiosas, nomear o catolicismo como um costume não seria reificar a ideia de que essa seria a única identidade religiosa? Silva (2004) afirma que nos livros didáticos: “Os valores culturais dos segmentos subordinados na sociedade são omitidos ou distorcidos e, especificamente em relação ao negro, aparecem folclorizados.

Somente o português é considerado como língua, os africanos e indígenas não tem uma língua aparentemente, mas sim algumas pouquíssimas expressões que foram “absorvidas” pela língua padrão, as línguas de diferentes grupos étnicos indígenas e todas as

línguas trazidas pelos africanos parecem nunca ter existido, embora sejam línguas vivas e presentes ainda hoje, fazendo parte do cotidiano de diversas comunidades indígenas e quilombolas, são línguas faladas em cerimônias litúrgicas, em festejos e ritos.

Além disso, todo o conhecimento milenar dos indígenas no uso de ervas também não lhes pertence, afinal de contas essa é uma “influência” africana. Ora os povos ditos *primitivos*, em toda a América e no continente africano detinham e ainda detêm um amplo conhecimento e uma estreita relação com os elementos da natureza, que ainda hoje são utilizados ritualisticamente em diferentes cerimônias, na cura dos mais variados males, como alimentos, entre outras funções secularmente mantidas e preservadas pela cosmovisão destes povos.

O texto ainda apresenta a habilidade dos portugueses em construir casas, ruas e igrejas. Ora, qual a função de construir igrejas em comunidades quilombolas e indígenas? E ainda, é importante a valorização das construções feitas por quilombolas e indígenas em suas comunidades, as quais encerram um conhecimento ancestral, nesse caso, a criança indígena e quilombola pode considerar que a arquitetura das casas de adobe, cobertas com palha de buriti trançado não são “casas”, uma vez que não foram feitas nos “moldes europeus”, essas casas não são formas também de construir? E ainda, não há em nenhum volume da obra quaisquer referência à história da África pré-colonial, às grandes civilizações africanas, aos Estados-Nação e sua estrutura política, às grandes edificações destruídas posteriormente pelos colonizadores europeus, os amplos conhecimentos sobre mineração, medicina, astronomia, ou a importância das universidades africanas e sua contribuição ao desenvolvimento de postulados gregos sobre filosofia e arte, ou seja a história do negro é mais uma vez reduzida à escravidão.

Descontextualizados também aparecem os costumes africanos quanto a “cantar, tocar e dançar diversos tipos de músicas como samba, maracatu, tambor de crioula, jongo”, tal nomeação muito se assemelha às práticas ainda disseminadas nas escolas de pintar os rostos das crianças com tinta guache e confeccionar penas de cartolina que são presas às suas cabeças em alusão ao Dia do Índio. No que pese sentido e significado, da mesma forma que a pintura corporal é recoberta de significados para as comunidades indígenas, as expressões musicais nomeadas no quadro se constituem como formas de resistência dos povos africanos e tem um sentido estético, religioso e/ou festivo. Vale reconhecer o significado mítico religioso do tambor de crioula, do jongo, bem como a relação do maracatu com os reisados do Congo.

O respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direito e

respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolveu-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fim de subordinação. Por isso desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização a que é submetido esse povo, através da atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo de uma não-humanidade. (Silva, p.31, 2004)

Nesse sentido podemos observar o discurso de inferiorização, marginalização e opressão do negro no uso do termo “influências” para definir toda uma gama cultural riquíssima que nos constitui como brasileiros, estas práticas e representações atribuídas à culturas indígena e africana as fazem parecer um apêndice da cultura europeia, essa legítima e fundante da sociedade brasileira.

Com relação à representação de família a coleção apresenta uma única foto composta por afrodescendentes, a foto em questão retrata uma família residente no Morro da Babilônia nos anos de 1910. A imagem vem acompanhada do seguinte texto: “Família afrodescendente que morava no morro da Babilônia, no Rio de Janeiro, em 1910. Neste período são construídas as primeiras favelas e bairros periféricos na cidade”.

A representação de família que aparece no texto e na imagem atrela o negro, a negra, a lugares de subalternidade e a margem dos espaços sociais, o que é reiterado no texto ao associar a família afrodescendente e seu lugar social às favelas e bairros periféricos. Nesse aspecto o livro didático reitera a visão de estratificação e imobilidade social dos afrodescendentes, segundo Silva: “Contudo é ele, (o livro didático) que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social de seu uso, de forma constante e sistemática, logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões cristalizadas da realidade humana e social.” (p.51, 2004).



FIGURA 3: Família afrodescendente

Fonte: Coleção Girassol, FTD

A coleção a que se referem essas considerações foi produzida para atender o Programa Pacto pela Educação no Tempo Certo do Ministério da Educação para o triênio 2013-2015 e além de ser utilizada nas escolas das comunidades quilombolas, também deve ser amplamente utilizada em assentamentos, acampamentos, comunidades indígenas, ribeirinhas entre outras. Entretanto o material aborda temas referentes às populações indígenas e afrodescendentes reduzindo a história ao período colonial e escravista. O material também não apresenta nas referências bibliográficas e sugestões aos professores qualquer orientação que remeta à Lei 10.639, nem às resoluções sobre ensino nas comunidades quilombolas, nem aos povos indígenas ou às Diretrizes para a educação quilombola. Nesse sentido é importante analisar se as crianças se veem nesse material, ou ainda, se a partir da abordagem apresentada a autoimagem que constroem é positiva ou ainda atrelada à história da escravidão e a umas poucas “influências” na história do país. Silva (2004) afirma que o livro didático invariavelmente desconsidera o processo histórico-cultural, bem como o cotidiano e as experiências dos grupos chamados minoritários da sociedade, a exemplo dos povos indígenas, das mulheres, dos afrodescendentes. Nesse sentido a contínua invisibilização e a apresentação estereotipada do negro concorrem, significativamente, para o recalque tanto de sua autoestima quanto de sua identidade.

3.7 A construção de um possível viés pedagógico

Tudo o que vi e ouvi nas andanças, no compartilhamento das sabenças com os moradores, me fizeram pensar em muitas coisas, muitas histórias latentes na comunidade. Enquanto aguardo o ônibus para regressar para casa rememoro uma história que Ruimar conta. Diz ele que quando era pequeno ouvia dos mais velhos: “*vai ter um tempo que a gente não vai poder andar, vai ter espinho pra todo lado. Que toda a serra, todo aquele geralzão ficaria cheio de espinhos*”. Ruimar diz que era muito pequeno e não entendia o que diziam: *será que vão brotar espinho assim do chão e a gente não vai poder pisá?* Pensava. Mas Ruimar diz que depois de muito tempo começou a entender, tudo a sua volta ficou cheio de espinhos, as cercas das fazendas que foram fechando, fechando e tomando conta de tudo. Das matas, dos rios, das plantações. “*Agora tá cheio de cerca, eu interpreto assim, os arames das fazenda*”. Enquanto o ônibus corta a velha estrada no sertão ladeada pelas cercas de arame farpado, aquelas a que Ruimar se referia, vejo que a liberdade talvez ainda esteja viva no planar das araras e tucanos que sobrevoam o cerrado procurando um buriti ali, um cajú aqui, mais adiante uma manga.

Marly me dizia: *quilombola é uma palavra muito forte*, e é. É forte pela luta, pela resistência, pela energia circundante trazida em um abraço, um aperto de mão, nos sorrisos largos, na relação com a terra, na força, na sobrevivência. Penso então: como as vozes externas podem desestabilizar a unidade vivida ali? Quanto a isso me reporto a Bauman quando diz que a *mesmidade* em uma comunidade está comprometida “quando a comunicação entre os de dentro e o mundo exterior se intensifica e passa a ter mais peso que as trocas mútuas internas.” (p.18, 2003). Seria isso? Como essas vozes internas e externas estão coabitando nesse lugar? Como as forças e as relações de poder estão circulando nesse espaço? E ainda, como aquilo que permanece, que é realimentado através do tempo se dimensiona nessas trocas?

Volto carregada. De abraços, farinha, desejos de felicidades, queijo, frutas, pão e perguntas, muitas perguntas. Mas a Lagoa da Pedra ainda “é um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante”. (BAUMAN, 2003). E mesmo que tudo leve a crer que as bases fundantes podem estar abaladas pelo mundo exterior, o que vejo são formas de luta, de revigoramento que atravessam as cercas de arame, e ecoam pelos *Gerais* na caixa da súcia, no giro da folia, no bailado das saias das rodeiras do São Gonçalo, no tanger dos bois, no olhar intenso das crianças. Ali ainda é a comunidade.

E esse “ser comunidade” é o que predomina no dizer e no fazer dessas pessoas. Existe, embora por vezes não notado, um reconhecimento do olhar e da visão do “mundo exterior” em relação aos moradores. Lembro-me de uma cerimônia festiva na comunidade, repleta de representantes das mais diversas instituições, pesquisadores, professores, políticos, muitos fazendo uso da palavra para versar sobre seus futuros projetos para a comunidade, dentre outras proeminentes promessas de investimentos e progresso. Após a cerimônia já em sua casa, Seu Diomar me convidou para acompanhá-lo até o fundo do quintal para buscarmos algumas folhas de lima para que ele fizesse um chá, enquanto caminhávamos dizia ele: *“Aqui a gente recebe todo mundo bem, é da gente sê assim, qué pesquisá, qué conhecê os quilombola, nossas porta tão sempre aberta, mas a gente sabe que eles não são igual a gente, eles vem aqui mais não bebe da nossa água, não come da nossa comida. Hiiii minha fia, a gente vê é tudim!”* Suas palavras me calaram fundo e cada vez mais me faziam e fazem sentido. O “recolher conteúdo” a que Marly se refere pode ser observado nessa exemplificação e em muitas outras vividas e sentidas pelos moradores, talvez a negativa da identidade possa estar relacionada aos contínuos processos de espoliação sofridos antes, mas em especial, depois do reconhecimento, o que pode levá-los ao entendimento de que ser quilombola talvez não seja tão bom para os moradores quanto para os “de fora”.

A pesquisa em desenvolvimento tem me possibilitado conhecer as dimensões dos conflitos vividos na/pela comunidade, e como esses elementos vêm se refletindo diretamente no cotidiano escolar. Assim busco entender como as práticas desenvolvidas na escola podem contribuir na manutenção e preservação das expressões culturais da comunidade e para tanto busquei até o momento conhecer os elementos da história e da cultura da comunidade e o significado de seu rico patrimônio material e imaterial, procurei também compreender a inserção desses elementos culturais na matriz curricular e fazeres pedagógicos da escola. A partir das observações *in loco*, das entrevistas e conversas com moradores pude identificar as representações culturais da Comunidade como conteúdos sociais relevantes na preservação da cultura local, estejam eles presentes em fazeres laborais, festivos ou religiosos.

Os diálogos empreendidos com moradores, líderes comunitários, professoras apontam para necessidade da valoração da cultura local no espaço escolar, no sentido de salvaguardar as manifestações, fazeres, conhecimentos e práticas da comunidade. Para os moradores a escola parece ser uma possível referência de resistência, pelas lutas contínuas de manter a escola em funcionamento na própria comunidade; de preservação cultural, por ser um espaço que também encerra a história do lugar; de manutenção da memória, por fazer parte da vida

dos adultos que a frequentaram e o lugar por onde todas as crianças da comunidade passam alguns anos de suas vidas. Diante do que foi construído até o presente momento damos continuidade à propositura de ações de valorização dos elementos culturais junto à comunidade escolar, firmando o objetivo de, coletivamente, desenvolver práticas pedagógicas que tenham como núcleo a própria comunidade, sua história, sua memória e suas vivências e a valorização de sua própria identidade, modos de fazer, de ser, de viver, produzir, tomando como base a Lei 10.639 e a Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012.

4 LAGOA DA PEDRA: O LUGAR DA MEMÓRIA

“Eu vou conversá com a secretária da educação municipal e eu vou pedir pra ela respeitar esse lado, prepará as criança como cidadãs quilombolas.[...]”

Quando Dona Inácia faz essa evocação lança um enorme desafio, preparar as crianças como cidadãs quilombolas é um desafio a todas as comunidades, às redes oficiais de ensino, às políticas públicas, às professoras e professores e todos aqueles que conseguem alcançar a profundidade e extensão do que a primeira professora da escola propõe.

Existem elementos na comunidade que, perpetuados por séculos, se reconstruíram, se resignificaram, estes elementos encerram uma rede de significados em que, no rompimento de alguns fios, abre lacunas que, por vezes, não podem ser reconstruídas, ora pela ausência do tecelão, ora pela fragilidade dos fios. Ruimar dizia que com a morte de Seu Balbino, patriarca da comunidade, muita coisa se perdeu, coisas que não foram perguntadas, não foram ditas e não sabidas, ou seja *“...quando morre um dos mais velho é um livro que enterra junto com ele”*. Essa relação se traduz também na fala de Dona Rosa quando afirma: *Então umas coisa já segue assim pelas metade, outras já dexa de tudo e aí vai passando o tempo e nós acabando perdendo.*

A fala de Dona Rosa me remete não a um curto espaço temporal, mas a um longo processo de perdas. Todo povo negro que foi batizado, renomeado e desterritorializado no tráfico humano se reconstruiu e se reinventou no Brasil remontando a seu modo e em suas precárias condições de existência sua história nas irmandades, nos terreiros, nos territórios quilombolas. Esse é um longo caminho de perdas e de superações, se hoje as dinâmicas são diferentes os efeitos na comunidade ainda são os de expropriação, de perdas.

Como exemplo disso, podemos citar Dona Altina, anciã da comunidade que com seus *benzimentos* agia sobre uma ampla gama de males que assolavam adultos e crianças, com seu falecimento recente, hoje na comunidade, não há mais nenhuma pessoa que faça as mesmas benzeduras que ela. Este é um dos exemplos entre tantos outros que poderíamos relatar aqui quanto ao patrimônio material e imaterial da comunidade, como exemplifica Dona Rosa sobre a confecção de utensílios produzidos por moradores mais antigos:

Mas aqui só Isaquias que faz. Essas penera, quibanu²⁴, só ele qui faiz, ele e um ali do Santiago (se referindo a uma comunidade próxima), mas agora ele

²⁴ Quibano é uma peneira feita com tiras extraídas da folha da palmeira, é um utensílio muito utilizado para

adoeceu e não fez mais. Agora só Isaias que faz. Ele faz quibanu, faz vassora, faz penera, não sei se ele faz chapéu.

São muitos os saberes da comunidade que permanecem, mas muitos estão se diluindo com o tempo e com a descontinuidade de suas tradições. Nesse contexto a escola, embora não seja o único espaço de preservação e manutenção cultural, possui por sua natureza um papel significativo no que se refere à cultura local. O espaço escolar é um dos óculos por onde as crianças enxergam o mundo, ou seja, o que e como enxergam pode colaborar ou não com sua construção identitária, a manutenção da memória e a valorização de sua cultura.

Considerando esses elementos entendo que o reconhecimento do papel da escola passa indubitavelmente pela formação docente, as professoras e professores que atuam nas escolas quilombolas necessitam de subsídios epistemológicos, teóricos e curriculares que vençam a grande dificuldade de desenvolverem suas atividades tendo o local como *vasto campo de possibilidades*. O currículo não opera em determinadas esferas, nega e negligencia conhecimentos e visões de mundo autênticos e legítimos, assim esses vazios podem e devem ser preenchidos por professores que, os conhecendo, possam criar caminhos e construir possibilidades de amplificação de determinadas vozes. O sujeito que conhece sua realidade, o professor que opera significativamente nesses sistemas é construtor também desse currículo.

Não se pode falar sobre o que não se conhece e a formação de professores da educação básica, seja inicial ou continuada apresenta significativas ausências, lacunas e silenciamentos no que se refere ao protagonismo, a resistência, ao significado do movimento negro e a necessidade de formação política dos professores quanto a valorização do negro na sociedade. Um país em que o negro era obrigado a pedir dispensa da cor para ter reconhecimento social tem um vasto caminho a percorrer na superação dessas distorções e equívocos históricos inculcados secularmente. Nesse contexto:

Faz-se necessário que a gestão para o desenvolvimento humano no âmbito das práticas curriculares abra, de forma honesta, espaços para a narrativa autêntica, para as diversas narrativas oprimidas e ofuscadas pelas práticas curriculares de inspiração fascista, desde quando a linguagem, não sendo a única, é a mais poderosa mediação da constituição de seres e mundos, há poder na linguagem. (Macedo, p.119, 2005)

Às crianças é apresentado um mundo em que os padrões eurocêntricos são tidos como valores reificados e superiores aos demais povos, os discursos sobre a produção humana, seja ela tecnológica, artístico-cultural ou científica, via de regra, remete aos grandes feitos e descobertas europeias descartando uma miríade de conhecimentos ancestrais produzidos pelos

povos africanos. Em conferência realizada na Universidade Federal da Bahia em 2014 o professor Kabengele Munanga dizia que:

O primeiro fator constitutivo da identidade é a história. No entanto mal a conhecemos, pois ela é contada do ponto de vista “do outro”, de maneira negativa e depreciativa. É essencial reencontrar o fio condutor da verdadeira história do negro, que o liga à África sem distorções e sem falsificações.

E essas distorções estão nas práticas, nos discursos e nos materiais didáticos que disseminam permanentemente em crianças e jovens negros uma história de invisibilidade dos elementos constitutivos de sua própria identidade. Nesse sentido a construção de outros significados passa por “uma política de desreificação, de desconstrução desses conceitos na prática cotidiana” (Macedo, p.88. 2005).

Diante dos processos dialógicos de construção prático-teórica, e com a riqueza de elementos que vem se desvelando no trilhar da pesquisa, que não são poucos, é necessário adensar e solidificar o percurso da pesquisa, trazendo sentido a tudo que vi e ouvi em campo, essa inquietação me levou então a uma palestra proferida por Muniz Sodré, pesquisador e sociólogo baiano, sobre educação e diversidade. Na oportunidade perguntei: como era possível valorizar a memória e a história de uma comunidade quilombola, que tem a tradição oral como mantenedora de suas tradições, frente a um currículo ocidentalizado, que valoriza a linguagem escrita e não os valores civilizatórios africanos? Nesse momento o Ogã do Apo Afonjá Obá, olhou dentro dos meus olhos e disse que a resposta estava dentro de mim, só faltava a coragem necessária para fazer aquilo que tinha que ser feito.

Lembrei então do que dizia Mestre Cobra Mansa, um dos mais importantes mestres de Capoeira Angola da atualidade, em um encontro promovido na UFBA discutindo as múltiplas facetas da africanidade: “*Você é parte desse fio condutor ancestral*”. Assim voltei à comunidade para entender as tramas e cruzamentos desse fio, e o melhor caminho que encontrei foi ter com os mais velhos da comunidade, guardiões do conhecimento, da tradição e do legado histórico do quilombo, e com eles tecer esse fio da ancestralidade. Entendi que o movimento da pesquisa deveria ser como na capoeira, a partir de dentro, dentro das tramas, dentro das histórias, dentro das rodas, das conversas e da perspectiva desses mais velhos, o que me levaria, em alguns momentos a inverter o olhar, a subverter o que era dado e construir outras possibilidades.

As primeiras incursões na comunidade trouxeram elementos que revelam as continuidades e rupturas capturadas por suas óticas, sentimentos e percepções sobre o local

em que vivem. A partir de suas falas me foi possível a elaboração de algumas categorias de análise, que permitirão uma apreensão mais adequada dessa realidade, bem como um norteamento às possíveis ações a serem construídas com os envolvidos na pesquisa.

A fala dos moradores revelou elementos entendidos neste trabalho como valores civilizatórios afro-brasileiros que, para fins de análise foram organizados em categorias, a saber: memória socioecocultural; memória da infância; culto aos antepassados; memória das danças e festejos; integratividade.

A memória socioecocultural compreende a relação que os moradores estabelecem com o meio natural e suas implicações socioculturais, ou seja, as ações e representações sobre os recursos naturais: a água, a terra, as matas, as florestas, as ervas e seus usos, modos de produção e a relação com o território.

Memória da infância são os elementos que se referem às vivências, os modos de ser e fazer, os jogos, as brincadeiras, as relações interpessoais e demais elementos rememorados das experiências individuais e coletivas na infância.

O culto aos antepassados é representado pela memória presente nos relatos que evidenciam a estreita relação entre o mundo visível e o mundo invisível, entre a comunidade e seus mortos, o secreto e o sagrado, as manifestações dos desencarnados e a intrínseca relação dos vivos com os antepassados.

A memória das danças e festejos compreende as atividades culturais e religiosas que aconteciam e acontecem ainda na comunidade, suas rupturas e permanências e seus significados na memória dos mais velhos.

A Integratividade é uma característica comum às comunidades tradicionais, em especial às comunidades afro-brasileiras, que em seu caráter eminentemente comunitário e pautado em uma concepção de que as partes dependem do todo e o todo está nas partes, primam pelo bem-estar de seus membros, para que se consiga o fortalecimento da comunidade.

Discorrerei agora sobre o caminho trilhado na construção dessas categorias, que se deu em momentos de conversas e trocas realizadas com os mais velhos, conversas estas que revelaram a memória e a percepção desses guardiões da memória acerca da comunidade, o tempo, o vivido e o sentido.

4.1 A escuta dos mais velhos

O retorno à comunidade, no tempo da estiagem, revelou a aridez e a seca em sua face mais dolorosa. Há anos os mais velhos vêm alertando para o risco do esgotamento da água em função dos desmatamentos. O que se vê em toda a região é a escassez de água. Poços, cacimbas, nascentes, rios, antes perenes, totalmente secos ou com pequenas poças em que as mulheres lavam as roupas. Toda a paisagem é recoberta pela poeira que insiste em permanecer encobrindo a paisagem.

Vou até a casa de Marly, como havia combinado com ela anteriormente levei alguns livros de literatura infantil, com contos africanos e valorização da estética negra. Conversamos sobre as possibilidades de trabalho com a história e a memória da comunidade, as atividades que foram realizadas nesse sentido e a resistência encontrada, em especial pelas mães e pais evangélicos. Marly me diz que uma dessas situações tinha acontecido há poucos dias atrás, na comemoração do sete de setembro. Nessa data as crianças desfilaram no Povoado de Cana Brava e a temática era a cultura e tradição da comunidade, assim as crianças desfilaram usando a roupa da súa e de capoeira, mas que as filhas e filhos de pais evangélicos foram proibidos de usar as roupas:

Assim igual mesmo agora no desfile, teve uma menina ali- Uhhh tia-entusiasmo- Ô tia, eu queria vesti! Eu falei: mas aí o pai não dexô, por causa da religião. Só vai vesti, só caracterizá, não vai pulá, não vai suçá, não vai fazê nada, só vesti. Não tia... a gente respeita.

Perguntei à Marly se os pais a tinham procurado para dizer alguma coisa sobre a proibição de as crianças participarem do desfile, mas a professora afirmou que: *“Assim, pra chega ni mim pra conversá, eles não conversaram não, só com eles lá mesmo. Pai falô que não, não pode vesti não, o pastor disse que não pode, aí nós respeita.*

Esta situação, que não é isolada, tem estreita relação com os processos de construção identitária dessas crianças. Quando perguntei à Marly até que ponto a intolerância religiosa vinha interferindo nas atividades desenvolvidas em sala de aula, ela avaliou que, até o momento, nenhum pai havia ido até a escola para questionar as atividades desenvolvidas em sala de aula: *Quando é assim, eu pergunto: seus pais lá, será se pode? Tem os desenhos, às vezes, um vídeo pra passá, será que você pode assistí? Porque tem religião que proibi, não pode, tem religião que não tem televisão em casa.*

Segundo a professora, até aquele momento, não houve um confronto direto com os pais referente às ações desenvolvidas em sala de aula e atribui isso ao fato de que, em alguns casos, os pais não acompanham as atividades que são desenvolvidas na escola:

Nunca vieram aqui reclamá, comigo não, você tá trabalhando isso, eu não quero que trabalhe isso com meus filho não, isso não, nunca teve, aí eu fico assim, será que chega em casa, será que pergunta o que passo? O caderno lá, o que tá trabalhando dentro da sala de aula, isso às vez não tá nem olhando né.

Durante nossa conversa Marly afirmou que embora queira desenvolver algumas atividades mais centradas na cultura e nos fazeres do lugar, mas não se sente segura para propôr as atividades em sala de aula: *Eu fico até assim, que eu podia até caçá as músicas, que eu cantasse, tinha as música da súcia, cantá, tem da capoeira, você tem que aprendê, você sabe, eu fico até constrangida assim, de coloca, nós cantá, eu fico assim.*

As observações da professora me levam a pensar como são construídos e retroalimentados os discursos hegemônicos da civilização eurocêntrica e cristã. Negar a existência das raízes afrodescendentes é de certa forma alavancar um discurso único que constrói laboriosamente representações, comportamentos e atribuições de significados, reificando um discurso homogeneizante e de negação da diversidade cultural e religiosa em um espaço destinado a garantir a diversidade: a escola.

Tal contexto e os desdobramentos que se dão a partir daí, trazem algumas inquietações e questionamentos quanto ao impacto das religiões neopentecostais junto às comunidades tradicionais afrodescendentes. Existe respeito à cultura da comunidade? Qual o sentido desta ressignificação de identidades para os membros “convertidos”? O que significa não fazer mais parte dessas manifestações? Quais os impactos dessa intervenção nos espaços educativos formais e não-formais na comunidade? Embora já tenha apresentado esta questão anteriormente, retorno a ela, por ter me debruçado sobre o tema e percebido como se institucionaliza a não laicidade do Estado, em especial no Tocantins.

No que pese a laicidade garantida pela Constituição, cabe destacar que a capital do Estado, Palmas, se intitula como a *Capital da Fé*; O Comitê Estadual de Respeito à Diversidade Religiosa, com maioria evangélica, defende que, pregações e cultos nas instituições públicas não é proselitismo; nas caravanas realizadas pela Defensoria Pública nas comunidades quilombolas do Estado tem chamado a atenção de analistas jurídicos a forte presença dos evangélicos em todo o estado e o relato, por parte dos moradores, de práticas culturais que abandonaram após terem se convertido.

Assim sendo, a situação descrita na Comunidade da Lagoa da Pedra não caracteriza caso isolado, observa-se cada vez mais, pastores em visitas domiciliares dentro das comunidades, promovendo reuniões e impetrando forte interferência em seu cotidiano, o que se aplica não somente às manifestações religiosas, mas em todas as relações que se estabelecem nas comunidades, desde as familiares até às relações de trabalho, uma vez que essas religiões têm como princípio “um repúdio sincero do mundo, de seus interesses e uma submissão incondicional a Deus” (WEBER, 2008, p.81), o amealhamento de bens materiais e sucesso individual .

Esse discurso se configura como uma ameaça às comunidades, uma vez que são justamente as bases civilizatórias dessas missões que historicamente se valem do discurso religioso para desarticular e desestruturar as culturas que não correspondem ao modo de vida por elas representada. As comunidades quilombolas mantêm elementos milenares da cultura africana, presentificados na relação com a terra, as matas e florestas, na ritualização no abate de animais, nas forma de cultivo, nas canções de trabalho, no uso de ervas para diferentes fins, na tradição oral.

O discurso neopentecostal ataca diretamente o povo africano e afrodescendente atribuindo às manifestações culturais, cultos e crenças a conotação antagônica de bom/mau, divino/satânico, civilizado/selvagem. O que está em questão além do direito ao exercício pleno da religiosidade afrobrasileira, é também a valorização de sua constituição histórica e seu legado material e imaterial. De acordo com Pollak:

“se é possível, o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”. (1992, p.13).

Os ataques desferidos contra as comunidades afro-brasileiras agem diretamente sobre a construção da memória social e da história dessas populações, e são crescentes em diferentes espaços sociais, incluindo a comunidade Lagoa da Pedra: *Não tem muita família evangélica, é pouca, mas o engraçado é que não tinha nenhuma.*

Frente à crescente evangelização dos moradores acredito que o trabalho com a memória seja um contraponto a esse processo. Conversei com Marly, professora da comunidade, Ruimar, Seu Diomar, Dona Rosa, mães de alunas e alunos das crianças da escola e perguntei a elas/eles quem eram os moradores mais antigos da comunidade com que eu pudesse conversar e que poderiam falar sobre suas memórias. Foram levantados os nomes de

Seu Isaias (antigo morador da comunidade, artesão com larga experiência em trabalhar com a palha do buriti), Seu Marcos, Dona Zulmira, Dona Odésia e Seu Otávio. O objetivo desse contato era levantar a memória que tinham sobre a comunidade e convidá-los a compartilhá-las na escola, assim, tendo como referência a memória viva da comunidade tomei o rumo na estrada em busca dos mais velhos.

As conversas com os mais velhos serão apresentadas tendo como recorte as categorias elencadas a partir de suas falas e impressões sobre o lugar em que vivem, considerando que as cinco categorias foram construídas a partir da fala dos mais velhos.

4.2 Memória socioecocultural

A primeira pessoa com quem tive a oportunidade de conversar foi Seu Marcos, que aguardava o ônibus que o levaria para Arraias. Nessa conversa Seu Marcos lembrou que antes havia mais chuva, e que antigamente na comunidade o plantio era todo realizado manualmente, com enxada e em trabalhos coletivos. Conta que se juntavam quatro ou cinco covieiros, abriam a mata, queimavam, capinavam e coviavam a terra, e que exceto os espaços de plantio, o restante era todo de mata fechada. Falou de sua preocupação é com o excesso de veneno que é usado no entorno da comunidade, nas lavouras das fazendas da região, o que pode ser sentido, segundo ele, *pelo forte cheiro que toma conta de tudo*. Nossa conversa foi interrompida pela chegada do ônibus, Seu Marcos iria passar uns dias na cidade em função dos festejos que estavam acontecendo em Arraias, mas combinamos de voltar a conversar em outra oportunidade.

Segui pela estrada e cheguei à casa de Dona Odésia, expliquei a ela o motivo de minha visita, nos sentamos em um grande banco de madeira ao lado da casa e ali conversamos longamente em companhia de seu esposo e filhos. Dona Odésia, mulher de grande participação na comunidade, empreende, junto com outras moradoras e moradores, uma árdua luta na manutenção do território e pela garantia de seus direitos. De acordo com sua percepção afirma que aquilo que:

“Hoje pra nós é cultura, antigamente era uma obrigação, que a gente tinha que pisá o arroz, tinha que rancá, rela a mandioca pra secá no tapiti²⁵, cessá na penera, fazê o bejú, hoje em dia a milharina pronta, o porvilho pronto, quem é que vai aprendê fazê as coisa velha? Sendo que tem bem mais fácil hoje? (risos.)

²⁵ Tapiti é um tubo com aproximadamente dois metros de comprimento, feito artesanalmente com a palha do buriti trançada, era utilizado para retirar o excesso de água da massa da mandioca, sendo pendurado com um peso na ponta para escoar a água e resíduos durante o processo de secagem da massa.

Dona Odésia conta que antigamente, mesmo tendo que limpar sacas e sacas de arroz e pilar para poder limpar os grãos, ainda prefere essa forma de fazer porque segundo ela: *não tinha gostinho ruim, o fubazinho tirado no pilão era bem mais gostoso*. E continua dizendo que as facilidades da modernidade não superam o sabor dos produtos feitos artesanalmente: *Hummm, a farinha feita no ralo e enxugada no tipiti é bem melhó do que a da oficina, qualquê lugar que fizé ela é mais gostosa. Mas na oficina é mais rápido, e vai esquecendo as tradição, os custume...*

Segundo Dona Odésia uma grande preocupação da comunidade é com os jovens e suas possibilidades de viver na comunidade, uma vez que segundo ela: *Aqui se vê que não tem como a pessoa ficá aqui, e aqui não tem meio de sobrevivência, claro que eles tem que saí, todos nós tem que buscá mesmo uma coisa melhó, pra frente*. E depois de uma longa pausa afirma:

Eu gostaria que tivesse, no menos tivesse assim, um desenvolvimento melhó, se tivesse, buscasse um projeto, como tem muito jovem aí, que já terminô o primero ano. Eu mesmo sô uma, eu mesmo sô exemplo, que faz dois anso que terminô (se referindo a um dos filhos) tá aí, porque saí pra onde? O desemprego tá demais, e aqui? Vive aqui de quê né? Esse que é problema, enquanto eu estiver bem, você aqui tá comigo, não vô querê que você saia aí no mundo, de qualquer forma, eu não quero isso pra ele, eu queria que aqui dentro tivesse, tem ali na Cana Brava, ali já era pra tê bastante desenvolvimento, pra muita coisa, pra muito jovem.

Dona Odésia avalia que os problemas enfrentados pela Associação de Moradores da Comunidade e os conflitos internos em função das opiniões divergentes quanto ao reconhecimento como Comunidade Quilombola pelo INCRA, de certa forma desestabilizou a luta por melhores condições de vida e trouxe retrocesso à comunidade.

Aqui não era pra sê essa Lagoa de Pedra, era pra sê OUTRA Lagoa de Pedra, porque a gente correu, que bem lembra você mesma, que a muitos e muitos tempo a gente vem correndo em busca de melhora pra cá, e eu não sei qual motivo, em vez de levantá, afundô. (longa pausa) ela fez, foi afundá, parece que era pra corrê pro benefício pra frente, fez, foi corrê pra traz. A gente não sabe onde tá e nem por que. E aqui era pra tá bem melhó, ficô pió.

Quando pergunto se, em sua avaliação, a situação da comunidade está piorando, a moradora confirma dizendo: *Tá, eu acho eu sim, eu acho não. Tá na cara de todo mundo, tá vendo que não tá melhorando, tá é quase voltando o tipo de antes*. Dona Odésia avalia que com o reconhecimento a comunidade teve grandes conquistas a partir da mobilização e união dos moradores, que representados pela Associação de Moradores conseguiram trazer benefícios significativos para melhorar as condições de vida, mas que, após os conflitos

internos a comunidade estagnou por um determinado tempo e que agora parece retroceder em suas conquistas:

É, tá voltando. Ela começo desenvolvê, e agora eu tô sentindo que parece que ela tá voltando e quando ela voltá ao tempo de antes, ela não vai voltá igual, ela vai voltá pior. Porque naquela época - de antes- a gente era acostumado a fazê isso tudo que eu tô falando pra você, e hoje as pessoas que eram costumada a fazê as coisas tudo manual, grosseiro, já não existe, e os que existe num aguenta e os novo num sabe.

Pergunto para Dona Odésia que caminhos ela acredita que a comunidade tomará diante das dificuldades que os moradores vem encontrando e ela é enfática em afirmar:

Sobrevivê como? Que se ela chegá a voltá o tempo de antes, ela vai volta pior, e vai acabá, que um jovem desse aí (apontando com a cabeça para um dos filhos). Sse chega a voltá o tempo de antes, ele não sabe fazê as coisas que eu sabia fazê. E aí como é que ele vai sobrevivê? Já é: Vô tê que mudá daqui. Não é isso que vai acontecê? Não tem como você fazer um projeto, quando faz assim aqueles projeto agrícola, que fazia, num tá chovendo, ultimamente já tá com dois ano seguido que roça aqui perde, aí fica difícil, vai ficando cada vez mais difícil. Ano passado mesmo nem pro consumo, nada, nada, nada.

Dona Odésia fala da importância do desenvolvimento de projetos que recuperassem a água, porque, de acordo com a moradora, sem água nada pode ser feito e os recursos hídricos estão cada vez mais escassos:

Cabô, cabô tudo, tem uma ali ainda ôi esbarrancô, aí não limpô... começamos lá o ano passado, a gente cerco lá, fizeram uma associação aí, cercô, essa lá se limpa, ela brota água, mas o que eu acabei de falá inda agora? Se a lagoa da Pedra voltá ao tempo de antes, ela num ia voltá mais ruim? Se voltá o tempo de antes, de pegá água no pote, já vai voltá mais ruim do que era, porque a gente já tava acostumado com a água, ía lá e não dexava a cacimba acabá, e hoje nem lugá de abri cacimba não tem mais.

A moradora diz também que as águas das cacimbas estão comprometidas pela contaminação das fossas, e que em função disso não servem mais para o consumo, essa é a mesma avaliação de Dona Zulmira. Com a água do poço salobra e com nível muito baixo, as cacimbas e nascentes contaminadas, o que resta à comunidade para tomar é a água da chuva, armazenada nas cisternas que foram distribuídas nas propriedades rurais no ano passado, pelo Governo Federal.

Durante nossa conversa a moradora revela sua preocupação com os rumos da comunidade e o futuro das próximas gerações frente à realidade que vem se desenhando:

E aí entonce Lagoa de Pedra, Deus nunca há de dexá acontece, mas se ela voltá ao tempo de antes, é como se diz: que Deus tenha misericórdia dessas crianças de dez, doze anos que tão crescendo (grande pausa), a gente torçe

pra que elas sejam uma Lagoa da Pedra, continue melhorando daqui pra frente.

Estas preocupações são compartilhadas por Dona Zulmira que também me chama a atenção para a contaminação das cacimbas e olhos d`agua em função das fossas: *E aqui nós tá na cacimba aí filha e ali tem olho d`agua, dava a gente carregá na cabeça igual nós carregava, eu já não carregio que eu já tô um bagaço, mais depois que fez esses banheiro aí pra cima ninguém quis mais, fica ruim num fica?*

Nascida e criada na comunidade, Dona Zulmira, com 68 anos, diz que algumas coisas que chegaram à comunidade não foram incorporadas em seu cotidiano, por exemplo, os banheiros, que, construídos nas outras casas são utilizados pelos moradores, ao contrário de Dona Zulmira que mesmo tendo um também construído em sua casa, não o utiliza.

Além do uso do banheiro ressalta que os modos de produção utilizados antigamente garantiam uma maior qualidade de vida, exemplifica falando da produção da cachaça e do fumo. Segundo Dona Zulmira seu avó tinha um alambique e produzia a cachaça artesanalmente: *E meu avó, eu fico assim pensando: como é que o povo hoje ficô! Meu avó morreu caquinho,ó, velhinho, se ele num alcançô os cem ano tava berando de fazê, igual a minha vó, e bebia qui... Eles tinha alambiqui!*

Dona Zulmira conta que o modo de produção da cachaça atualmente é muito diferente daquela produzida artesanalmente pela comunidade nos tempos passados, e também que a quantidade de produtos que são adicionados para acelerar a fermentação da cachaça é o que faz mal a saúde.

Hoje bebe que perde o sentido, a mistura, é mistura, a misturada. Mas nós botava era milho, torrava o milho e colocava lá no cocho, aquele milho azedava, tirava, pegava, botava, num sei como é que eles enchia, jogava lá dentro da garrafa, puro e hoje não, eles põe, nós vê falá que põe até soda pra modo de chega ligero.

Pergunto para Dona Zulmira como se fazia a produção da cachaça a partir do milho e ela então detalha como era produzida a cachaça por seus antepassados.

Azeda, pode sê o milho sem triturá mesmo, dexa lá azedá, depois quebra, pode ralá, azedá, vai lá depois faz tipo um fermento né, jogava no cocho, arriava, mexia com sal, cachaça, num tinha nada de mistura de nada e hoje né! Junta muita coisa e é por isso que ficô ruim demais num é? Fica doído, morre!

Dona Zulmira alerta que as mesmas mudanças na produção da cachaça também aconteceram na produção da olha de fumo. Segundo a moradora antigamente as pessoas

plantavam o fumo e as plantações eram livres de agrotóxico, o que já não acontece atualmente, segundo ela o fumo já recebe veneno no início da produção e *não é a folha pura como se plantava e colhia antigamente.*

Além da produção do fumo, Dona Zulmira diz que percebe uma grande diferença no plantio de outras culturas também, a exemplo do arroz e do feijão, que eram plantados manualmente. Segundo ela dessa forma havia uma maior rentabilidade na produção dos grãos:

Mas de alguns anos pra cá é que nós veio conhece essa tal da plantadeira que joga dentro e sai plantando, era nos braço e plantava e colhia era muito. Arroz? Ninguém fazia esses negócio di estiva não, fazia esse negócio de saca, hoje é saca, tirava o saco, não é mais complicado, espalhava todinha ela, nós pegava saia todinha fazendo aquelas troxa, aquela ruma de arroz, começava a fazê o cupim, rodiava, rodiava, rodiava até lá em cima.

Com relação aos grãos beneficiados nos cilos, Dona Zulmira diz que a qualidade é muito diferente daqueles pilados em casa, e como nos últimos anos, em decorrência das secas, a comunidade não conseguiu produzir para o próprio consumo, assim os moradores estão comprando os alimentos nos mercados:

Eu num posso comprá aquele arroz limpo, empacotado, eles come com boca boa e eu sinto parece que esse trem não me sustenta não! Parece que tá fraco o arroz, mas é nada, é o costume, comê arroz pilado do pilão, um arroz feio né, encardido, não fica limpo igual. Eu digo: Fio, cozinha de lá, que eu cozinho de cá, minha panelinha aqui. Agora eu tô com medo, sabê de onde vem, de onde é que colheu né, e esse ano num teve, estranho né, já tá com muitos anos que tem seca, às vez tem a seca mermo, mas pra ficá de tudinho assim, sem ninguém colhê arroz não ficô, e aqui esse ano ficô.

Além dos alimentos cultivados na comunidade e livres de agrotóxico, conversamos também sobre a importância da medicina natural, e que, atualmente, as pessoas recorrem aos médicos até em caso de gripe. Segundo a moradora muitas vezes os remédios de farmácia apenas disfarçam os sintomas da gripe e não a eliminam do organismo: *Bom, melhora rápido, às vez, mas às vez até melhora antes da hora que fica guardada, fica guardada, corta logo ali, pronto. Ah melhorei, a cabeça aliviô, dói mais não! Mas ela ficô guardada na cabeça, pensa que não, ela lá vem outra vez.*

Converso também com outro morador, Seu Otávio, nascido e criado na comunidade, hoje com 72 anos, ele rememora algumas de suas lembranças, que em sua fala parecem meio embotadas, isso por conta de um AVC que sofreu: *a cabeça não ficô mais completa como era, eu num fiquei no sentido ainda.* Mesmo assim Seu Otávio concorda em conversarmos um pouco sobre a comunidade.

Seu Otávio diz ter observado que os jovens têm ido embora da comunidade e segundo sua análise o motivo é a falta de perspectivas futuras: *“Porque num se arranja emprego, então fica meio complicado, estudá, formá, pra i pra roça ninguém quê”?* Como diz: *vai ficá mesmo pruns velho que num tem pra onde saí, tem que fica é aqui mesmo.*

Segundo Seu Otávio há muita resistência dos mais jovens em ouvir as experiências e ensinamentos dos mais velhos: *eles hoje com coisa de ter as experiência mais, eles quê dizê que esses vélho é conversando sem sabê de nada, não adianta a gente falá algumas coisa, porque eles acredita no que tá se passando hoje.* E continua afirmando que, quanto mais jovens, maior é a resistência em ouvir o ensinamentos dos mais antigos, sua fala revela também o movimento de permanências e rupturas que são inerentes às comunidades e a sua sobrevivência :

Difícil, é difícil, é difícil, eu acho difícil, alguns ainda entende, outros não, alguns mais velho é que sempre continua do mesmo jeito que era, mudô muitas coisa, porque ou queira ou não queira, tem que mudá, mas nem toda as coisa.

Pergunto então ao mais velho, o que, em sua concepção, não poderia mudar na comunidade e Seu Otávio então fala de uma realidade já relatada por outros moradores, que é a venda de parte do território pelos moradores para outras pessoas, de fora da comunidade, abrindo mão, muitas vezes, do lugar de produção de seu próprio sustento.

Num tem como mudá porque...olha o plantio da gente, porque tem gente que vende as arinha (área de terra) que tem e vai pra cidade, eu acho que não pode, não é de acerto, a gente tem que plantá o da gente pra favorecê algumas coisa, vivê só do comprá só é meio complicado, eu tenho ajuda dos idoso, os que tão aposento, mas mesmo assim não dá pra resolvê tudo que quer, dá não.

A fala de Seu Otávio nos remete a uma realidade que perdura há anos nas áreas rurais, a especulação fundiária, a ausência de perspectivas e a invasão dos territórios das comunidades tradicionais pelos latifundiários que desconsideram as relações de territorialidade dessas populações e seus vínculos com o lugar que habitam.

Os moradores falam das mudanças e permanências que percebem na comunidade, ou seja, as comunidades tradicionais mantêm práticas e elementos de sua ancestralidade, mas também ressemantizam com sagacidade outras formas de ser e fazer, sem entretanto, descaracterizarem-se. Ou seja: *mesmo que depois eles volta em busca daquilo que passô muitos e muitos anos, mas que a vontade é de segui pra frente é e sim, claro que tá certo.* (Fala de Dona Odézia). A fala da moradora nos reporta a Candau (2013) quando afirma que

cada cultura tem suas raízes, raízes estas, que são dinâmicas e históricas, não fixando as pessoas em determinado padrão cultural engessado.

4.3 memória da infância

Busquei com os mais velhos também pinçar memórias sobre as brincadeiras que fizeram parte de sua infância. Dona Zulmira, entre gargalhadas, me contou como se brincava em seu tempo de *meninice*, falou então saudosa, das brincadeiras que agregavam muitas crianças da comunidade, a exemplo da *Roda de Munturo*, que ela descreve como sendo assim:

Nós se juntava, um bocado, era eu, essa comadre Mariinha, comadre Josefa e juntava os mais velho e os mais novo, buniitiito, juntava, pegava no braço pra dança roda de munturu. Era brincá assim: um juntava de um lado, outra do outro, uma ficava sozinha né, e outra ficava do outro lado, ficava com um bocado de menino arrodado, e a que tava sozinha era a rica, cantava, como é que é? Eu sô pobre, pobre, pobre de mavé, mavé, mavé. A rica: Eu sô rica, rica, rica de mavé, mavé, mavé, dissei o nome de seus filho. Eu só sei que tira um di cá, seus filho, aí passava pra outra, pra que não tinha nenhum, eu esqueci as música tudo, era bunito, e acabava que a que tava pobre ficava sozinha e a que era rica ficava toda cheia de mininu, e tudo era graça! Era pra fazê graça.

Relembrando sua infância, as brincadeiras de roda, o agrupamento de meninas e meninos nos jogos coletivos, mas também a rotina de trabalho que as crianças tinham e as responsabilidades partilhadas com os adultos nos fazeres domésticos e na roça, Dona Odésia fala que sua infância foi muito diferente em relação à infância que as crianças têm hoje na comunidade.

Na época que eu fui criança, eu fui uma criança muito cheia de trabalho, a gente num tinha tempo de tá brincando, estusiano as coisas né, porque a 40, 50, até 30 anos atrás os pais, eles eram mais cuidadosos, mais rígido com as pessoas né, com os filho. Então era o seguinte: se ía um pouco pra escola quem tinha idade de estuda, chegava da escola, ía pro trabalho, se não fosse pra escola ía era trabalhá, era tipo assim vamô supô: trabalho escravo né? Que hoje não, hoje a criança tem o direito de ir pro colégio, tem o direito de ir, é lei, de chegá, brinca, expressá as suas idéias, e antes nós não tinha esse direito, então por isso a gente também não aprendeu muita coisa, a gente lembra, mas muito pouco. Eu brincava de cambota, eu acho que você lembra de cambota. (risos)

Ela lembra as brincadeiras que faziam nas poucas horas de lazer, como fazer cambota, pular corda, pular elástico e fazer boneca de pano, o que ela confirma que faz até hoje: *Fazia de pano mesmo, até hoje ainda faço, fiz aquela... não tem aquela novela? Velho Chico? E aí tem uma senhora Dona Encarnação? Aí fui olhando pra ela e fazendo uma boneca.*

Enquanto aguarda seu marido pegar a boneca em cima do guarda-roupa para me mostrar, Dona Odésia relembra os outros brinquedos e brincadeiras de sua infância.

[...] às vez tinha umas brincadeira que a gente brincava de bonequinha de sabugo, porque fazia de pano, não tinha condições de comprá do mercado, nós marrava um sabugo. Fazia boneca de sabugo pra podê brincá, rasgava tira de pano, embolava, marrava de novo, fazia um vestido, a gente brincava era assim, fazia casinha no mato, cortava as rama, fazia as casa, fazia as panelinha de barro, que era as loiça, as mobília.

Dona Odésia relembra que antigamente na comunidade era comum o uso de barro na confecção de brinquedos e outros objetos, e que construíam diferentes utensílios, entretanto fala que hoje não encontram mais esse barro na comunidade: “*Tem que se um barro...ele é visguento assim, a gente cola, é pra fazê forno de farinha*”.

A moradora conta que há um tempo, no período das águas, quando estava com a família limpando uma cacimba, encontrou um pouco desse barro branco e com ele confeccionou um pote. Ela pede ao marido que pegue o potinho de barro no armário da cozinha e me dá de presente. Enquanto aguardamos ela relembra o que faziam com o barro na infância:

“Fazia prato, panela, cuscuzero. Esse aqui eu fiz ele nas água agora, nós caçando uma cacimba ali, eu arranjei esse trem, eu falei: ô menino, era assim que nós fazia pote prá brincá. Tava limpando a cacimba, foi bem lá, saiu esse barrinho lá, eu peguei e fiz esse potinho, eu falei, dexei ele lá secando, aí era os brinquedo meu, eu guardei ele como brinquedo mesmo”.

Olhando para os filhos e para uma das filhas, Dona Odésia relembra que em sua infância não havia separação entre as brincadeiras de meninos e meninas, todos brincavam juntos, sem a imposição de brincadeiras a partir do gênero, como relata:

Era assim que a gente brincava, fazia as loiça, fazia carrinho de boi, brincava, não era só mais as menina mulher não! Porque aonde eu fui criada eu não brincava só com menina mulher. Tinha um companheiro, um menino, então tanto ele brincava com a boneca mais eu, mas eu brincava com os brinquedo masculino mais ele. Nós fazia carrinho de buriti, carro de boi, fazia engenho, fazia a canga, pegava uma tora de sabugo, do braço do burit verde pra pôr no carro, que não tinha os burro, ia fazê o boi, era cavalo de pau. Olha bem: brinquei muito de cavalo de pau, a mãe brigava muito né, que diz que falava assim: essa é fema, agora correndo com essa tora de pau entre perna discarrerando na estrada. Pra nós era uma diversão né, tava nem aí, tava bonito, a gente tava feliz.

A relação que se estabelecia com o corpo e com as atribuições a partir do gênero, embora tivessem a definição de atividades, não parecem estar pautadas na hierarquização do papel da mulher e do homem na comunidade. O olhar sobre o corpo nos remete às inferências de Fanon (2008) sobre a diferença da construção da sexualidade no branco europeu e na cultura africana, bem como a relação que se estabelece com o corpo a partir dessas concepções.

Essa afirmativa é perceptível na fala de Dona Zulmira quando se reporta a sua infância na comunidade:

“Brincavam junto, não tinha reparo nenhum, hoje tem muito reparo, tem muita coisa pió, porque hoje um menino homem hoje não pode vê mais uma criancinha pelada né, e aquele tempo não, no tempo podia, grandona... nós ficavu nu, era que nem índio, não tinha esse negócio de repará, eu falei que num tinha maldade, hoje se não fô trancafiado é uma coisa, que eu acho, ficô mais ruim mais violência.”

As lembranças dessa mais velha me fazem lembrar das palavras de Mãe Beata quando explica que “no terreiro as crianças crescem partilhando o amor, as coisas do seu *Egbé*, aprendem fundamentalmente a respeitar a ancestralidade”. E continua: “Aqui respeitamos todas as diferenças, e isso é partilhado desde sempre com as crianças de nosso terreiro, ninguém discrimina negro ou branco, ninguém discrimina a mulher”. (Caputo, 2012, p. 135). Os princípios a que se refer Mãe Beata me parecem traduzidos e congluentes com a descrição que Dona Zulmira faz da relação que havia na comunidade, *sem botar reparo* uns nos outros.

A mudança nas relações interpessoais e nas formas de brincar a que refere Dona Zulmira é compartilhada por Dona Odésia quando ressalta que, hoje em dia, as crianças não brincam mais como antigamente:

Eu não vejo as crianças brincando como brincava antigamente, o meu ali, eu tenho dois menino, nós com 12 ano tava no mato brincando, hoje preocupa né, eu tenho que fazê uma tarefa, eu tenho que acessá aqui a internet pra buscá uma coisa, buscá uma informação nova, o passado pra eles, isso já passaram, eles quê coisa daqui pra frente, eles não vão querê oiá lá trás. (risos)

Seu Marcos complementa dizendo que quando mais jovem as brincadeiras eram muito diferentes de hoje, segundo ele *as crianças não brincam mais* e que *tudo era mata*, onde as crianças brincavam se agarrando em cipós: “*eu vivia com o facão na mão prá mod’ cortá cipó pros menino balançá*”.

4.4 culto aos antepassados

A comunidade mantém uma estreita relação com os antepassados e relatam a manifestação dos desencarnados em diferentes circunstâncias, em algumas situações em sonhos em outras, em aparição a membros da comunidade.

Segundo Seu Otávio, na comunidade podem acontecer duas rodas de São Gonçalo, uma para os vivos, que é realizada por quem fez a promessa e as rodas que são realizadas a pedido de moradores que morreram antes de poder pagar sua promessa. Segundo o morador:

A pessoa sai no sonho pra outra, porque prefere, muito não tem coragem, sai no sonho né, aí cumpre a promessa, porque se não cumpri num sai de roda não, porque tá devendo ela, morreu devendo ela.

Segundo Seu Otávio somente depois que a promessa é paga as manifestações deixam de acontecer, o que significa que a promessa foi cumprida e a pessoa desencarnada encontrou seu lugar: *Aí eles faz, só em quietá, não sai mais no sonho pra ninguém, deve tê arranjado um lugá certo, porque diz que tem um lugá certo da pessoa ficá e eu acredito que sim, porque senão ficava no espaço, deve tê o lugá certo de ficá.*

O morador também recorda que antigamente os sepultamentos eram realizados no cemitério da Boa Esperança, para onde o morto era levado em redes: *“Ia na rede, juntava muita pessoa no velório, aí no outro dia ia sepultá, e o grupo de gente, hoje mudô muito, porque eles tão indo é de carro né! Agora a funerária que faz tudo”*. Ainda segundo Seu Otávio seus antepassados já falavam dos casos em que o morto não queria ir para o cemitério e pesava na rede durante o cortejo: *“dizem que pesava, mas aí depois de morto, não mandava, não manda mais não, depois que morre quem manda é quem tá vivo né?”*

Dona Zulmira conta que já participou de três rodas e também é enfática em dizer que toda promessa tem de ser cumprida, caso contrário, os mortos cobram dos vivos que cumpram a promessa realizando a Roda:

Tem que cumpri, porque se ela fez a promessa. A minha prima, ela fez a promessa, e ela teve problema do coração, aí ía no médico, mas coração né, se ainda fosse hoje, talvez, porque naquele tempo era devagá, era devagá, mas ela faleceu, e ela tinha uma promessa, daí ela faleceu, mais um ano depois... você pode encostá em Rosa de Diomar que ela ti conta, ela viu ela descendo, ela era a madrinha dela, ela viu ela descendo da casa dela na boca da noite, ela me contô Rosa: descendo da casa dela pra baixo, e ela ficava: diz o que é? Vá fazê a seus filho, não é a eu não, e ela com medo né, morreu, mas o quê que veio falá pra ela? Pra ela dá e reuni as pessoa pra dançá a roda dela.

Com Dona Roxa aconteceu a mesma coisa, conta a moradora, e que *“ela começo a apertá as pessoa pra fazê”* a Roda de São Gonçalo, e que os participantes sentiram a presença dela no ritual. Não se pode fazer uma promessa em vão, uma vez que as Rodas são compromissos firmados que não podem deixar de ser cumpridos, segundo ela: *“Então uma promessa em vão, você acha que invoca? Se falhá serve de deboche, não serve*. Ainda segundo a moradora a constante cobrança dos desencarnados faz com que se firme o compromisso da comunidade em fazer a roda e auxiliar os mortos no ritual de passagem:

[...] e comadi chegô ao ponto de fala foi pra quem? Eu não sei se a Otávio, que ela falô num sonho, ela falô assim diz: Não! Dança minha roda logo que

eu quero ir pro meu lugarzinho certo, que tava no escuro sem podê ir pru lugarzinho certo dela, então vamu dança essa roda, que promessa tem que cumpri.

Os relatos dos moradores nos reportam a Oliveira (2003) quando afirma que, o segredo é parte do universo e das vivências cotidianas das comunidades tradicionais, tanto quanto o revelado, ou seja: “Tudo que se manifesta ou oculta-se, segundo a cosmovisão africana, compõe o universo”. Dessa forma o mundo material e o mundo imaterial coabitam os mesmos espaços, a comunidade, de certa forma, imortaliza seus antepassados nos ritos, nas cerimônias, nos sonhos e visagens, que estabelecem um forte vínculo destes com seus mortos. Essas experiências são contadas e recontadas, por meio da oralidade e realimentadas ritualisticamente. Nesse sentido compartilhamos das palavras de Abib (2005) quando afirma que a lógica pela qual se transmite o passado das comunidades tradicionais, ou seja: a mitologia ancestral e os saberes tradicionais dos grupos possuem três elementos que os fundamenta: a memória, a oralidade e a ritualidade, elementos estes fortemente percebidos nas vivências compartilhadas na Lagoa da Pedra.

Ainda de acordo com o Abib na maioria das manifestações tradicionais da cultura popular o ritual é de suma importância no papel de motivar os sujeitos a “se debruçarem sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais, que se constituem nas referências reais da lembrança”. (Abib, p.99, 2005).

4.5 memória das danças e festejos

Os moradores contam de festas e folguedos ligados às datas religiosas e outros realizados em momentos de confraternização e brincadeira. Dona Zulmira relembra que: “Fazia promessa pra São Gonçalo, quando dava no dia treze é rezá Santa Luzia, três de dezembro, janeiro é São Sebastião, junto de janeiro, fazê as promessa, e fazia os chá casero e a pessoa ficava bem”. Entretanto hoje, segundo a moradora, muitas dessas práticas estão esquecidas na comunidade:

Foi dexaaaando, largando de mão, foram dexando de laaado, foi fazê as coisa mais diferente, e as coisa que fazia, foram dexando, como muitas outra coisa mais antiga acabô né. Não tem mais Roda de São Gonçalo, num tem mais súcia, quanta súcia eu num sambei!

Dona Zulmira me remete a alguns elementos presentes na cosmologia africana: o culto às divindades, o conhecimento sobre as propriedades das ervas, os festejos, a confraternização, como por exemplon a súcia, também chamada de samba pelos moradores mais antigos, é parte fundamental de festas religiosas realizadas na comunidade, a exemplo de outras comunidades tradicionais do Estado do Tocantins:

O súca? Ô, o súca veio que tem o Divino né e tem o Santo Reis, Santo Reis todos eles começava, quando chega cantá o canto dos Santo Reis, mas tem que tê o suça, é uma cultura né, eu falo que sim, na hora que tava que gira, que o Reis era assim antigamente, hoje não, hoje tá mais diferente um pouco, mas nun tinha bandera, eles vinha caladinho, chegava ali ô (apontando para o portão), bem cedinho cantá nas casa das pessoa, já programava, quando dava fé tava eles batendo já, nego já na porta, e cantavam, uns levantava e outros não, as esmola já dexava, era tempo de meu pai, as esmola já dexava aonde eles pegava, a divindade, às veis ía lá, mas já no meu tempo eles entravam pra dentro, entra, canta lá fora, mas o canto é lá fora, não canta dentro de casa, mas pra dentro de casa tem que manda abrí a porta, cendê a luz né, então já na hora de acompanha com a súca.

De acordo com os relatos dos moradores a dança e a música eram atividades que envolviam e agregavam os moradores, que promoviam rodas de súcia ou samba, improvisavam instrumentos e confraternizavam juntos:

[...] pegava o berimbau pegava arco, fazia, amarrava as corda, que fazia as corda de violão hoje, que nós chamava berimbau, pegava juntava um e outro tudo dançando, não era sanfona e nem era som nenhum, era esse berimbau e divertia até tarde da noite, depois cada um ía pras suas casa, ía durmi, tinha Zé Torcínio, irmão do meu pai, fazia esse berimbau, fazia e eu tocava, nós dançava, tinha cada música de danaaaá, e tudo que pegava o rumo dançava, berimbau e divertiui muito.

Dona Odésia lembra com entusiasmo das rodas de súcia que participou e o envolvimento dos moradores:

A gente cantava assim brincando, mas pra profissionalizá mesmo não (risos), isso aí era mais com os homem lá, que eles batiam os zabumba, o pandero, e arrojava lá e a gente dançava. Mas dava que a gente gosta mesmo é da zoada, lá de todo mundo reunido, cada um qué gritá mais alto, pra animá bem, aí é assim...

As festas e reuniões que aconteciam antes na comunidade, foram com o passar do tempo esquecidas e não fazem mais parte do cotidiano. Quando conversamos sobre a súcia hoje na comunidade Dona Zulmira diz que as meninas não querem mais sambar:

Bota as menina nova pra sambá, eu pego, eu tenho neta, minha neta, a filha da Marlene, a sararazinha, falei pra ela: vamo sambá aqui, quando você fô sambá cadê? Mas uai, e tanto que eu sambei, olha aprendi sambá, eu mais comadi Djanira, nós era duas, só um batendo no tambô e nós pulando, nós pulando, qualquê samba assim que tinha nós pulava di dentro, nós saía de ponta, hoje não suço mais porque as perna não...

Dona Zulmira nos compromete em “botá as menina pra samba”, mas sua fala vai muito além do sambar literalmente, entendo que botá pra sambá é mergulhar na memória, é enfiar o corpo por inteiro no chão da memória e da história da comunidade, é se entregar ao toque do zabumba, do pandeiro, com os pés no chão fazer estremecer a terra, a vida e recriar o sentido que envolve o corpo, o visível e o invisível, o visto e o sentido, envolvendo as

crianças na ancestralidade de sua história. De acordo com Macedo (2015) é essencialmente na infância que os valores socioculturais são potentemente transmitidos e utilizados nos processos internos constitutivos da criança, ou seja: “crescer entre as narrativas, entre as histórias que compõem a tradição oral de uma cultura, dentro e fora do contexto escolar, é essencial no processo educacional”. (p.49), conceito este muito bem elaborado também por Dona Zulmira quando me diz que é preciso *botá as menina pra sambá*.

Petit (2015) ressalta que a cosmovisão africana e a tradição oral, historicamente desvalorizadas no Brasil, não são ensinadas na educação formal, o contato que as crianças estabelecem com suas tradições acaba por se concretizando no espaço familiar e comunitário, segundo a autora “nas práticas religiosas, nas práticas de solidariedade, entre grupos comunitários, em artes tradicionais (artesaniais), festas populares e em toda sorte de brincadeiras que envolvem o coletivo.”

Esta percepção pode ser reforçada quando Costa afirma que: Fé, ancestralidade, sagrado, historicidade, oralidade, comunitarismo, hierarquia, ritual, tradição, alegria e devoção fazem parte da pedagogia que se configura nesses espaços. (p.40. 2011), faz-se assim necessário, trazer essas vivências, essas experiências e histórias para dentro da sala de aula, por meio da tradição oral e da cosmogonia que constitui a comunidade, botando *as menina pra sambá*.

4.6 integratividade

De acordo com Oliveira (2003) a integração é parte indissociável nas comunidades tradicionais de matriz africana, uma vez que, de acordo com a percepção de mundo na cosmovisão africana:

Todos os elementos do universo estão conectados, interligados, em processo dinâmico de interação. A integração desses elementos demonstra como o universo funciona tal qual uma teia de aranha, onde tudo se relaciona com tudo, e a harmonia das partes depende da harmonia do todo. (Oliveira, p., 2003)

Essa percepção pode ser vista na fala dos mais velhos quanto às dificuldades e problemas que a comunidade vem enfrentando em decorrência da falta de união entre os moradores, muito diferente das memórias que ainda guardam das formas de convivência no passado. Seu Marcos conta que as roças eram feitas de forma coletiva, embora cada um plantasse em seu pedaço de terra, sempre havia quatro ou cinco covieiros que ajudavam na lavoura. O que é reforçado por Dona Zulmira quando avalia:

[...] eu pra mim é falta de união, porque aumentô as pessoa, aumentô o negócio de consumo de água né, água pra gente, água pros bicho, lá pra roça, aumento mesmo, um poço sozinho ele é ruim né, mas sabendo colaborá, ele à noite joga lá pros bicho, e o dia joga pras pessoa.

Dona Odésia afirma que a comunidade precisa agir e tomar seu próprio destino nas mãos, mesmo com as políticas públicas que beneficiam a comunidade há a necessidade de um maior protagonismo dos moradores:

Então quando chegô o uso da energia né, que não tinha, todo mundo hoje qué tê seu frize pra toma sua aguinha fria, não que mais água quente, né? Qué bebe um fresco, umas veis mais os menino, e assim vai, mais ela precisa melhorá mais, porque não pode ficá aqui também com os braço assim cruzado esperando lá um ano que aparece um presidente que desenvolva uma coisa, que manda uma coisa pra cá, não sinhô! Nós temo, a gente qué que o presidente, o prefeito, o governador, o deputado justamente pra encaminhá um órgão que servisse pra que nós pudemos trabalhá, nó pudemos desenvolver nosso próprio negócio, e isso aqui nós num temos.

As comunidades tradicionais não se caracterizam como um lugar/espço estático no tempo, ao contrário disso, os mais velhos têm a compreensão de que mudanças são inevitáveis e também que nesse processo de mudanças algumas coisas permanecem porque tem que permanecer. A dinâmica de permanências, continuidades e rupturas que é anunciado na fala dos mais velhos, pode ser observado na fala de Dona Odésia, quando afirma que mesmo com a busca por melhores condições e perspectivas de vida, quem sai da comunidade retorna justamente em busca daqueles elementos que permanecem ali.

“ [...] os novo num qué mais essas coisa e também a evolução aumentô, todo mundo hoje que terminô seus estudo hoje que procura uma vida melhó, e claro que sim, mesmo que depois eles volta em busca daquilo que passô muitos e muitos anos, mas que a vontade é de segui pra frente é e sim, claro que tá certo”.

A importância que a comunidade dá à integração pode ser observada na analogia feita por Dona Odésia quanto à necessária união dos membros da comunidade em torno de objetivos comuns que tragam unicidade, fortalecimento dos vínculos e maior condição de luta e enfrentamento às dificuldades que a comunidade tem vivido.

Por que até essa questão de um puxá...de se puxá prum lado, puxá pro outro, não vai pra frente, fica pra lá e prá cá, puxa. Num é?! Tinha que reuní tudo, porque gente... nós num faiz a corrente num é de juntinha, quando junta? E quando termina num tá uma corrente bunita, nun é? Nós ser humano tinha que sê assim, mas nós não samos, é o animal mais ignorante é nós, o ser humano, porque quando quê seguí, formá a corrente, o otro: eu num vô fica qui, vô ficá di cá. Já começa a quebrá ela, e aí num dá certo, e aí continua e assim é difíci.

Dona Odésia também fala dos problemas que a comunidade tem enfrentado em função do enfraquecimento da representatividade da Associação dos Produtores Rurais da Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra²⁶, que inapta a propôr projetos, desencadeou outros problemas internos:

“fica difícil pra gente corrê atrás dos benefício porque a primera coisa que tinha que tá em ordem, tá em pé, era a Associação, foi a primera pra daí o resto, enterro tudo junto, afundo tudo, afundo a associação com os outro projeto, com tudo, e aí fica difícil, e vai fica difícil? Não, vai ficá difícil pros moradores”.

Segundo a moradora, antes a comunidade podia fazer alguma coisa, ou seja, trazer benefícios para os moradores, segundo ela a dois anos que as atividades da comunidade estão paradas e de acordo com ela, não há atualmente ninguém à frente da Associação.

²⁶ Em 2010 a Seplan – Secretaria Estadual do Planejamento, encaminhou o projeto Quilombolas do Tocantins para a Seppir – Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, apresentando como proponete para efetivação do convênio a comunidade quilombola de Lagoa da Pedra, em Arraias, o projeto que tinha por objetivo a criação da Rede de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Quilombolas, que beneficiaria mais de 6 mil pessoas em 15 comunidades do Estado. Os recursos que eram gerenciados por um assessor da Seplan, foram desviados, o que suspendeu a segunda etapa do projeto e negativou o CNPJ da Comunidade, que se tornou inapta a apresentar quaisquer proposta/projeto ou concorrer a editais públicos.

5. OLHAR PARA TRÁS PRA ENTENDER O PRESENTE – OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA NA ESCOLA.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Tierno Bokar²⁷

As conversas com os mais velhos, mães de alunos e lideranças evidenciaram preocupações, lembranças, saudades e também o vislumbamento da possibilidade de a escola se constituir como espaço de fortalecimento da memória da comunidade. Dona Zulmira entende a escola como espaço de aprendizagem pela vivência, diferente dos cânones eurocentrados que separam corpo e mente, desprezando o segundo em detrimento do primeiro, acredita que corpo e mente estão integrados e na sala de aula não pode ser diferente: [...] *que só ali, só de juízo, só de abaxado ali também cansa, tem que tê divertimento gente! Tem que tê pros bichinho discansá, botá as menina nova pra samba!*

Enquanto conversamos Seu Otávio diz ser muito importante trabalhar com a memória na escola, segundo ele:

É muito importante sim, esse tipo de coisa é bom mesmo, porque cada um fica incentivado, de alguma coisa, e num acaba, num esquece, não fica por esquecido, e se acaba essa memória do pessoal mais velho nós nunca que vai sabê, num sabe não, eles num vão sabe de nada, quem não sabe das coisa é cego, é cego.

Pergunto também para Dona Odésia se ela gostaria de também compartilhar suas memórias com as crianças na escola, e ela embora concorde com o movimento que está sendo construído ainda tem algumas ressalvas quanto à aceitação dos mais jovens: *Uai, eu sei lá, fais né, agora vamô sabe se eles quê!*

Em uma conversa Estela, mãe de um dos alunos da escola, afirma ser importante ter e preservar a escola na própria comunidade, uma vez que para as crianças menores seria muito difícil a locomoção até o Distrito de Cana Brava. Segundo Estela é preciso que a comunidade fique atenta aos rumos da escola na Comunidade, pois segundo ela, o prefeito tem como objetivo fechar a escola e transferir todas as crianças para o Colégio Estadual de Cana Brava:

²⁷ Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali). Grande Mestre da ordem muçulmana de Tijaniyya, foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos. Cf. HAMPATÉ BÂ. História Geral da África, A Tradição Viva.

Ai, já começo isso, que o prefeito disse aqui um dia que já queria fechá ela, ia fechá, mas o pessoal aí ...diz que Helena não dexô né, mais Rosana. Tem muita escola aí pra baxo fechada. Aí o que tem pra baxo é gente morando nas escola. Aqui o prefeito já disse que vai fechá essa daqui, ia fechá mas ainda não fechô.

O movimento de fortalecimento da comunidade, dos moradores por certo se constitui um aspecto singular na manutenção da escola dentro da comunidade, da contratação de professoras que sejam dali e o respeito à permanência das crianças quilombolas em espaços escolares que contemplem sua história e sua memória.

Nas idas e vindas entre a casa de uma família e outra, enquanto eu e Dona Zulmira conversamos e observamos a linda paisagem que há em frente a sua casa, vimos se aproximar um grupo de mulheres, nas tradicionais visitas que as moradoras e moradores fazem a seus pares depois de um dia de trabalho. No grupo, entre outras pessoas, identificamos Marly, ao que Dona Zulmira me diz: “*E agorinha mermo a gente tava falando na escola, óia a Marly aí!*” Quando o grupo se aproxima e compartilhamos o banco em que estávamos sentadas, Dona Zulmira conta à Marly sobre a conversa que tínhamos sobre a memória e que vamos juntas fazer barulho na escola: *Eu num sambo mais, mas sei as música tudinho, aí eu canto e ocês que são mais nova vão sambá mais os menino!* (diz ela acompanhando com um bater de palmas ritmado).

Depois de uns dedos de prosa me despeço de Dona Zulmira, aproveito a companhia das mulheres e as acompanho descendo a estrada, conversando com Marly ela se mostra bastante empolgada com o projeto de recuperação da memória da comunidade. Assim no dia seguinte ela me disse:

Isso é o que eu tô falando, eu fico até assim... que eu podia até assim caçá as música, que eu cantasse, tinha as música né, que tem as música da súcia cantá, tem da capoeira, você tem que aprendê, e eu você sabe... eu fico até constrangida assim, de coloca assim, nós cantá lá, eu fico assim. (risos)

Coloco então para Marly que, diante da concordância e participação dos mais velhos, eles têm todas as condições de desenvolver o projeto na comunidade. A participação, o compromisso dos moradores e seu protagonismo é a mola propulsória necessária para o desencadeamento de ações que tragam a memória e as tradições, embotadas para os mais jovens, para o centro do trabalho pedagógico. Entendo que pensar a partir desse ponto é considerar e realimentar a cosmovisão e os valores civilizatórios a partir do contexto e do lugar dos envolvidos, lugar este preñado de possibilidades de “realizar a cotidianidade, de vislumbrar necessidades, instituir demandas e afirmar crenças”. (Macedo, p. 31, 2015).

Pensei pegá assim, uai vamo fazê, ensiná eles, vamo fazê a rodinha, eu sei a música, eu já pensei, aí eu fico assim, eu sozinha porque é bom te duas pessoa, que aí só tem eu e a merendeira, mas tê dois professô, eu digo assim.

A fala de Marly me coloca nesse processo de construção da pesquisa, no lugar que penso ser o meu -de professora- não uma pesquisadora que recolhe informações sobre seus moradores, suas vivências ou sobre a escola, como se esclutinasse suas vidas, mas como alguém que vem há anos construindo parcerias, possibilidades, projetos que de alguma forma contribuam com a comunidade. Marly me aponta ainda algo valoroso e singular nesse processo, o partilhamento da docência e da sala de aula com os mestres da comunidade, que, neste cenário, têm legitimado o seu lugar de ensinantes, de guardiões da memória a ser compartilhada com as novas gerações.

5.1 Compartilhando memórias

Tendo o aval desses atores, ou seja, dos mais velhos da comunidade, eu e Marly iniciamos o planejamento das atividades daquela semana no intuito de inserir referências e vivências locais na prática escolar. Assim, às sete horas da manhã estávamos na escola aguardando as crianças, que já me conhecendo perguntaram se ficaria mais uma semana dando aula junto com a professora Marly. Todas as crianças quando chegam à escola pedem a benção à professora e à Edna, a merendeira, que são madrinhas de alguns, tias ou primas mais velhas de outros. Desde muito cedo às crianças é ensinado a quem devem tomar a benção. Os mais velhos explicam quais as relações de parentesco e senhoridade que atribui a determinadas pessoas valor e distinção, bem como os significados e sentidos atribuídos ao gesto, no caso ritualístico. De acordo com Nascimento (2014) a benção, quando tomada dos mais velhos ou no plano espiritual, simboliza pedido de proteção e acolhimento, ato de religião e interdependência. “abençoado em nome da crença, da ancestralidade, [...] as culturas reverenciam coletivamente seus ancestris”.

Algumas mães que vem trazer as crianças conversam conosco e dizem que vai ser bom ter duas professoras na sala de aula, já que mesmo sendo 15 alunos, é difícil para a professora desenvolver sozinha atividades que atendam o Pré I até o quinto ano. “É muito puxado” explicam.

Iniciamos as atividades propondo que fizéssemos um círculo e que procurassem lembrar-se de alguma música que tenham aprendido na comunidade, propus que iniciássemos assim as atividades por entender que trabalhar com elementos da própria comunidade (música), realizar atividades que envolvessem movimento e interação seria uma boa maneira

de iniciar as discussões. Duas crianças lembraram-se de uma canção cantada nas rodas de Súcia:

“Mandei arriá meu cavalo
 Com hora deu viajá
 Fui despedi da morena
 Morena pego chorá
 Não chore morena, não chore
 Que eu vô e torno voltá
 Deu um suspiro de amor
 Para podê ti alegrá
 Morena se você fô
 Leva eu pra lá
 Você de lá, e eu de cá
 Riberão passa no meio,
 Cê de lá dá um suspiro,
 Eu di cá suspiro e meio,
 Morena se você fô
 Leva eu pra lá
 Que que eu do
 Que que eu do
 Que que eu do pra minha mulhé
 Do arroz, do feijão, do açúcar e do café
 Pega o bode, amarra o bode,
 Lá no pé de carambim
 Nessa noite, meia noite
 Não dexô meu bem dormí.
 Pau perera, pau perera
 É um pau de opinião
 Todo pau fulora e cai
 Só o pau perera não.”

Cantamos com acompanhamento de um pandeiro, instrumento que levei para a escola a fim de usarmos nos momentos de contação de história, cantos e brincadeiras, o instrumento

que fica pendurado ao lado da porta também é usado pelos mais velhos que ensaiam uma súcia, um toque da Festa do Divino ou quando cantarolam músicas do cancionero local nos momentos em que visitam a escola.

Depois de cantarmos propusemos uma roda de conversa, nos sentamos no chão, em círculo e perguntei às crianças com quem haviam aprendido a cantar a música, disseram ter sido com Dona Zulmira, uma mais velha da comunidade e avó de uma das alunas. Disse às crianças que contaria uma história de um menino, que assim como eles havia aprendido muitas coisas com um mais velho, seu avô. Conteí então a eles a história: *A África, meu pequeno Chaka!* (2014) que conta a história de um menino que conversando com o seu avô, o velho Dembo conhece histórias de sua comunidade, de seus pais, como e onde se conheceram, onde e como viviam, o quanto eram fescas as casas de palha e barro, a magia, as ervas, a época das secas, os pratos que preparavam para as festas, os espíritos mascarados, os mortos, os ancestrais.

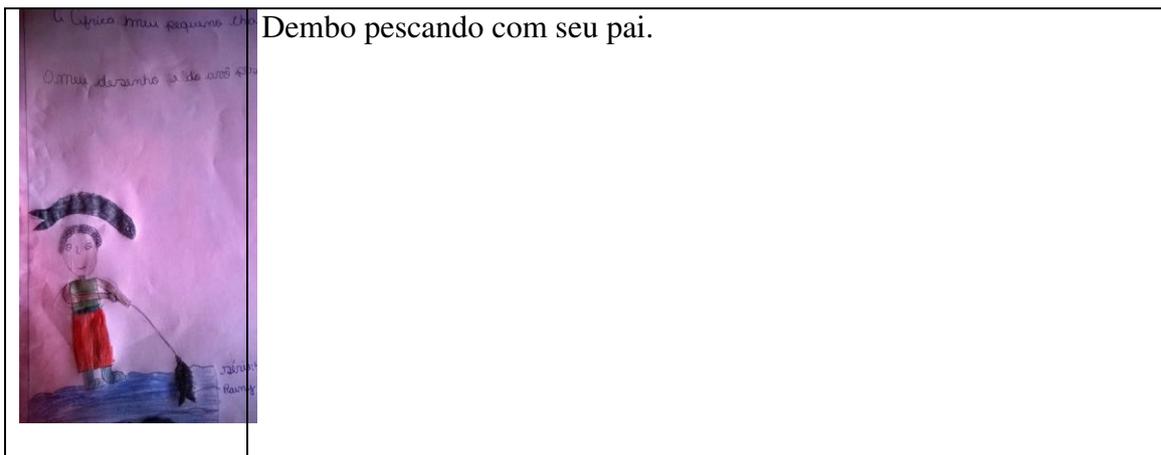
Antes de contar a história apresentei o mapa da África, expliquei que era uma terra muito distante, mas que tinha uma relação muito forte com todos nós. Contamos às crianças que nossos antepassados tinham vindo da África, um continente repleto de histórias e conhecimentos que nossos antepassados tinham trazido quando vieram para cá escravizados.

À medida que ia lendo a história, que se desenrolava a partir de perguntas do pequeno Chaka a seu avô, íamos, eu e a professora Marly, conversando e relacionando a história com a realidade da comunidade: a importância dos mais velhos; a vegetação no período da seca; as casas construídas de palha e adobe; o uso das ervas medicinais; os mascarados da Festa do Judas; as promessas devotadas aos santos (São Gonçalo), o conhecimento passado de geração em geração pela oralidade.

As crianças ouviram a história atentamente e à medida que ia recontando a história íamos conversando sobre os elementos que tinham relação com suas próprias vivências e com a comunidade. Em seguida convidamos as crianças a desenharem o que lhes tinha chamado sua atenção, aos alfabetizados sugerimos que além de desenhar também escrevessem sobre a história. Enquanto o grupo desenvolvia as atividades eu e Marly acompanhávamos e auxiliávamos as crianças, que realizaram as atividades a partir de suas possibilidades e perspectivas de escrita e/ou desenho. Após a elaboração da atividade, os trabalhos foram socializados com os demais, alguns desses trabalhos abordaram os seguintes elementos da história.

 <p>Hand-drawn illustration on pink paper showing a person in a traditional African setting. The drawing includes a person, a structure, and some text. The text is partially legible and appears to be in Portuguese.</p>	<p>“Ontem tinha casa de palha”</p> <p>“Meu filho antes o povo ficava tudo mascarado na festa”</p> <p>“Vovô como era as casas lá da África? Como era a casa?”</p>
 <p>Hand-drawn illustration on pink paper showing a person standing next to a thatched hut. The drawing includes a sun, a moon, and some text. The text is in Portuguese and describes the person's house.</p>	<p>O avô em sua casa de palha</p>
 <p>Hand-drawn illustration on pink paper showing a person in a traditional African setting. The drawing includes a person, a structure, and some text. The text is in Portuguese and describes the person's community.</p>	<p>O pequeno Chaka andando por sua comunidade</p>

	O pequeno Chaka e seu avô
	A estátua de pregos (minkisi nkonde)
	Chaka conversando com seu avô
	Uma casa construída de palha e barro e a estátua ((minkisi nkonde).



Tendo realizado a socialização dos desenhos solicitamos então às crianças que conversassem com um mais velho sobre suas memórias sobre a comunidade, que perguntassem sobre o passado, sobre como era a comunidade e a vida antes. Enquanto conversávamos questionamos as crianças sobre o que tinham interesse em saber sobre a comunidade. Alguns expuseram que gostariam de saber, entre outras coisas: como se fazia para ir à cidade antes do transporte, o que faziam quando não havia energia elétrica, entre outras questões.

Eu e Marly elaboramos o enunciado da tarefa de casa, para que registrassem nos cadernos, mas enfatizamos às crianças que deveriam conversar com os mais velhos e não fazer quaisquer registro escrito da conversa. Que assim como o “Pequeno Chaka” ouvissem e guardassem em sua memória, conversamos também sobre a importância de guardar as coisas na memória da mesma forma que os mais velhos as guardam. Marly enfatiza que no futuro quem vai contar sobre a comunidade para os mais novos serão eles, da mesma forma como fazem os mais velhos hoje: “E quem sabe mais tarde, quando tiver a minha idade, meu pequeno Chaka, você por sua vez não contará a seu neto as histórias de Vovô Dembo”. (Lesage, 2014).

Enquanto encerrávamos as atividades do dia e nos despedíamos das crianças lembrei de minha primeira experiência como professora na rede pública de ensino, em 19987, compartilhei com Marly que, quando iniciei na docência trabalhava em uma escola isolada (nomeação utilizada pela Diretoria de Ensino) em Santa Catarina, lá lecionava para as primeira e segunda série pela manhã e terceira e quarta séries a tarde, além de lecionar também era responsável por fechar e abrir a escola, fazer a limpeza e a merenda, pois

permanecia o dia todo sozinha, embora sempre contasse com uma mãe de aluno/na que me levava um prato de comida no horário do almoço.

Depois das atividades na escola me dirigia à casa de Dona Rosa, que me acolheu em boa parte da realização da pesquisa, lá almoçava e auxiliava nas tarefas diárias, como descascar mandioca para fazer a farinha, ou debulhar feijão, já que estamos no período das colheitas.

O restante da tarde visitava os moradores mais velhos, mães e pais de alunos que estivessem em casa. Muitos moradores no período de plantio permanecem o dia inteiro na roça fazendo a vigia²⁸ retornando somente ao entardecer. Em uma dessas andanças retornei à casa de Dona Odésia, com quem já havia conversado outras vezes. Havíamos já acordado que ela participaria das atividades na escola, ao que se prontificou imediatamente. Entretanto Dona Odésia, em minha última visita fez um questionamento que ainda ecoa em minha cabeça; *“Esse trabalho é pra beneficiar você ou a comunidade?”*

Expliquei a Dona Odésia que o trabalho me beneficiaria, pois é um trabalho de pesquisa que estou realizando para meu aprimoramento profissional, mas que também traria benefícios para a escola e as crianças, uma vez que tinha por objetivo trabalhar com a memória da comunidade.

Dona Odésia me explicou então que tem sido procurada por muita gente: pesquisadores, acadêmicos que vão até a comunidade para fazer pesquisa e que tem se posicionado contrária a participar, segundo ela não fala nem dá entrevista para mais ninguém. Conta que participou da elaboração de trabalhos acadêmicos e de pesquisa que resultaram em desqualificação de suas falas, conversas maldosas sobre sua forma de expressão e isso a tinha deixado muito magoada, por conta disso havia tomado essa decisão. Complementou dizendo: *“Saiu uma conversa aí que eu não sei de onde veio, nem como veio, só eu sei o quanto foi difícil pra mim continuar meus estudo, o quanto eu fiz pela comunidade, prá pessoa vim aqui e dizê que tá lá no livro que quem mais fala errado na comunidade sou eu, eu não vi o livro, mas saiu essa conversa aí”*. Mesmo assim salientou que acha muito importante o trabalho na escola e que por esse motivo eu poderia contar com ela, que participaria das rodas de conversa e socializaria com as crianças suas memórias e conhecimentos.

²⁸ Período em que os agricultores permanecem nas lavouras vigiando e espantando periquitos, que em bando atacam e destróem as plantações, para isso usam fogos, estilingues e arcos de madeira.

Saí de lá pensando profundamente nos sentimentos de Dona Odésia, na grande diferença entre se sentir *sujeito* na pesquisa é ser *objeto* de pesquisa. A fala de Dona Odésia converge com a de muitas lideranças quilombolas e indígenas que vem questionando o trabalho da academia dentro das comunidades, como salientou muito bem no Segundo Seminário Griô, realizado em Salvador em 2017, a mestra Griô Doci sobre a prática da academia de ir às comunidades, aos terreiros, tomar os conhecimentos ancestrais sobre as ervas, os conhecimentos sobre a cura e depois “*quando vira o vento*” publica esses saberes sem ao menos fazer referência de onde ou quem lhe passou estes conhecimentos, negando a origem, mas se valendo do conteúdo e da episteme dos “colaboradores de pesquisa”

E para, além disso, o quanto em minha trajetória como pesquisadora essa diferença deve estar bem marcada. Pensei ainda nas teorias científicas e teses acadêmicas que denominaram e ainda denominam a nós, mulheres negras, como inferiores, sem ancoramentos filosóficos e epistemológicos, com baixa intelectualidade, hipersexualizadas, mais resistentes fisicamente aos maus tratos, preguiçosas e toda uma gama de discursos discriminatórios e desumanizadores e isso doeu em mim. Isso por saber que em função desses demarcadores tenho que empreender um grande esforço para ser ouvida, para que meu trabalho não seja desqualificado, para que consiga dar eco a minha voz em espaços acadêmicos e não acadêmicos de negação da existência do outro e sua produção acadêmica, fala, escrita, modo de ser e estar no mundo, valores, cosmogonia e bacias *semânticas*.

Como aquela semana trabalharíamos com a memória da comunidade conversei previamente com o Seu Isaias, um dos mais velhos, que, sabendo do projeto, demonstrou grande interesse em participar das atividades na escola contando e ensinando seus conhecimentos e compartilhando suas memórias. Planejou então que levaria as talas de buriti já cortadas e que láalaria um pouco com os meninos, contaria alguns *causos* e depois ensinaria a confeccionar a vassoura e o quibano. Acordamos fazer as atividades dali a dois dias. Tendo já acordado e planejado as atividades com seu Isaias eu e Marly continuamos no dia seguinte os trabalhos.

Na manhã seguinte as crianças estavam ansiosas em compartilhar o que haviam conversado em casa com os pais, avôs e mais velhos da comunidade. Iniciamos nosso encontro com uma ciranda cantada pelos mais velhos na infância. Formamos uma roda e enquanto cantávamos cada criança ocupava o centro para brincar:

(Diz-se o nome de quem está no centro da roda)
..... (entrou na roda)
Entrou na roda ficou sozinho@
sozinho@ não, ele@ não está
Pois tem (Diz-se o nome de alguém que está na roda)
Para ser seu par.
Bota aqui o teu pezinho, bem pertinho
Perto do meu.
E depois do seu pezinho
Um abraço eu vou lhe dar.

Depois de cantarmos nos sentamos no chão em roda e como combinado passamos a contar sobre as conversas com os mais velhos. As crianças trouxeram os mais variados relatos que lembravam as brincadeiras, os costumes, a forma de produzir sabão, como lavavam os cabelos, as roupas, conservavam a carne, entre muitas outras coisas.

Foi uma atividade que propiciou a interação intergeracional, o ouvir atento e a estimulação da memória, uma vez que as crianças não deviam fazer o registro escrito, mas sim exercitar a memória e a escuta.

Os pequeninos de três, quatro anos até as alunas e alunos mais velhos (5º ano) socializaram o que ouviram. Foi uma experiência riquíssima e que trouxe o tônus de como podemos trabalhar com a memória e a história oral na sala de aula.

A professora Marly e Edna, como integrantes da comunidade estabeleceram um amplo diálogo com as crianças, as memórias eram coletivas, complementares, cada fragmento trazido por uma das crianças era complementada por outra, exemplificada pelas vivências de quem já havia vivido aquelas situações e experienciado situações semelhantes, construindo coletivamente memórias que compunham a história dos antepassados e suas próprias. Edna, não é somente a merendeira, é também colaboradora em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, auxiliando no cuidado das crianças menores, orientando as atividades, ensinando aqueles que apresentam maior dificuldade, cantando e brincando nas rodas, relatando coisas de sua infância. Na sequência apresento fragmentos de alguns relatos que foram socializados:

Preparo de sabão caseiro com semente de mamona:

Pegava o pé de mamona, abria ele, pegava as semente que tinha dentro, aí ia quebrava ela e fazia o sabão, o sabão que fazia era de mamona, sabão ficava era preto, (de coada- professora Marly) é de coada, e ele ficava era preto, era um negócio assim (é fazia o enchesto, enchesto que fala- professora Marly) era tipo um funil, fazia assim, não tem aquele montão de pauzinho, fazia assim, amarrava, fazia igual funil, aí queimava pegava a cinza botava dentro, coloca água, coloca água na cinza. Pra fazê a cuada, pegava as folha da mamona, limpava e jogava dentro de uma tigela lá-merendeira), o pessoal de antigamente era assim, aí cozinhava, cozinhava, pegava folha de mamão, e jogava também aí cozinhava, cozinhava, até dava o ponto, aí derramava numa vasilha lá, aí ele endurecia, aí cortava. Era a semente de mamona. Cheroso! Dexava descansando aquele dia, ficava lisinho o sabão!

Uso de limão nativo para limpeza da pele

Pra escola ela (referindo-se a avó) ia sempre pescando, tinha aqueles pezinho de limão, ela pegava o limão quando tava chegando quase perto da escola passava o limão na perna, e o limão chegava arde assim na pele, a pele ficava limpinha, por causa de poera, aí passava o limão na perna (que não tinha dinheiro pra compra creme né? – professora Marly), aí ela passava o limão, ela falô que chegava ardia,(porque tinha aquele poerão, aí chegava sentava na escadinha lá debaixo. Botava o limão pra tirá o poerão das perna- complementa a professora Marly).

Lavando os cabelos

E quando não tinha creme pra passá no cabelo ela (avó) falava que pegava aquelas... aquelas frutinha tia que tem a gosma? Mutamba (Professora Marly) e passava no cabelo, pra lavá o cabelo, passava mutamba, o shampoo passava mutamba. Ainda tinha a diferença, tinha mutamba da casca vermelha, e tem aquela da casca branca, a que dava mais gosma era aquela da casca branca. Você tirava a casca, batia, botava lá dentro du balde, depois passava nos cabelo, pra botá e dexá nos cabelo, não tinha esses creme de hoje. Não tinha esses creme de pintiá que tem hoje em dia, tinha, mas não

dava prá compra. Ela falô o quê que colocava pra mode pintiá os cabelo? (Professora Marly) Barbosa, também passava azeite.

Conservação dos alimentos

Pra come aí quando matava o gado vovó pegava as tripa aí botava um pedacinho de carne, aí ela pegava as tripa, limpava e fazia a linguiça. A linguiça preparada em casa mesmo. (Professora Marly). Que de primero acendia o fogo dentro de casa num era? Aí colocava as mantas de carne por cima do fogão a lenha, a manta de carne conservava, hoje não, e hoje não, só na geladeira.

Casas de palha

Ô tia Marly quando nós chegô e foi mora na casa da minha vó era bem fresquinha assim, agora a casa nossa ela mais quente que a gente não aguenta. Sabe porquê? Qual é a diferença? É que a casa de palha, ela é frequinha!

A casinha era de palha, e a vó fala que a casa dela era de pau, até as parede.

Lavagem de roupas

Toco, Bertioga, Laginha (rios onde as mulheres lavavam as roupas), meu pai falô que faz o sabão, aí tinha que passa na ropa e tinha que dexá uma hora pra depois i tirá o sabão, (botava a ropa pra clará, chamava bem assim, lavava as ropa, não tirava o sabão não, você joga lá em cima das pedra, e no sol, tava o sol quente, ela ía secá, não? Pega e botava água, botava na ropa pra não dexá secá, botava duas veis, três veis de água, aí depois recolhia aquela ropa toda e aí vinha cá pra... e vinha pra cá, pai disse que pegava a troxa, tava chovendo, o pescoço chega doía, trazê na cabeça que a ropa não secava, tava invernando, e a ropa ficava com a fumaça que tinha que fazê negócio assim pra pôr a ropa prá secá no fogo dentro de casa, aí ce ficava fazendo fumaça. Com certeza, é verdade.

Ele (pai) falô que pegava dois saco de ropa, aí botava no cavalo, ía pru rio lavá, ele falô

que pra trazê..., minha mãe falô também que era muito difícil

Saidas da comunidade

Antigamente não se falava cidade não, falava rua, aí ela (avô) disse que marrava as coisa no cavalo, colocava a cangaia, daí colocava dentro e a bruaca, aí colocava no cavalo e ía pra rua.

Uns trazia as compra na cabeça ou no animal.

Antes se andava mais, a distância, a gente saía de pé aqui pra pegá ônibus lá na Várzea, dava uns 6 quilômetro mais ou menos, aí depois pegava na casa de compadre e com o tempo hoje o quê? Nós temos agora três veiz na semana né.

Modos de brincar

Ela brincava com as espiguinha e casinha era de pauzinho.

Como não tinha brinquedo ela brincava de panelada, de boi de pau, de gamgorra, ela falava que pegava imbira pra pulá corda.

Meu pai fazia era boi de manga, vaca de manga, cavalo de tala de mamona.

As crianças também socializaram *causos* e histórias contados pelos mais velhos:

O Coelho e a Onça

O coelho disse: O coelho e a onça

O coelho tava percebendo assim que tinha alguém querendo comê ele, aí ele falô assim:

- Ô minha cama! Aí a cama não respondeu.
- Ô minha cama. Aí ela não respondeu.
- Uá, toda vida que chamei minha cama, minha cama mi respondia.

Aí ele chamô mais rápido:

-Ô minha cama!

Aí a cama:

- Oh.

Eu sabia! É ocê onça que que me comê!

O Sapo e o Coelho (versão 1)

E o sapinho tá, aí a onça falô:

- Amigo coelho, amigo sapo olha esse coelhinho ali pra mim, enquanto eu pego a enxada.

Aí o coelho falô:

- Abre a boca e arregala os zóio.

Eele pichô terra na cara.

O Sapo e o Coelho (versão 2)

Querendo pegá o coelho né! O coelho vap, entrô no buraco. Aí apareceu o sapo, aí a onça pidiu pro sapo olhá o coelho lá enquanto ela ía busca um inxadão pra cavucá e arrancá o coelho lá de dentro, o sapo ficô lá de zóio arregalado pra não dexá o coelho saí, aí o coelho esperto né falô:

-Fecha a boca e abre e arregala bem os olho.

Ele ficô, ele panhô um punhadito de terra e pá! Coloca um cisco no olho, Ave Maria, ele correu lá no rio prá lavá, enquanto ele correu lá no rio pra lavá o coelho perna! Ele foi lá e lavô correndo, não deu tempo não, chegô, ficô na boca do buraco olhando ainda, aí chegô a onça e falô:

- Cadê amigo sapo, cadê o coelho?

-Tá aí dentro.

Aí ele pego o enxadão e foi cavá. Cavô, cavô.

-Uai amigo sapo esse coelho saiu.

-Saiu não, ele tá aí dentro.

Cavô até que chegô no final do buraco, falô:

-Mas cadê o coelho?

Aí a onça VAP no sapo, que o coelho já tinha ido embora, aí tinha a água e tinha o fogo, aí:

- Agora eu vô ti jogá dentro da água, que eu quero ti ensina, dexô o coelho ir embora fora.

Aí o sapo:

- Não, não me joga na água não, me joga no fogo! (se jogasse no fogo ele num ia

queimá?)

-Não, eu vô ti jogá é dentro dágua.

-Não me joga na água, mi joga no fogo.

Ele CHAP dentro dágua. Ele levanto lá:

- Isso mesmo qui eu queria!

E ele lá com o inxadão, VAP, pego na perna do sapo, grudô lá no chão e ele alegre!

- Ei besta, num pegô em mim, pego foi na raiz!

Ela arrancô a enxada e ele ZUP, foi embora. O enxadão ainda pego na perna dele.

Ei besta, num pegô ni mim, pegô na raiz.

A onça tiro o enxadão e ele foi embora.

E a perna dele? (pergunta uma criança)

- Sarô lá dentro dágua.

O macaco e onça

Aí o coelho tinha um fiinho, que a onça tava tentando, querendo comê o fiinho dele. Aí mandô a onça ficá ali, falô assim:

- Onça, fica bem aqui detrás do pau, que eu vô bem aqui buscá o inxadão.

Aí o coelhinho foi, buscô uma corda, passô detrás da corda na onça.

- Agora você, come meu fiinho você tá amarrado.

O macaco e a boneca de cera

Um cacho de banana, aí ela tinha um macaco e tinha uma barriguiinha dos fiotinho, ele tava passando, cantando, aí a mulhê viu ele passando, aí ela:

- Ô macaco, você pega umas banana de mim?

Aí ele falô:

- Pego.

Aí o macaco pegô as banana madura tudinhu e joga as verde no chão pra mulhé. Daí ela falô:

-Eu vô ti pegá.

- Daí ela pego umas banana, dexô na caxeta, fez uma boneca de cera e amarrô as

banana nas mão e nos pé, aí o macaco bestão falô assim:

-Boneca de cêra, me dá essa banana senão eu vô tacá um tapa na cara.

Aí tacô o tapa e colô a mão.

- Me dá essa banana, senão eu vô te tacá a outra mão.

- Tacô, colô a mão, tacô um pé, tacô os dois.

- Ti peguei, agora vô ti cozinha.

– Ah, não, não mi cozinha não- ele falô

- Vô cozinha!

Quando tava cortando:

-Me corte devagar que eu tenho filhinhos que dói, dói, dói.

Aí foi a hora de cozinhá:

- Me cozinhe devagar que eu tenho filhinhos que dói, dói, dói.

Ela foi lá na hora de comê:

- Me mastigue devagar que eu tenho filhinhos que dói, dói, dói.

Aí ela comeu. Daí ele:

-Eu quero saí.

- Sai pela boca.

- Não que tem dente. Eu quero saí.

-Saí pelo nariz.

- Não, tem catarro.

- Sai pelo ouvido.

–Não, tem cera.

Aí a barriga da velha foi explodindo, foi explodindo e POU!

- Hí, a barriga da velha explodiu! Ole, ole, olá. A barrida da velha explodiu, ole, ole, olá.

O macaco saiu falando que ía virá vento e explodiu.

A festa no céu (versão 1)

Aí ela rumo pra festa, aí ela fez uma asa de cera e tava sol quente, a asonha de cera, aí ela tava vuando, tava quase chegando na festa, aí quando o sol foi derretendo a cera assim, aí ela caiu, bagaçô tudinho, aó os amiguinho dela foi e aí colô ela tudinho, aí por

isso que ela ficô com o casquinho todo remendadinho, que ela caiu de cima.

A festa no céu (versão 2)

A tartaruga disse que ia pra festa, daí a tartaruga pediu ao gavião pra í: “Eu ti levo”, ele queria era comê ela, aí o gavião dexô ela caí no chão, aí quebro tudinho, aí Santo Amtônio veio e arrumô tudo bunito, cimento os casquinho.

A festa no céu (versão 3)

Que a tartaruga queri i pra festa no céu, o urubu foi, aí levô e entrô dentro do saco, e amarrô pro urubu leva ele, daí levô, daí quando chegô lá o urubu falô bem assim: Como é que ocê veio? – Eu vim andando! Na hora que você volta me leva de novo, e foi e entrô dentro do saco, aí quando chegô, quando chegô lá num certo meio, foi lá e cagô. – Quem? – A tartaruga. (gargalhadas)

O desafio

Pra que você qué í menino, você num vai fazê nada mermo lá, aí um queria batê nele, aí um falô: - Cê vai, só que lá a princesa vai fazê uma pergunta, você vai morre, quem não dé conta vai morre. Ele falô: -Tem nada não, vamo embora. Aí diz que eles levarô pela estrada e que ele pego viu um negoção de bosta de vaca assim e levô, aí diz que vai levando, aí chegô mais lá na frente, viu um ninhozinho de pomba e pego, aí diz que homem brigando que era pra volta pra trás: - O que que ele qué com os ovinho? O que que ele qué com bosta de vaca? – Ele falô que vai levando. Aí chegô mais na frente o que ns ovinho de pomba e pegô, o que que ele qué com aqueles ovinho, o que que ele qué com bosta de vaca. E foi levando, aí chegô mais lá na frente.....e pego eles tudo, aí vai que chegô no castelo da princesa, aí diz que a princesa chegô no primeiro. (continua...)

Diante das tantas versões da Festa do Céu, em uma das rodas de contação de histórias que realizávamos com as crianças optei com contar a elas o reconto de Sunday Ikechukwu

Nkeechi, nascido na cidade de Nkalagu, Nigéria e que em seu livro voltado ao público infantil *Ulomma: a casa da beleza e outros contos* (2015) nos traz o conto *Unu nile* (todos vocês). Segundo o autor o livro se constitui como uma coletânea de contos africanos que seus antepassados, na Nigéria, utilizavam para ensinar importantes lições sempre de maneira simples e divertida: “Naqueles dias, durante as noites de lua cheia ou nova, as famílias se reuniam debaixo dos pés de mangueira para contar e ouvir histórias, que eram sempre acompanhadas de música, cantada ou dançada por todos.” A leitura do conto sobre a festa e o destino da tartaruga e também das memórias do autor levou as crianças a falar sobre as memórias de seus mais velhos sobre as grandes rodas de conversa realizadas antigamente na comunidade, onde se ria, conversava e contava-se muitas histórias, prática que hoje já não acontece, “os moradores quase não se visitam mais”. A professora Marly enfatiza que atualmente as rodas de conversa e as brincadeiras foram substituídas pela TV.

Relembrei às crianças que as muitas versões das histórias que contam e recontam na comunidade são histórias que eram contadas em África por nossos ancestrais que continuaram na memória deles também aqui no Brasil chegando aos dias atuais pela linguagem oral, assim como outros saberes que têm sido compartilhados pelos mais velhos.

As crianças também relacionaram coisas da comunidade com a história do Pequeno Chaka. Elencaram entre outros elementos: as casas de palha e barro que na comunidade são feitas de adobe e palha de buriti. (embora boa parte delas já tenha sido substituída por casas de alvenaria); as crianças brincarem nuas ou com tangas (segundo relatos da professora Marly era comum na comunidade que crianças e adolescentes a alguns anos atrás andassem nus ou com pequenos calções amarrados à cintura); as brincadeiras coletivas; a infância dividida entre a escola e o trabalho na roça, a exemplo de Chaka, que pastoreava as cabras em sua comunidade; as longas distâncias percorridas a pé.

Após a socialização as crianças receberam o lanche, que é servido na sala de aula e compartilhado, combinamos eu e Marly que cada grupo realizasse as seguintes atividades:

- Pré I e II- desenhar o que ouviram e contaram na roda de conversa;
- 1º e 2º anos- escrever uma lista de palavras que foram faladas nos relatos;
- 1º, 4º e 5º anos- elaborar um texto a partir dos diálogos realizados na roda de conversa.

Planejamos então para o dia seguinte a realização das atividades com nosso convidado: Seu Isaias, que já havia garantido sua participação.

Bem cedo fui ao encontro de Marly e Edna na escola, juntei-me a elas para recepcionar as crianças que gradativamente iam chegando. Em seguida chegou seu Isaias, trazia a neta, Maria Eduarda, pelas mãos, que nesse dia, não foi acompanhada pela mãe, mas pelo avô, que ficaria conosco naquela manhã.

Seu Isaias combinou conosco que iniciaria as atividades contando algumas histórias, coloquei uma cadeira no fundo da sala, onde ele se sentou, sentamo-nos no chão, ao seu redor, para ouvirmos suas histórias. Com as crianças sentadas a sua volta contou histórias que prendiam a atenção dos pequenos e garantia boas gargalhadas, tanto por seu conteúdo quanto pelas mudanças no timbre de voz, os gestos e os trejeitos que mostrava dos personagens. Neste sentido recorro a Finnegan quando aborda o importante papel da performance na atualização e perpetuação da literatura oral africana, em que, segundo o autor, estão envolvidos: a modulação de voz, o cantar, a expressão facial, a expressividade, o gesto, a dramaticidade empregada às pausas e ao ritmo, a reação e receptividade de quem ouve.

À medida que ia conversando com as crianças, contando histórias e os causos de antigamente, falava também sobre como era a comunidade, como viviam, as dificuldades enfrentadas as coisas do cotidiano. Dentre outras coisas Seu Isaias nos explica que:

Não tinha o poço artesiano, era uma coisa simples que nós tinha aqui, da nossa antiguidade, só vocês que conheceram como que era (se referindo a Marly e Edna) o ponto de nós pegá água ali no Porongo, não era? Pegava Solange, todo mundo chegava, era um buraco sozinho de pegá água, aí fazia fila, cada um com um baldinho, uma coisa pra pegá água, aí ali pegava água pra nós e pro gado, o bisavô dela aqui era o que tinha mais gado e ficava lá dum canto pro outro, ele ficava lá com um barrote pra tange as novilha pra num vim prá bebê. E aí até que o gado bebia e nós chegava, aí ia pegá água, se via só as perna da senhora lá panhando água, não era Marly? Cê via só os pé, o resto tudo dentro do buraco panhando água, então hoje, hoje tem que conta essas história pra essas criança aí, só os mais velho é que sabe, muitas coisa na nossa comunidade hoje pode dizê que nós tamos num paraíso, nós somos um pequeno paraíso hoje, pelo que era.

Relatou também como tinham que fazer para se deslocarem até a cidade de Arraias quando não havia ônibus na região:

Pra i pra cidade quem tinha ia a cavalo, quem não tinha iaapé, a gente ia lá na cidade saia quatro horas da manhã, ia lá, fazia as compra, pra sete, oito horas tá chegando aqui (a noite), aí depois passo a lá na Várgeaa gente saia daqui, ia pegá esse carro lá, ia a pé lá tinha gente que que não ia porque o carro tava cheio, tinha essa história ainda, você chegava lá, o carro

passava e não levava você, que ele tava cheio, e você voltava pra casa. Aí veio outro, que o nome desse era Pescocinho. Aí melhorô um pouco: Vamo com o pescocinho hoje, aí depois mudô pra três veiz na semana, pelo que tenho conhecimento aqui, isso foi em 78, já mudô muita coisa, as casa tudo era de tala, não era nem tábuas não, era tala e faz a cobertura, então hoje se pode dizê que nós tamo num paraíso, nossos filho hoje num sabe nem o que casa de pau mais, porque Graças a Deus, os pai, os avô...tem uma condição melhó.

Com as crianças sentadas no chão a sua volta seu Isaias conta algumas histórias do rico repertório local:

Naquela época não tinha prefeito, era rei que reinava, ninguém falava em prefeitura, em prefeito, era rei. Aí tinha um senhor que ele tinha três filho, dois aprenderam profissão e um não aprendeu. Dos três, um falô: - Ó pai, agora nós vamo saí, que a vida nossa não tá boa aqui, tamo passando necessidade, eu vô saí saí pra arrumá serviço, a hora que nos arrumá um dinheiro nós volta pra cuidá do sinhô.- Aí ele falô:- Moço! Aí o outro falô assim: Eu também vô. Aí eles falaram assim o otro: - Você num tem profissão.

- É, mas eu vô assim mesmo. Você é carpinteiro, você precisa de ajudante. Você é ferrero, você precisa de ajudante, e eu vô com vocês.

Então o pai falô assim: - Deixa que vá mais vocês homi, quem sabe uma hora ele ajuda ocês.

Aí rompero, pegaram as malinha, sumiro no mundo, aí chegô numa cidade, muito longe, chegaro nessa cidade, foru caçá serviço na cidade, aí chego:

- Quem é o rei aqui?

Até informaro onde era a casa do rei, que era como se fosse um prefeito da cidade, aí chegô: O que que ceis tão caçando?

-Tamo caçando um serviço. Aí procurô:

- Qual é tua profissão?

-Eu sô carpinteiro.

-Tem serviço pra você, e muito.

-E você?

- Eu sô ferrero.

-Tem serviço pra você, e muito.

Procurô o outro. Disse: - Qual é a sua profissão?

-Ladrão!

Ele falô: - O que moço?

- Ladrão, eu sô ladrão. Falô.

Os outro botô a mão assim no rosto e falô: - Misericórdia!

- Aí pois é, então tem serviço pra você e você, e você vai ficá aí, mesmo. Então sua profissão é ladrão! Então você vai furtá mesmo, se você não furtá o que eu mandá ocê furtá ocê vai pra forca.

Aí o rei falô pra ele:

- Óia, amanhã é procê furtá a minha coroa na minha cama, e se ocê não furtá cê vai pra forca.

Aí ele pensô, aí o que era carpinteiro, ele já deu lugá dele trabalhá, a carpintaria, falô pra ele:

- Ò, eu vô fazê um buneco muito bunito de pau. E quando for na hora de você panhá a coroa dele você põe ele na frente, e a rainha fica na frente, o rei deita e a rainha fica arrumando as coisa, depois ela va deitá, na hora que ela fô deitá ela vê e ela vai chamá ele.

Ele fez aquele buneco de pau muito bonito, lindo, pintô. Quando foi perto da hora do rei... o rei deito. E ele foi lá, correu, botô lá na frente da casa, escondeu. A rainha arrumô as coisa tudo e foi prá deitá, quando ela bateu as vista nesse buneco de pau falô:

- Rei, ei, ei, vem vê aqui uma coisa bonita.

- O que é mulhê?

- Vem vê ligero, ligero, ligero, vem vê que é bunito demais.

O rei levanto, rudiô a casa lá pra vê o boneco e o ladrão chegô, panhô a coroa dele e casco fora.

Quando ele olhô lá, pasô um tempo lá achando muito bonito, quando ele chegô lá cadê a coroa?

O ladrão tinha apanhado a coroa.

- O homem é esquisito mesmo, levô a coroa.

Aí ele ganho muito dinheiro proque robô essa coroa, foi um bocado de dinheiro que ele prometeu, ele deu.

Aí ele falô assim: Ó! Agora cê vai robá.

Tinha uma quinta muito bonita, tudo murada. Ele falô:

- Ocê vai robá um cavalo lá com quatro policial na porta, cê abri a porta e ponhá o cavalo,

- Agora eu peguei ele! Agora eu peguei ele, quero sabe se ele é ladrão mesmo.

E Ele falô: _ O queé que eu vô fazê? .

Foi lá no irmão dele que era ferrero, tinha um pote de ferro: - Ocê pode pegá esse pó aqui, só pôr na pinga que o cara chila.

Ele: - É mesmo?

Ele foi lá, comprô uma garrafa de pinga, botô esse pó, pego um poquinho e deu prum cachorro pra ele fica chilado, o cachorro bebeu, passo um poquinho pá! O cachorro

chilô.

- Esse trem vai dá certo!

Aí tá, nessa época fazia frio demais, aí o guarda tá lá, no frio da noite. Aí ele chegô fazendo que tava chilado (imitando bêbado). Ele chegô num dos guarda assim: - Hum, hum. (oferecendo pinga).

O guarda falô: -Não.

Aí ele chegô em outro: -Não!

No outro: - Não

Ele falô: Ô meu deus do céu. Aí ele voltô. Quando ele voltô um falô assim:

-Vamo bebe ao menos um tiquinho da pinga desse bêbo?

Ele falô: - Vamo embora! Ei! Ei!

E ele. (se voltando rapidamente).

- Me dá um tiquinho aí!.

Ele chegô, deu um tiquinho aquele, deu pro outro, deu pro outro, foi logo eles Pá, cairo e ele saiu nos bolso: - Cadê a chave? Arranjô a chave no bolso do cara, ele foi lá, abriu o portão e panhô o cavalo e saiu, torno trancá o portão, botô chave no bolso do mesminho, vazô fora com o cavalo.

Quando foi na hora certa que marcô, chegô lá com o cavalo no cabresto: - Tá.

- Mas moço! Mandô lá.

Aí quando os cara levanto olho: - Cadê o cavalo? E batero nos bolso, hu moço, roboaro a chave! Não a chave tá aqui. Então não robô mesmo. Aí no outro dia saiu, chegô lá, tá aqui seu cavalo.

- O cara é esquisito mesmo, os cara tá lá, ninguém viu- Se num viu? – Não! A chave tá lá. O homem é esquisito.

Aí o rei tava ficando pobre, já tinha dado as parte da riqueza quse tudo, mas ainda tinha um tesouro. Que era uma coisa de muito valor. Aí ele falô:

- Agora se ocê robá o padre na igreja eu te dô a metade do meu tesouro. Eu te dô a metade do meu tesoro se você robá o padre na igreja e trazê ele aqui pelado.

Aí ele pensô, foi lá numa loja, comprô uns pano muito bunito, fez uma ropona, fez assim uma asa, uma asona parecendo um anjo, vestiu, vstiu os pé, vestiu a cabeça, só ficô o olhinho dele de fora, e era dia de missa esse dia. Ele foi cedo, ficô lá, entrô dentro da igreja, entrô dentro da sacristia e ficô lá. Quietô lá, em pezão lá. Aí o padre chegô... foi arrumá as coisa tudo, aí ele foi celebrá a missa, aí quando ele foi panhá a hóstia pra dá pro povo depois que celebró a missa, quando ele abriu a sacristia, tá ele lá de braços aberto:

- E eu sô deus... eu vim padre pra ti leva para o céu. Eu sô deus...

Aí o padre saiu, já desceu, já falô:

- Jesus tá aqui! Eu falô pra vocês: vocês reza, vocês num qué rezá, Jesus já veio me

buscá, eu num vô se arrebatado não, eu vô pro céu é agora.

E fez aquele furdução e o povo chegava e falava pra ele: - Me leva padre!

- Levo não, vocês fique aí, vocês não quisero, aí agora vocês fica aí e eu vô com deus.

E aí o povo fechô a igreja, ele mandô todo mundo embora: _ Todo mundo tem que ir embora! Sò o padre é que tá salvo!

Aí fechô a igreja.

- Ô padre, agora lá você tem que tirá essa ropa tudo, essa rupa que cê tá aqui é contaminosa! Ela tem pecado e lá no céu você sabe rapaz, que não entrá pecado. Essa ropa que cê tá ficando aqui foi feita pela mão do homem, você tem que tirá tudo.

Aí o padre rancô a batina, arrancô a ropa, arrancô tudo, ficô o padre pelado. Aí botô ele dentro dum saco de estopa e joga nas costa e saiu com esse padre. Chegô lá, joga o padre lá, ficô lá. Aí ele falô assim:

- Padre, eu num sô deus não, eu sô é ladrão e tô é ganhando dinheiro.

Quando deu na hora ele falô: - Tó aqui o padre!

E joga o padrão lá pelado, lá no meio lá.

- Vixi! Nossa mãe! Que padre pelado, que trem feio! O padre pelado!

E aí ele pego a metade do tesouro, deu ele, aíele falô pros irmão:

- Nós já tamo milionário, vamo embora, aó foo embora, os outro mesmo não ganhara quase nada de dinheiro, e ele chegô lá milionário, enricó todo mundo, a família toda com a mentira.

Aí vô conta mais uma...

E seu Isaias contou então mais uma história arrancando boas gargalhadas e largos sorrisos de todos nós. Passamos então a segunda parte das atividades, como combinado seu Isaias trouxe as palhinhas de buriti cortadas e acordamos de confeccionar a vassoura e na sequência o quibano.

Para iniciar a atividade, primeiro pediu ajuda para esticar um grande rolo de arrame que serviria como a base para a montagem da vassoura, fixou três pregos na base do cabo de madeira e na sequência colocou as primeiras talas de buriti, então solicitou que algumas crianças viessem à frente e, a partir da observação colocassem elas mesmos as talas.



FOTO 23: aprendendo a fazer vassoura

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Depois de confeccionar a vassoura passamos a montagem do quibano, seu Isaias explica que para se iniciar sua feitura é preciso ter 13 talas de buriti, para a partir delas ir tramando as demais talas no sentido contrário. Pacientemente Seu Isaias ía mostrando como se deve colocar cada uma das talas para formá-lo. *Isso é pura matemática!* Diz ele. E continua: *Vou contar o segredo pra vocês!* E nos mostrou qual a sequência que deveria ser seguida para formar a trama das palhas. Enquanto passa uma tala entre as outras conta que aprendeu a trabalhar com o buriti observando seu pai. *“Ele não era muito de falá, pra aprendê tinha é que presta atenção! Mas que troço difícil, começava, não dava conta, largava prá lá. Depois voltava a fazê, ia fazendo, pegando, nun dava certo, tornava desist, até aprende”*.

Seu Isaias nos fala da importância do buriti na região, segundo ele com o caule se faz o quibano, a vassoura, o tapeti, peneira, chapéu e esteira; do fruto se extrai o óleo, entre outras coisas.

Orientados por Seu Isaias as crianças, Marly, Edna e eu fomos, em pequenos grupos, colocando as talas para formar o quibano, sendo sempre alertadas quanto à sequência lógica que deveria ser seguida para que a amarração ficasse correta.



FOTO 24: construindo quibano

Fonte: Solange Nascimento, 2017



FOTO 25: trançado da palha de buriti

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Enquanto trabalhávamos com o buriti Seu Isaias nos contou, além da importância do buriti na região, sobre a abundância de madeira que havia nos arredores. Segundo ele, as casas mais antigas de Arraias têm ainda todo o madeiramento feito com madeira extraída na comunidade. Conta-nos que a madeira era levada para Arraias em carros de boi, o trajeto de trinta e cinco quilômetros era feito em seis dias, dado o peso da carga e a condição das picadas abertas no mato.

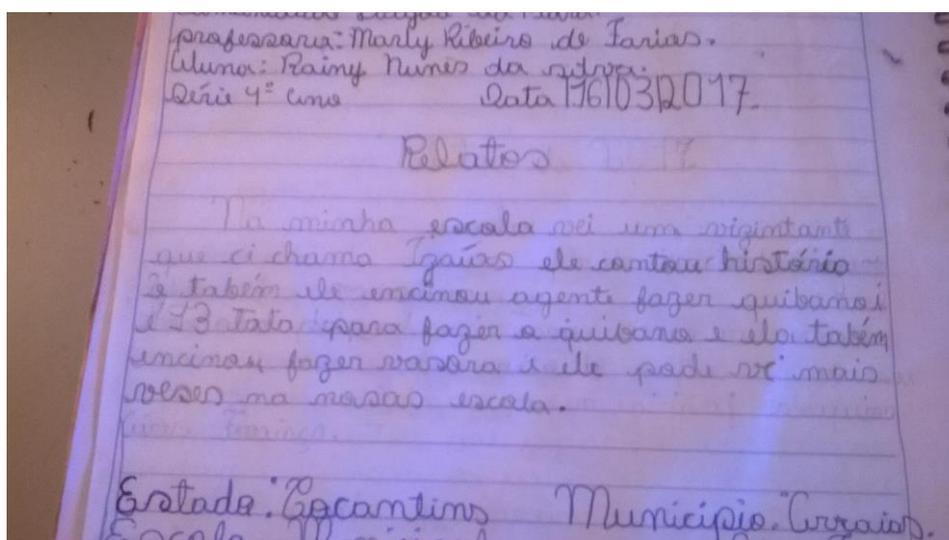
Nessa mesma época, diz ele, não tinha sal no Goiás, o sal era trazido da Bahia, moradores se deslocavam a pé até o Estado vizinho, aqueles que possuíam cavalo traziam em bruacas colocadas nos animais, os que não possuíam animal de montaria faziam o trajeto a pé e traziam as pedras de sal na cabeça. *“Naquele tempo num tinha sal muido não, era pedra de*

sal”. Ressalta que o sal era utilizado na salga e conservação de alimentos e também socado com ervas no pilão e oferecido ao gado, utilizavam para evitar doenças, limpar o sangue e eliminar carrapatos dos animais. Segundo Seu Isaias muitas pessoas ainda se utilizam da mesma técnica para tratar do gado: *eles até compra a vacina que é obrigado, mas quando chega em casa joga fora as injeção e trata o gado do mermo jeitinho, e a carne fica boa moço! Num tem essas porcariada que bota no meio da ração pro bicho.*

Após terminarmos a confecção da vassoura e do quibano nos sentamos em círculo para fazer uma roda de diálogos, as crianças expuseram como tinham se sentido na aula e o que aprenderam, falamos sobre a importância de ouvir e aprender com os mais velhos e que os mais velhos, por saberem mais e terem mais experiência têm muito a ensinar aos mais jovens.

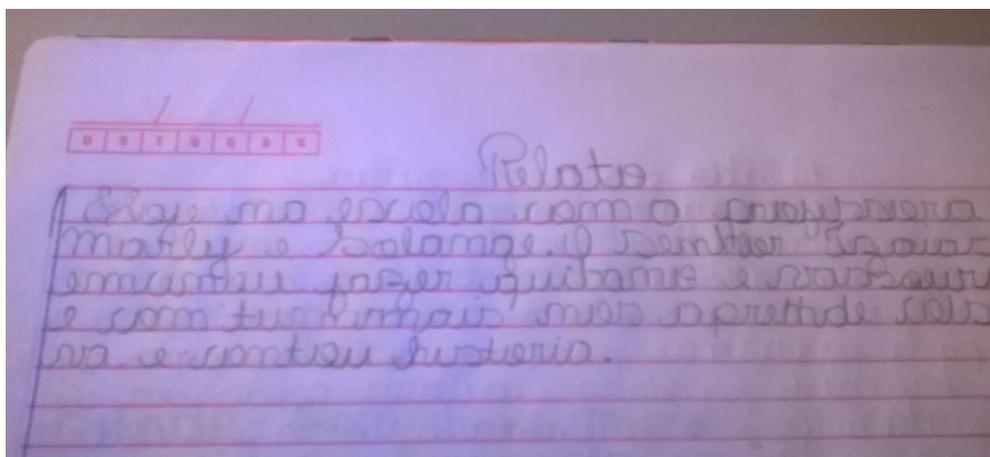
As crianças retribuíram a manhã que passaram cantando músicas de sùcia, Seu Isaias tomou o pandeiro nas mãos e fez o acompanhamento na percussão enquanto nós cantávamos e batíamos palmas no ritmo da música. Foi uma manhã muito proveitosa e de um mergulho singular na memória e no passado da comunidade. Os elementos trabalhados, de certa forma (re)alimentaram valores civilizatórios africanos como a palavra, a socialização e a ancestralidade.

Para o dia seguinte pedimos às crianças que registrassem por meio de desenhos e/ou textos a experiência do dia, dentre os registros alguns traziam o seguinte:

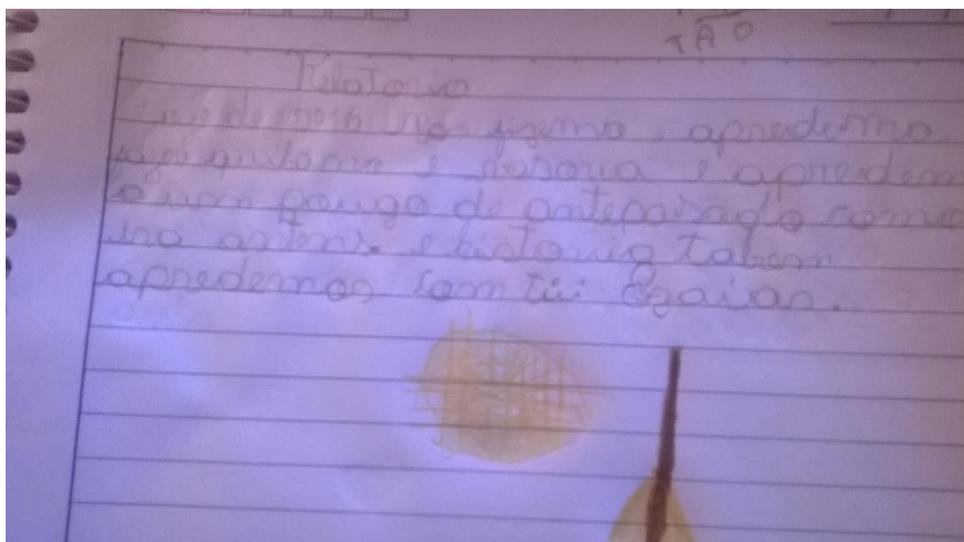


Na minha escola veio um visitante que se chama Isaias, ele contou história e também

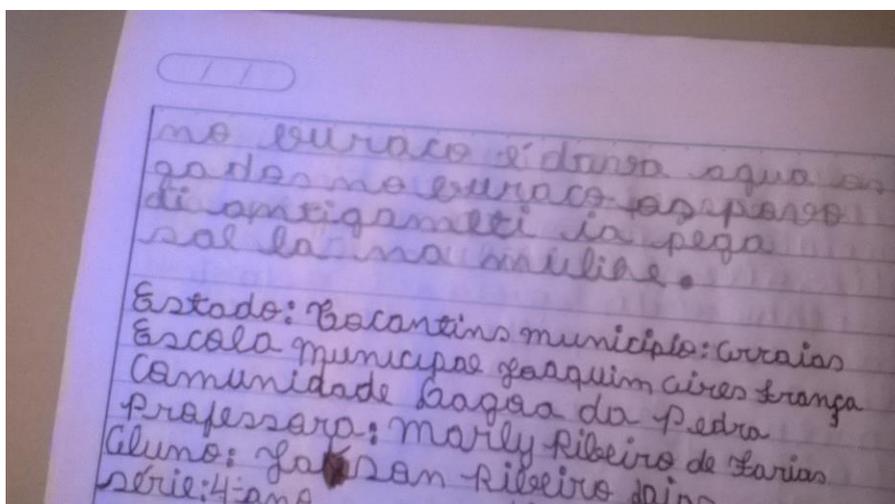
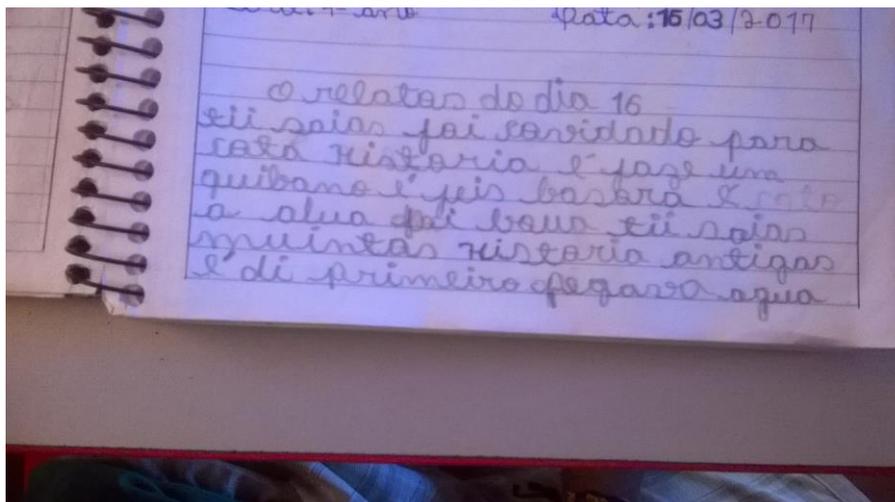
ele ensinou a gente a fazer qubano e é 13 talas para fazer o quibano e ele também ensinou fazer vassora e ele pode vir mais vezes na nossa escola.



Hoje na escola com a professora Marly e Solange. O senhor Isaias ensinou a fazer quibano e vassoura e com tudo mais, nós aprende coisa nova e contou historia.



Hoje de 2016 nós fizemos quibano e vassoura e aprendemos um pouco de antepassados como era antes e história também aprendemos com tio Isaias.



Tio Isaias foi convidado para conta história e fazer um quibano e fez *bassora* , e a aula foi boa, tio Isaias muitas história antigas e de primeiro pegava água no buraco e dava água os gados no buraco o povo de antigamente ia pegar sal lá na Bahia.

5.2 Festejo

Combinamos Marly e eu que as próximas atividades poderiam contemplar a Festa do Judas, pela sua proximidade e pela agitação das crianças com o festejo. Dessa forma nos organizamos para desenvolver uma sequência didática a partir da festa do Judas.

A festa é realizada nos sábados de aleluia, mas a preparação já se inicia na madrugada de sexta para sábado com o “roubo” de pés de cana e bananeiras para construir a quinta.

Cheguei de madrugada em Arraias, depois de passar a noite no hotel em frente à rodoviária, bem cedo, fui até a lanchonete da rodoviária, lá perguntei ao dono da lanchonete, que me conhece já a algum tempo, se tinha o contato de alguém que estivesse indo para a comunidade, uma vez que aos sábados de manhã não há ônibus naquela linha. Depois de dois telefonemas me informou que um morador da região estava resolvendo algumas pedências na cidade e logo estaria indo pra lá. Tinha conseguido minha carona!

Enquanto aguardava a carona encontrei um professor, colega de trabalho do campus de Arraias, que me informou sobre o desdobramento de algumas questões referentes às comunidades quilombolas da região. Ele que faz parte da rede Kalunga de pesquisadores falou de sua participação na audiência pública sobre o abuso das meninas Kalungas na região. O caso reportado em matéria da Rede Record de Televisão, havia recebido em 2016 uma premiação pela reportagem sobre a exploração das meninas Kalungas, um ano depois retornaram à região e foi constatado que nada havia sido feito, o delegado que investigava os casos foi transferido e as SEPPIR de todos os municípios haviam sido extintas. Contou que na audiência pública foi cobrado dos municípios posicionamento e ações efetivas contra esses casos. Conversamos também sobre a necessidade de fortalecermos e aproximarmos os grupos de resistência e discussão sobre o tema, que parece ser invisibilizado pelo poder público e também pelo meio acadêmico. Despedimos-nos com o encaminhamento de retomarmos às discussões e as ações quanto a essa problemática.

Pouco tempo depois chegou minha carona e me desloquei então para a comunidade. Quando cheguei ao Distrito de Canabrava, por volta das nove horas, as ruas já estavam tomadas por moradores e visitantes que vêm anualmente participar do festejo.

A quinta já estava montada e com o Judas em seu interior era vigiada por moradores que se revejavam em guardá-lo antes do giro.



FOTO 26: Judas na Quinta

Fonte: Solange Nascimento, 2017

A quinta feita de cana e duas bananeiras, uma em cada uma das extremidades, um dos moradores guarda o Judas, a cela e produtos. Antes da saída do giro tod@s os presentes são convidados a tomar um café da manhã (paçoca de carne de sol e refrigerante). As refeições são preparadas por voluntários do Distrito de Cana Brava e Lagoa da Pedra, os alimentos são doados por moradores e a estrutura da festa contou este ano com apoio da prefeitura. Tanto o café da manhã, quanto o almoço ou a janta é servido a tod@s os participantes por moradores das comunidades que se revezam no preparo e para servir os participantes, assim como em outras festas públicas de origem africana, o convite é feito no boca a boca. Não se sabe ao certo quantas pessoas participarão, mas todas devem ser alimentadas e sair satisfeitas.

Enquanto aguardo o início do giro encontro vários moradores e festeiros com que converso. Falo com Seu Tó (morador de 75 anos, nascido e criado na região, artífice na arte de confeccionar a caixa, o zabumba e o pandeiro). Sempre toca o zabumba no Judas, na Roda, no Giro da Folia, na Festa de Reis e na Súsia. Ele conta que aprendeu a tocar com seu tio e que depois que ele morreu “*tomou de conta*”, ou seja, assumiu o posto de “tocador” nos festejos, segundo Seu Tó afirma que:

“Desde de oitenta e oito que eu mexo com esse ‘problema de folia, a brincadeira do Judas é de muito antes, desde quando eu era menino, quando eu nem era pessoa comecei a brincar de Juda. Eu pego e faço tudo, bate samba, bate batida do Juda, batida do Divino, canto do Divino, canto de Reis, tudo eu sei bate na caixa. Faço tudo, só não faço cantá, mas se animá canto ainda também!”

Quando pergunto a Seu Tó com quem aprendeu a tocar os instrumentos ele conta que foi com seu pessoal mais velho e que já fez apresentações em várias cidades do Tocantins, como Palmas, São Jorge, Taguatinga, Novo Alegre (GO), Combinado (GO).

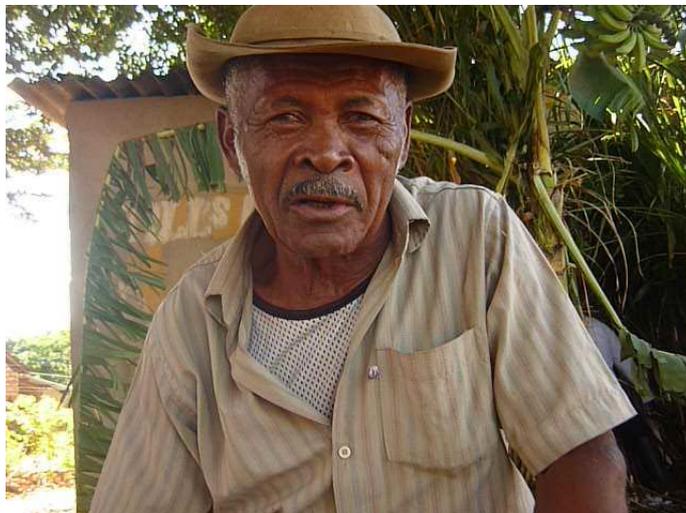


FOTO 27: Seu Tó

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Outro morador que participa ativamente das manifestações culturais da comunidade é Joaquim Bento, guia-mestre da Roda de São Gonçalo, não perde a Festa do Judas, a Folia de Reis e uma boa roda de Súcia. Enquanto andamos pelo povoado Joaquim Bento compartilha algumas de suas percepções sobre o destino das festividades tradicionais na região, segundo ele:

Pelo meu conhecimento eu acho que a tradição vai acabá porque a juventude não quer aprendê, não quer aproximá, convida um, fala que não vai porque é carrancismo, que não vai, é outra coisa, é o estudo, é cresce, se dotô, então quando esses pessoal que tão aqui, igual eu e otros faltarem eu acho que não vai te um substituto pra renová a tradição.

Pergunto a Joaquim Bento se ele acha importante preservar a tradição da comunidade, como a Festa do Judas, a Folia, ele diz:

Eu acho importante porque a gente tem aquele conhecimento desde de criança com nossos antepassados, nossos avós até hoje, sempre com essa tradição da Folia, do São Gonçalo, do Judas, da Roda e eu acho uma negação cabá a tradição da região, o súcia também.

Pergunto a ele se os jovens não querem aprender e ele confirma dizendo: *Não querem, então ninguém tá aprendendo, então quando faltarem esse pessoal mais velho não tem quem aprendeu, os jovens não aprende, então eu acho que tem que tê um incentivo.*

Joaquim Bento relembra que há trinta e quatro anos começou a dançar a Roda de São Gonçalo, e que como guia-mestre tem uma série de atividades que estão sob sua responsabilidade: *é responsável pelos passos, pelas rodeiras, pelos violeiros, e tem a responsabilidade da festa com o dono. fazer as apresentações, são ligadas faz tudo, tem a responsabilidade de é e a gente é obrigado mantê a responsabilidade e cumpri a tradição.*

Enquanto tomamos o café da manhã ele me conta que atualmente na comunidade várias pessoas têm a responsabilidade de fazer o Cruzeiro da Roda de São Gonçalo: *O cruzeiro sempre vareia, têm vários que faz, hoje tem o João, chamamos ele de João Forró, que é o violeiro da Roda, ele faz o Cruzeiro e doa.*

Quanto ao significado do Cruzeiro Joaquim Bento afirma que ele *significa dizer que tem fé, o Cruzeiro simboliza a fé do santo.* Com relação aos arcos das rodeiras, Joaquim conta que existe uma tradição que eles acompanham:

[...] termina, aí pega os arco joga em cima das casa, aí tem o outro lado: se a gente jogá os arco em cima da casa e caí um, uma das rodera pode morre e já aconteceu isso várias vezes. Eu sô testemunha. Olha, não sei quem é, vocês me desculpa mas no próximo ano não vai tê uma rodera, que um arco caiu. Sinceramente já umas três vezes morre uma rodera.

Já são em torno de dez horas da manhã, o sol está forte e juntamente com outras pessoas que aguardam o início das festividades, eu e Joaquim Bento nos esquivamos do sol junto ao muro da escola, ele me conta sobre o uso de ervas, raízes, a fé e rezas como a única forma de tratar da saúde na região nos tempos passados, isso porque na região não havia médicos, postos de saúde ou medicamentos, os medicamentos eram raízes, folhas, plantas e a fé em São Gonçalo e outros santos, segundo ele quando adoecia alguém da família, as pessoas, para pedir a melhora do doente falavam assim:

“Meu senhor São Gonçalo, se der saúde pra minha esposa, meu esposo, ou do meu filho, eu vou cumprir uma promessa, vou dançar uma Roda de São Gonçalo, e aí com a fé que a pessoa tinha, no outro dia a pessoa tava sãzinha, andando, aí tinha que cumpri a promessa, aí convidava a comunidade, matava uma vaca, fazia o festejo, dançava uma Roda pra cumpri a promessa, pela fé que o santo curava a pessoa. Assim era com São Gonçalo, São Sebastião, e resolvia”.

Joaquim Bento conta que o mesmo acontecia quando alguma gestante entrava em trabalho de parto e apresentava alguma complicação, segundo ele só havia na região as parteiras e que muitas vezes tinham que buscá-las a cavalo, cumprir longas distâncias para que *aparasse* a criança. Em algumas situações, quando a criança não queria nascer conta que o esposo proferia as seguintes palavras: *“Meu senhor São Gonçalo, ajuda aí minha esposa a ter*

essa criança, se ela tiver essa criança eu vou cumprir uma promessa, vou dançar uma Roda em seu louvor. Ai de repente, pela fé que tinha, a criança nascia”.

Joaquim diz que também ajudava as parteiras quando elas estavam sozinhas ou em muitas situações em que não havia tempo para esperar ou buscar a parteira ele mesmo procedia aos partos e complementa dizendo: *“sempre dá certo, quando a gente faz as coisas com segurança dá certo”*

Conversamos mais um bom tempo até que, por volta das dez e meia, com rajadas de fogos e grande agitação iniciou-se a preparação para a festa. O jegue é selado para transportar o Judas, as crianças disputam quem sairá segurando-o no lombo do animal, forma-se uma grande roda para aguardar a saída dos caretas e suas mulheres, os músicos afinam a caixa e o bumbo, outro agita o chocalho. Um dos moradores diz que a brincadeira vai iniciar e que *“quem não quiser brincá não brinca”*.

Ao som de uma salva de fogos os Caretas aparecem fazendo muito barulho e executando um bailado com as palhas que cobrem seus corpos, têm o a cabeça coberta por uma máscara de couro pintada e ornada por uma antiga moradora da comunidade. Seu corpo é coberto por uma roupa de palha de buriti e sua identidade deve ser mantida em segredo. As mulheres (homens travestidos de mulher) usam um lenço cobrindo seus rostos. O Judas tem como uma de suas características uma encenação. Na brincadeira os brincantes serão provocados e agarrados pelas mulheres dos caretas que correm, agarram os homens e dançam alegremente segurando-os para serem surrados com um pedaço de couro dobrado que os caretas trazem nas mãos. Ao som do zabumba e da caixa o Judas é levado pelas ruas e estradas das comunidades.

Logo em seguida os caretas e as mulheres saem de uma casa próximo à escola estadual (ponto de concentração do festejo) e ao som dos agitando suas vestes de palha de buriti. Os presentes os acompanham com palmas e gritos ritmadas com os instrumentos.



FOTO 28: O Careta

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Neste momento inicia-se o giro. O Judas passa pelas casas, parando em alguns pontos. Os referidos pontos são casas de moradores que aguardam o Judas todos os anos em que acontece a brincadeira. O jegue é colocado na sombra enquanto os brincantes entram na casa do anfitrião, o careta saúda os moradores da casa, os participantes dançam e cantam músicas de súa, tomam água ou o que for oferecido e na sequência seguem pela estrada até a próxima casa. No trajeto mais pessoas se juntam ao cortejo, algumas a pé, outras de moto ou carro engrossam o número de brincantes, no trajeto encontro algumas das crianças que acompanham animadamente o cortejo, alguns aguardam ansiosos, mas se escondem ou se agarram às pernas dos pais e mães com medo dos caretas, outros me chamam e acenam das janelas das casas. Este ano o almoço será na casa de Edna, merendeira da escola, enquanto segue o cortejo é preparado o almoço no fogão a lenha. Carne de vaca, salada, arroz e feijão e refrigerante.

Ao meio dia chega o cortejo em sua casa, agora o número de pessoas é bem maior. Lá auxilio servindo os pratos. Os brincantes fazem fila e recebem suas refeições. Cada um se acomoda como e onde pode: pedaços de madeira, troncos, tocos e tijolos servem de assento. Após o almoço alguns descansam na sombra, conversam e compartilham histórias e lembranças dos Judas de anos interiores, mas isso dura pouco, depois de alguns minutos de descanso os caretas reiniciam as brincadeiras. Os músicos tocam os instrumentos no meio do terreiro, os brincantes acompanham, enquanto Judas observa toda a movimentação sob a sombra de uma árvore.

Em um grande círculo os instrumentistas chamam os presentes tocando as músicas de percurso, todos se aproximam e ao som dos instrumentos levantam poeira do chão cantando e batendo os pés no ritmo da música. O cortejo segue estrada afora, retornando até o ponto de saída. Chegam lá por volta das cinco horas da tarde. Essas horas parte dos brincantes já estão sem dormir a mais de vinte e quatro horas, a ordem é uma só: não parar. Quando chegam à Canabrava apeiam o Judas do jegue e o recolocam na quinta. Lá ele permanece enquanto a música continua e os brincantes se divertem. Alguns afirmam já sentir o “*couro ardendo*” dadas às investidas dos caretas com seus pedaços de couro dobrado.



FOTO 29: O Careta e as mulheres

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Todos continuam dançando e brincando, os pequenos botecos estão repletos de pessoas que aguardam agora a leitura do Testamento do Judas e o grande forró que encerrará a festa. A rua está intransitável, com a imensa movimentação dos presentes e a chegada de mais moradores da região. Os tocadores se deslocam até a quinta e lá fazem os toques de recolhimento do Judas. Encerra-se a primeira parte do brinquedo. Agora é hora de aguardar a leitura do Testamento.

Por volta das dezenove horas um dos caretas toma o microfone e anuncia que será realizada a leitura. Fala que a tradição está quase acabando, mas não pode acabar e que este ano quase que o Judas não pôde fazer seu testamento, adverte os presentes que aquilo que será lido é:

“A verdade, e o Judas está aqui pra falá o que aconteceu durante o ano de 2016 até 2017, e vamos entende o que fô falá aqui ninguém vai levá por maldade, e sim pela verdade, eu quero agradecê aqui Diglei e Adão que foi

quem fez esse Juda acontecê, que ía acaba, [...], se o Judas aconteceu foi pela vontade do povo”.

Diglei complementa dizendo: *“Isso aqui não é pra acabá não gente, isso aqui é uma tradição que nunca vai acabá”*. Pede que desliguem os sons automotivos para o início da leitura, esta hora a tenda montada em frente à escola está lotada de moradores e visitantes que aguardam ansiosos, cada estrofe é seguida de risos, gritos ou por um completo silêncio, a depender do conteúdo lido.

Após a leitura do testamento os tocadores fazem os últimos toques seguidos pelos participantes que dançam e cantam animadamente a sua volta. O grupo segue até o local onde o Judas será queimado e aguardam até que seja completamente devorado pelas chamas. Após a queima do Judas todos seguem para o local onde será servida a janta com o mesmo cardápio do almoço: carne, arroz, feijão e salada.

Enquanto a multidão se dispersa observo as grandes labaredas se transformarem em uma camada de fumaça que sobe e encobre parcialmente o céu mais lindo que já vi, aqui as noites são mais estreladas, podemos ver as nebulosas que não sofrem ofuscação de luzes artificiais, penso neste dia e tenho a certeza de que nunca vi ou senti um dia de Judas como este, a última vez que estive na comunidade Dona Rosa me dizia que *a gente tem que saber interpretar as mensagens, tem gente que não compreende*. E eu não compreendia e nem olhava para as coisas como olho agora, meu olhar também se modificou. Quando olho para *os Caretas* vejo Obaluaiê: orixá da renovação dos espíritos, que rege a morte, o instante da passagem do plano material para o plano espiritual, (hoje morre Judas e renasce o Jesus cristão), o cetro de mão é simbolizado pelo couro de boi dobrado. A cosmogonia africana também está presente no ritmo dos tambores e no agitar frenético dos chocalhos; no giro de casa em casa; na parte secreta e pública da festa; na união entre o sacro e o lúdico (tudo é sagrado e profano ao mesmo tempo); nas fartas refeições - tanto em uma gira de umbanda, chirê de candomblé, no Judas, na Roda de São Gonçalo ou Festa de Reis é servido o banquete que alimenta toda a gente; nos pontos cantados aos inquisis nas rodas de súcia; nas bebidas; a atmosfera; a energia vital.

Recorro a Sodré (1988) e sua fala quanto à dança, a festa e sua função de contínua renovação e reatualização coletiva impregnadas nos saberes presentes no culto. Segundo o autor: *“A dança, o rito e o ritmo, territorializa sacralmente o corpo do indivíduo, realimentando-lhe a força cósmica, isto é, o poder de pertencimento a uma totalidade integrada.* (1988, p. 24). Embora em muitas destas manifestações os brincantes não tenham os

elementos necessários para estabelecer esta relação, dado o apagamento de nossos elementos culturais e enraizamentos históricos impostos na diáspora.

Após o jantar quis me recolher, estava cansada, mas com uma sensação de calor e aconchego que me fizeram sentir sono. Sei que nunca estou só, seja pela presença dos erês viajando ao meu lado pelas estradas do sertão, seja pela presença de Yansã em um turbilhão de vento em meus sonhos. Esta noite sonhei com um preto velho sentado na varanda da escola fumando seu cachimbo. Acredito que ele estava presente em todos os percursos do Judas, na batida do zabumba, na dança, na reverência e referência aos antepassados. Senti que teria uma semana que daria bons frutos.

5.3 Cosmogonia africana nas festas cristãs

Na manhã seguinte acordei cedo e já ouvia a voz de Dona Rosa na cozinha. Ela me dá bom-dia e anuncia que o café já está pronto. Desejamos-nos uma feliz páscoa e a casa logo se enche de visitantes, antigos moradores, afilhados e afilhadas que vem cumprimentar e trocar alguns dedos de prosa. Conversam longamente contando os ocorridos do último ano. Um dos visitantes vem juntamente com a família trazer o umbigo do filho mais novo para depositar junto aos dos filhos mais velhos, que foram enterrados na porteira do curral de Seu Diomar, munido de enxada e um pote com o umbigo cumpre o ritual e depois de algum tempo de conversa agradece e se despede. Conversamos então eu, Dona Rosa e Seu Diomar sobre a sexta-feira santa *nos tempos de antigamente*, eles falam sobre os ensinamentos dos mais velhos acerca do que não se podia fazer nesse dia. Seu Diomar conta que antigamente na comunidade não se tomava banho nem se podia fazer barulho ou cantoria e que também não se varria a casa e nem podia bater nas crianças, fala que se as pessoas reparassem bem até os animais ficavam mais quietos: *passarinho não canta, boi no pasto não berra, cachorro não lati e se lati é porque tem alguma coisa que veio*.

Dona Rosa conta que sua avó ensinou sua mãe que não se pode assoviar nas *horas fortes* (refefindo-se ao meio-dia, seis da manhã e seis horas da tarde) *não prestava assobiá nessas horas dentro de casa* e que seis horas da tarde a casa tinha que estar toda fechada. Contam que sexta-feira santa é dia de lobisomem e mula-sem-cabeça. Seu Diomar afirma que *muita gente já viu esse trem aqui, faz um barulhão nas estrada*. E continua ele:

Aqui pra baxo tem lobisome, tem gente que ainda se assuta nas estrada aí com esse cachorrão, já deu susto aí de dexá o cara tremendo de medo, pra tirá o susto teve que botá as brasa dentro d'água e dá pro sujeito. Meu pai contava que tinha um moradô que foi atacado pelo lobisome. Só que ele

tinha o corpo fechado, foi pra cima dele, ele iscapô, pego a espingarda e deu um tiro que pego na perna, o bicho se sumiu. No outro dia chegaro na casa dele, outro morado: Seu cumpadi tá com a perna quebrada. Ele foi lá pra vê se era mesmo, quando chegô lá pra fala com ele, ele virô a cara assim pra parede e não falô, não espondeu a ele, nunca mais falô com ele e eles era cumpadi.

Dona Rosa complementa me contando que em alguns casos as pessoas que desobedeciam estes preceitos podiam passar por grandes apuros, como o caso de uma comadre sua que foi advertida sobre lavar roupa na sexta-feira santa, conta que naquela época havia pouca roupa para lavar *porque as pessoas quase não tinham ropa mesmo, e ela disse que ía no rio lavar aquelas três pecinha, e foi. Quando ela molho a ropa que coloco assim dentro d'água, escureceu tudo, ficô tudo preto, ela olho assim, nem via a ropa, depois clariô de novo, ela pegô a ropa e voltô correndo pra casa. Nunca mais!*

As memórias de seu Diomar e Dona Rosa me remetem à infância e às conversas com minha mãe, hoje com oitenta e três anos, ainda recorda das recomendações muito parecidas que eram feitas por minha avó quando ela era ainda muito pequena: sexta-feira santa não se podia pentear os cabelos, na véspera minha avó trançava o cabelo de todos e os cobria com lençóis; não podia cantar ou fazer qualquer tipo de barulho; não se lavava roupa, varria a casa ou o terreiro; a comida era preparada na véspera; era expressamente proibido assoviar ao meio dia (isso em qualquer dia da semana) ou batucar na mesa, e às seis horas da tarde a casa deveria estar toda fechada.

Vou costurando essas memórias como uma colcha de retalhos, em que cada quadro se associa a outro e tomam corpo e sentido, pensei então nos preceitos das religiões de matriz africana e em um itan²⁹ que fala sobre Exú:

Olofin estava muito doente. Muitos foram vê-lo, mas não se encontrou o que o curasse. Por esses tempos Eleguá comia o que o lixo lhe dava, convivendo com a miséria. Sabendo da doença de Olofin, Eleguá vestiu um gorro branco, igual aos que usavam os babalaôs e foi visitar o velho rei. Levou consigo suas ervas e com o seu poder curou Olofin. Olofim ficou muito agradecido. Perguntou então a Eleguá qual deveria ser a recompensa. Eleguá que conhecia o que era a miséria. Eleguá que provara do desprezo de todos, pediu-lhe que lhe dessem primazia nas oferendas, que lhe desse sempre um pouco de tudo o que desse a qualquer um. E que o pusessem às entrada das casa de modo a ser sempre o primeiro a ser saudado pelos que chegassem à casa. E para que fosse saudado pelos que saíssem á rua. Olofim estava grato a Eleguá. Olofim deu tudo o que Eleguá pediu. (PRANTI, 2001, p. 53-54.

²⁹ Itãn é uma de origem nagô que designa não só qualquer tipo de conto, mas principalmente os itán àtawódówó, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra, particularmente pelos babaláwo, sacerdotes do oráculo Ifá.

Converso com Mãe Isa de Omolu, Yalorixá da nação Angola e filhos de santo das religiões de matriz africanas sobre as interdições relacionadas a Exú, senhor dos caminhos e, nesse mito, quem guarda as entradas das casas e as ruas. Quanto ao assovio, embora tenham elementos que não possam ser revelados aos não iniciados mãe Isa me diz que: *Exú é o dono do assovio, e por essa razão não se permite que nas casas e no ilê se assovie, em especial em algumas horas, como seis horas da manhã, meio-dia, seis horas da tarde e meia-noite, quando você assovia ou batuca você está chamando, e sem a proteção de Exú as entradas estão desprotegidas.* A yalorixá também menciona a interdição do assovio nas matas, que são de Ossain: *quem assovia dentro da mata chama por Ossain e você só pode chama-lo se tiver alguma coisa para oferecer a ele, fumo de rolo ou outra coisa.* Afirma também que é por essa razão que se verte água na porta da rua e ninguém deve entrar ou sair de uma casa nestes horários. *A meia-noite, já transitam Egungun, Èsù e Àjés, então em hipótese alguma se deve assoviar.* Essas tradições e mitos passados de geração em geração para mim se revelam nas *horas fortes* as quais adverte Dona Rosa e nas *coisas que vem*, reveladas por seu Diomar.

Segundo Soares (2016) no mito encontramos as primeiras formas da poesia, de uma poesia intencional uma vez que tem uma forte preocupação com o objeto, a mente neste caso não está criando ou inventando algo, ao contrário, coloca sua imaginação mítica, é a descrição do real. E continua o autor:

Desse modo, pode-se notar que embora sem lógica, “sem pé nem cabeça” é a narrativa mítica primordial a primeira verdade científica que conhecemos; tal como a física moderna o mito é carregado de crenças, imaginações, é uma metáfora sobre o universo, organizada de forma poética, pois como na física moderna o seu fundamento reside na crença da existência do real do qual o mito fala. Por mais fabuloso e incrível que seja essa fala, ela é realidade. (p. 77, 2016)

Nesse aspecto Abib (2005) aponta que a ritualidade exerce função essencial na manutenção destes elementos culturais porque é através dela, que, segundo o autor, se estabelece uma conexão com o tempo primordial, em que tudo se originou, onde estão os antepassados, retornando sempre que solicitados nos ritos e celebrações.

Oliveira (2003) me lembra que “Tudo está interligado, por isso tudo interage. O uno é o todo e o todo é uno. O profano tem sua dimensão sagrada como o sagrado manifesta-se no profano. O tempo dos ancestrais é o tempo passado e o tempo do agora”, assim, mesmo que alguns elementos pareçam se perder no tempo, fundamentos, mitos e preceitos se mantêm, ouvimos dos mais velhos que antes já era assim, que os antigos ensinaram assim. Oliveira (2003) infere que:

Marcada pela cultura oral, a sociedade africana criou centenas de milhares de mitos para preservar e transmitir seu conhecimento ancestral. A riqueza mitológica e ritualística africana, sem dúvida, é um dos principais elementos para se entender o sucesso da recriação da vida nas várias partes do planeta. A cosmovisão africana é fortemente marcada pela religiosidade. A religiosidade é plenamente dependente dos ritos e mitos criados pela tradição africana. A religiosidade escapa da dimensão restrita do religioso e invade todas as esferas do cotidiano. Numa palavra: a vida é sacralizada na cosmovisão africana. Se ela é sacralizada, e se a religião não se separa dos ritos e mitos da tradição, pode-se afirmar que a vida é ritualizada continuamente no cotidiano das sociedades negro-africanas. (p.49, 2003).

Diante disso analiso que é possível que, pelo violento processo de cristianização dos afro-brasileiros e a demonização das divindades africanas, sobretudo Exú, já em África pelos jesuítas, a direta associação desses ensinamentos com itãs, preceitos, interdições e a própria figura dessa divindade tenham sido embotados/apagados, mas não perdidos e sim resignificados, permanecendo em nosso subconsciente. Até porque segundo Bâ: “existem coisas que não se explicam, mas que se experimentam e se vivem” (1982, p.193).

Dona Rosa me disse neste dia uma coisa que hora ou outra me vem à mente e a qual me reporto diante das muitas encruzilhadas com as quais me deparo durante minha caminhada: “*A gente tem que saber interpretar a mensagem, tem gente que não compreende*”, É a isso que recorro quando vejo, sinto, sonho ou pressinto: estarei eu sabendo interpretar tudo o que vem se adensando e inundando minha trajetória de vida, de pesquisa, de imersão em minha própria ancestralidade? Remeto-me a Rocha e sua construção no sentido de que:

A ancestralidade também é um elemento constante na cultura africana e funda-se no respeito às experiências dos mais velhos, na comunicação que pode existir entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, espíritos e entidades sobrenaturais. Os ancestrais fazem a ligação entre o mundo visível e o invisível, colaborando com a comunidade, orientando suas ações. A preservação da memória dos antepassados não leva somente a olhar o passado, mas também a estabelecer diálogos com ele, absorvendo a sabedoria dos ancestrais, que abrirão caminhos para novos tempos. (p.34, 2009).

Acredito que esteja vivendo intensamente este processo de (re)construção, (re)ligação, (re)descoberta de caminhos, (re)conexão com a ancestralidade e com a aprendizagem de ouvir e interpretar as mensagens que nos reconectam com o quem somos.

5.4 Escola e comunidade: reinserções

Depois do almoço aguardei que o sol arrefecesse e me dirigi à casa de Marly para conversarmos sobre as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da semana. Enquanto

andava pela estrada encontrei Seu Marcos, morador de 70 anos da comunidade, o acompanho até sua casa e nos sentamos á sombra de uma grande mangueira em frente a sua casa, Seu Marcos me fala das dificuldades da idade, como a crescente dificuldade de andar pela comunidade, dada a dor intensa nas pernas. São coisas da idade Seu Marcos! Digo a ele. Relembramos de nosso último encontro, quando ele embarcava no ônibus rumo à Arraias. Ele me pergunta se anotei direitinho o que havia me contado sobre a comunidade. Digo que sim e que acredito que ele sabe de muitas outras coisas sobre o passado, Seu Marcos modestamente contesta dizendo que não sabe nada de antigamente, só as coisas do seu tempo, mas mesmo assim me fala que quer *“tem umas palavras que quer conversar”* comigo, conta que pisou muito café na comunidade (pisar no pilão), que o café pisado em casa tem outro cheiro, complementa que as filhas, a mulher e a mãe *“dele lá”*, se referindo a um morador vizinho que produzia café, pisavam café todo dia, e que pisou muito café para eles também, conta que começavam de madrugada, às seis horas, segundo ele, era servido o jejum *“era muita gente que vinha trabalhá, fazia o cuzcus, botava na mesa, todo mundo tomava, não era café não, era chá, o açúcar era daqui, era feito aqui, tinha o engenho,, lá embaixo ainda tem o engenho ainda, vô leva você lá nesse engenho”*. Seu Marcos me conta com riqueza de detalhes como era a produção de açúcar na comunidade.

“Plantava a cana, abria a coveta, de inxada, cortava um pedaço de cana, botava dentro da coveta, era de lá daquele pé de manga prá lá – aponta com a mão um pé mangueira um pouco distate de nós e continua- fazia as carreras de cova ela ficava graaaaaaande, quando tava grande juntava todo mundo, cortava a cana, moía, botava a garapa no tacho, ia espuma a garapa, depois que espumava a garapa a garapa virava mel e do mel fazia o açúcar, do mel dava o açúcar, fazia uma gigante daqui lá no pé de abobra lá ô- fala apontando uma grande extensão- enchia cheinho de mel, esse mel gelava todinho, agora já gelava todinho aí o cara já pegava outra gigante, no tempo se dizia braca, tirava tudo, botava tudinho no outro negócio arrancava um bucado de barro pra butá pur cima, botava palha de arroz de fora a fora, inchia de barro, ficava seis meis, tirava vasilhas e vasilhas de mel, quem mechia com mel...e quem não mechia pegava e dava pra porco. pra galinha, gastava a toa, dechava ali escorre seis meis, fazia um bichado assim, uma taia no meio e uma bica pa mod’o mel escorre, as vasilha tava debaixo. Tem que pegava esse bichado, botava no tacho -tudo limpinho- dexava fervê, dexava uns dia, 5, 6 pra cuzinhá, era alambique, agora cuzinha, mas sai uma pinga cheroosaaa! E forti! Hoje essas pinga é feita no varão, é uma pinga boa não, é azeda, não chera, ssa a gente fazia da cana na invernada, aqui na Lagoa da Pedra tinha muito canavial de cana palnatada, aquele pessoal lá, que ce tá na casa lá, plantava duas, três tarefa de cana, hoje cabo-se tudo. Até os engenho não tem mais nada! Nós vamo lá pra você conhecê esse tipo de engenho.

Afirma também que conheceu o avô de sua esposa e que ele há muito tempo já trabalhava com cana de açúcar, engenho, parelha de boi e tacho. As memórias de Seu Marcos

sobre a produção de açúcar remontam a forma como negros escravizados em diferentes partes do Brasil produziam o açúcar no período colonial, registrado em imagens iconográficas, registros escritos da época e relatos orais, ao que parece as formas de produção de séculos atrás se mantiveram na comunidade até a existência do último engenho.

Relembra que *“saia arrancando as marva pra fazê as bassora pra podê barrê terrero e a casa, pois é, hoje eles tão pegando as palha, arrumando e fazendo as bassora pra vende né? Mas no meu tempo era tudo de marva. Barria bem! Ajeitava bem! Trabalhava bem”*. Ele explica que existem dois tipos de malva: uma para fazervarrer terreiro e outra para chá, enfatiza que:

“Quase toda bichada da floresta cada um tem um pertence, quase todo ramo da floresta, nem todos nós conhece, mas todo mato aqui tem uma prestância, quando não serve pra uma coisa serve pra outra, tem mato brabíssimo que bicho nenhum não come, esse é brabo, esse não pode mexe, mexe é perigoso pra pessoa e mais coisa, então a gente não mexe”.

Rindo complementa dizendo: *Ah! Se eu for conta pra senhora tudo que eu conheci acho que enche umas quatro a cinco folhas de caderno, só não sai mais, porque aquelas coisa da antiguidade eu não conheci*, diz ele. Neste sentido Oliveira (2003) trás a contribuição de que *“o conhecimento social implica também em profundo conhecimento da natureza, posto que estas sociedades são dependentes dos elementos naturais. A natureza se constitui como fonte da vida. A relação entre o sagrado e a natureza é simbiótico”*.

Contei a Seu Marcos sobre as conversar com Marly sobre como é importante que os mais velhos contem as coisas da comunidade para os mais novos. Com relação a isso ele diz que: *cada vez mais pessoal mais velho tá morrendo tudo, tão indo tudo embora, só tão ficando os novo, os novo não sabe contá nada*.

Comento com seu Marcos que atualmente o que a comunidade mais produz é a farinha de mandioca e que antes havia uma produção mais diversificada. Seu Marcos relembra então a forma como se produzia farinha de mandioca em outros tempos, conta que:

Fala nisso mandioca aqui era rancá, plantá a mandioca, abria as cova, plantava, quando era no tempo da mandioca tava madura, rancava, chegava pra casa, descascava tudo, lavava, ralava na roda de pau, lá no Diomar ainda tem, você procura lá em Rosa ela tem ainda lá! Mas agora é de motô, mas nesse tempo era roda de pau, fazia a mesa lá tudo ajeitadinho, botava os bulinete, colocava num canto, tirava o pau aqui, colocava o ferro aqui, e o outro ferro aqui e ficava calçado aqui, o corrido tinha uma tampa, que tampava de um lado e do outro, e tinha o veio que colocava dentro dessa negoça, aí agora botava o veio aqui e a roda lá, nós trabalhava o dia todinho, de inxada, cansava de trabalha de inxada, quando era a boca da

noite nós ia joga roda, ia jogá roda, cansava! Tinha veis que eu lavava todinho de suor, podia trocê que saía água, a noite cabo isso tudo, é tudo no motô, ralo de angico eu conheci, a mulhé ralando no ralo de angico, isso a trinta anu, no ralo de folha, cortava a folha todinha e saia o corte pra fora e ralava a mandioca, enxugava no tapeti, hoje não tem mais tapeti prá enxugá, o tapeti não tem que sabe fazê mais não, quem sabia fazê morreu, era o finado Teixeira, não era? (pergunta a Dona Maria), sabia fazê mais morreu, não tem quem sabe fazê mais, cabô!

A fala de Seu Marcos revela como prática na comunidade em outros tempos a festividade e confraternização coletiva, após um dia de trabalho todos se juntavam para brincar a roda, no caso a roda de súa, em que se reuniam os moradores depois de um dia de lida no trabalho pesado, dessa forma o trabalho é compartilhado e festejado, é o empreendimento de tempo e força a algo em benefício de si e da comunidade e não de um patrão, encarregado ou feitor, o ganho é coletivo, o encontro, o festejo também.

Seu Marcos avalia que cada morador que se vai leva muito conhecimento consigo. Relembro de Seu Balbino e Dona Altina, única moradora que benzia na comunidade, Seu Marcos diz que não tem mais ninguém que benza. Pergunto se antigamente havia moradores que sabiam fazer benzimento, ele responde que havia era muito e continua:

“Hoje a senhora dá um problema no pé, a senhora vê que vai caminhando e dá um problema no pé, troce o pé, arruma toco, agora dá pra inchá, doe, aí eu...tem uma reza que eu sei, eu rezo duas veiz, três veiz, na quarta você tá boa, mas não pode fazê suada, não pode fazê estripuliça, torna fazê estrambulhão porque volta, se volta é pió.

Ele afirma que ainda faz essa reza e que sabia rezar dor de cabeça, mas esqueceu como era a reza, conta que aprendeu com sua mãe, que rezava muitas pessoas da comunidade. Até o momento não tinha ouvido ainda de nenhum morador sobre os benzedores e benzedoras da comunidade, a não ser Dona Altina, que morreu há três anos e com quem havia me benzido já algumas vezes. Sabemos dos elementos secretos e sagrados, aqueles que podem ser ditos, mas não a qualquer momento e aqueles que não podem ser revelados. Seu Marcos coloca o seguinte:

[...] mas é assim: tem que te fé, se você não tive fé, cabô, e não é todo mundo que reza, eu mesmo nunca ensinei pra ninguém, se eu fo ensiná pros outro cabo. Não precisa rezá mais não, não valo mais nada, é não valo mais nada, tudo isso é valor e vantagem pra pessoa, tudo isso, uma coisinha de nada que você sabe fazê, aprendeu é valor e vantagem pra pessoa, e agora se a pessoa não sabe nada é uma pessoa aí...não sabe, ninguém mexe com ele, não sabe nada! Procurá ele pra que? Não sabe de nada, nunca fez nada, não conhece nada, pra que?

A fala de Seu Marcos me remete às comunidades de terreiro nas quais o conhecimento é compartilhado, mas existem saberes (preceitos) que não são revelados a todos, é o princípio

do segredo, existem determinados conhecimentos que são atribuídos a alguns membros da comunidade que, detentores desses conhecimentos, são reconhecidos por seus pares, ou seja *tem valor e vantagem* como afirma o morador. Ainda de acordo com Sodré ““a troca não é dominada pela acumulação linear de um resto (o resto de uma diferença), porque é sempre simbólica e, portanto, reversível: a obrigação (de dar) e a reciprocidade (receber e restituir) são as regras básicas. É o grupo (concreto) e não o valor (abstrato) que detém as regras das trocas” (SODRÉ, 1988, p. 127).

Essas observações me remetem a Hampaté Bâ quando fala da forte ligação entre o homem e a palavra nas sociedades tradicionais africanas. Segundo o autor nessas sociedades o homem é a palavra que profere, a palavra falada possui valor moral e caráter sagrado, sendo depositária do divino e de forças ocultas, materializando assim as vibrações das forças vitais. A religião africana não é simples mística. Por isso a necessidade de manter e preservar o valor do conhecimento sobre os benzimentos, como afirma Seu Marcos.

Ainda a partir das percepções de Hampaté Bâ (1982) é possível afirmar que na fala de Seu Marcos presentificam-se fundamentos botânicos, zoológicos, biológicos, assim como o respeito ao meio ambiente ou às *coisas da floresta*, como diz o mais velho. Afirma ainda o autor que, o processo pedagógico e de detenção do conhecimento, na cultura tradicional africana, está sustentado na cultura oral e na religião. Ou seja:

Existem, certamente, na cultura africana em geral e na religião em particular elementos que se apresentam com certa constância: a presença do sagrado em todas as coisas, a relação harmônica entre a arquitetônica do mundo visível e a do invisível, a relação dinâmica entre os vivos e os mortos, o acesso às sucessivas etapas do amadurecimento técnico e humano baseado nos processos pedagógicos de afiliação e de iniciação, a construção identitária alicerçada sobre o sentido do comunitário. (BÂ, A. H, 1982, p. 209)

Ou seja, “a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “conhecedor” é um especialista”. Na maioria das vezes é um “generalizador”. Além desses elementos que apontamos anteriormente a fala de Seu Marcos revela o tempo todo, dois elementos: a negativa e a revelação. Mesmo contando muitas práticas da comunidade com riqueza de detalhes e compartilhando memórias valorosas, continua afirmando que não sabe nada. À medida que nega seu conhecimento sobre a comunidade ou a existência de algumas práticas revela simultaneamente seus conhecimentos, suas mandingas e benzimentos. É um contínuo ir e vir entre oculto e revelado.

Convido Seu Marcos para fazermos uma roda de conversa com as crianças para que conte sobre suas memórias, ele me diz que antes me levará até o lugar onde estão ruínas do engenho e só depois de mostrar-me e contar sobre seu funcionamento levaremos as crianças para ver também. Assenti, afinal estava frente a um mais velho, sujeito curriculante e construtor de sentidos e significados frente à suas vivências e realidade. Assim fizemos.

Depois de nossa conversa, me despedi de Seu Marcos e Dona Maria e me diregi até a casa de Marly para conversarmos sobre as atividades a serem desenvolvidas no decorrer daquela semana. Havíamos já levantado anteriormente a possibilidade de trabalharmos com o Judas, dado o envolvimento dos moradores e o entusiasmo das crianças. Digo a Marly que convidei Seu Tó para ser um dos mais velhos a trabalhar com as crianças aquela semana, ao que ele concordou prontamente, precisaríamos somente confirmar dia e horário.

Marly me conta de uma reunião com a secretária de educação municipal para apresentar a proposta da educação integral na escola. Diz que a escola, caso a proposta seja aprovada, funcionará das 07h30min até as 16h00min horas e que nesse intuito a secretaria já haviam feito a contratação de alguém para ajudá-la, no caso Rosilene, mãe de uma aluna do Pré I e moradora da comunidade, que já estava atuando no atendimento às crianças há uma semana.

Para comunicar às famílias sobre a reunião de segunda-feira, Marly, eu e Rosemary percorremos a comunidade entregando o bilhete para as mães das crianças, como era domingo de páscoa boa parte das famílias estavam em casa, conversando com outros moradores, amigos, vizinhos. Em cada casa que chegávamos eramos recepcionadas pelas mães que, acompanhadas pelas crianças, nos recebiam e diziam estar satisfeitas em ter três professoras ensinando as filhas e filhos e que, além de ajudar a professora Marly isso auxiliaria no aprendizado das crianças. Terminamos de entregar os convites já ao entardecer, seguimos pela estrada conversando sobre a expectativa da participação das mães e pais e sua aceitação quanto à nova dinâmica de funcionamento da escola. Enquanto andava pela comunidade relembrei a conversa que tive mais cedo com Seu Diomar e Dona Rosa, observei que os moradores plantam em frente às casas arruda, guiné, lança e espada de São Jorge próximos às entradas, junto às cercas e portões, lembrei de Seu Diomar quando dizia que o arruda afasta todo mal-olhado e coisas ruins “pra não pegá em você tem que te fé, não pode inculti” mas que para isso era preciso buscar proteção.

Na manhã seguinte, por volta das sete horas estava na escola, conversando com Edna, que abria as janelas e organizava a sala de aula para receber as crianças. Assim que Marly chegou combinamos que encaminharíamos as orientações para a confecção da máscara do Judas no dia seguinte.

Levei papéis coloridos, cola, folhas secas e palhas de buriti para desenvolver a atividade. Quando todas as crianças já estavam presentes demos as boas-vindas e iniciamos uma conversa, as crianças logo falaram sobre a Festa do Judas, o medo que sentem dos caretas, a figura do Judas e do grande alvoroço com o giro pela comunidade. Alguns contaram que se esconderam, outros seguiram de longe, a figura dos caretas ainda é enigmática para os pequenos. Relembro a eles a história do “Pequeno Chaka” e a dança dos espíritos mascarados que é descrita pelo avô do menino: os instrumentos (tam-tam e balafon); o rufar dos tambores; as criaturas de palha e pluma. As crianças imediatamente falam dos caretas, suas máscaras, a roupa de palha de buriti, o zabumba, a caixa, a dança.

Dada às manifestações abordamos a história do livro, as máscaras que o ilustram e seus múltiplos usos e significados na cultura africana. Conteí às crianças que em África as máscaras são feitas de materiais diversos e possuem também diferentes funções: ritualísticas, religiosas, festivas. As crianças complementaram dizendo que na comunidade também se usa máscara na Festa do Judas. Conversamos sobre as heranças trazidas por nossos antepassados, entre elas o uso de máscaras e o material usado para sua confecção. Usei as ilustrações do livro para mostrar a elas as diferentes máscaras, a região da África em que eram utilizadas, bem como os diversos materiais e contextos relacionados a sua confecção e utilização.

Propusemos a elas fazer as máscaras do Judas no dia seguinte, as crianças ficaram entusiasmadas com a atividade. Construímos então uma lista das coisas que poderiam levar para elaborar as máscaras: sementes secas; retalhos; galhos, gravetos, folhas secas entre outras coisas que encontrassem de interessante para compor suas máscaras. Apontamos nos cadernos das crianças menores, enquanto as demais fizeram suas próprias anotações. Nesse meio tempo algumas mães já estavam aguardando o início da reunião.

Por volta das nove e meia a equipe da secretaria chegou à escola, a secretária de educação, juntamente com a coordenadora pedagógica e a diretora de ensino apresentaram a reestruturação da educação infantil e do ensino fundamental. Foram apresentadas as diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, atividades práticas, entendidas como: sistema de cultivo e criação e introdução as TICs e a

Parte Diversificada do currículo que compreende: educação ambiental; educação quilombola; ética e cidadania; matemática lúdica e estudo dirigido. Foi colocado que na escola seria implantada a educação em período integral, assim as crianças estudariam durante sete horas por dia, tendo horário de almoço que seria em casa. Segundo a equipe a escola não serviria almoço porque a escola está sediada na própria comunidade, o que possibilitaria o deslocamento das crianças para suas casas e também porque a cozinha não tem estrutura adequada para fazer o almoço.

A parte diversificada tem uma carga horária de 1h/a semanal, ou seja, educação quilombola seria trabalhada uma hora por semana, assim como as demais áreas do conhecimento desse segmento, pensando na diversidade, na amplitude e profundidade do tema tentei, sem sucesso, materializar nas práticas educacionais trabalhar essa temática em uma hora aula semanal, ainda mais considerando as dinâmicas em que estávamos envolvidos, nas quais passávamos uma manhã inteira vendo, ouvindo, contando e recontando histórias, andando, observando, tornando um período do dia pouco, dados os múltiplos desdobramentos que surgiam. Ou seja, a compartimentalização, a segmentação do saber, tão afeitos à educação colonizante estava mais uma vez ditando os processos educacionais.

Segundo a secretária de educação municipal, o objetivo da permanência das crianças em tempo integral na escola é que os conteúdos programáticos possam ser melhor desenvolvidos e que isso melhore o aprendizado das crianças. Após sanarem dúvidas sobre o tempo de permanência e também se a carga horária seria estendida também para as crianças da educação infantil os pais aceitaram a proposta, ou seja, a escola vai funcionar em tempo integral, mesmo sem as adaptações necessárias para viabilizar seu funcionamento, como por exemplo um espaço de descanso para as crianças, chuveiro para banho, brinquedos ou ambientes diferenciados, um vez que só há uma sala de aula na escola. A professora Marly questionou a equipe quanto a obrigatoriedade de incluir o conteúdo de inglês já desde a educação infantil, isso por não ter conhecimento básico da língua e nem dispor de materiais de apoio nessa área. A equipe orientou a professora a procurar vídeos na internet e trabalhar com músicas e não com palavras isoladas, segundo a coordenadora pedagógica os professores terão formação continuada somente em agosto, tendo que nesse período planejar a partir de suas possibilidades.

Fui convidada por Ildelena a falar para os presentes sobre educação quilombola, já que venho desenvolvendo atividades nesse sentido na escola. Relembrei as atividades que estávamos desenvolvendo e da proposta que foi apresentada à comunidade em dois mil e

quatorze, falei da importância de preservar a memória dos mais velhos e também das crianças conhecerem a história e a memória da comunidade, as mães disseram estar acompanhando as atividades, uma vez que as crianças sempre chegavam em casa contando ou perguntando alguma coisa para a família.

Foram apresentados os conteúdos programáticos para a Educação Quilombola que tratam das seguintes competências, habilidades e conteúdos:

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Compreender as contruições da cultura negra para a formação da cultura brasileira, bem como valorizar as tradições das diferentes culturas e às identidades dos sujeitos quilombolas, à preservação do meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a história da África; -Reconhecer que os negros tiveram e tem um papel importante no contexto da construção histórica; -Respeitar as diferenças culturais existentes na comunidade escolar e no meio social; -Identificar o outro lado da história em relação à ideologia imposta pelos europeus em relação aos negros, pois a história foi contada e interpretada por uma das partes, os dominantes; -analisar as obras que artistas da época retrataram sobre a vida e o cotidiano do negro no Brasil; -Conhecer a cultura afro-brasileira na nossa língua portuguesa, em relação algumas palavras que são de origem africana; -Sensibilizar a comunidade escolar sobre o respeito e valorização dessa etnia; -Identificar os brinquedos e as brincadeiras dos/as quilombolas mais 	<ul style="list-style-type: none"> - História do surgimento do quilombo; -Origem dos nomes; -Moradores antigos; -Tradições: festas, tipos de músicas, estilos de vestuário, remédios caseiros, tipos de brincadeiras, comidas típicas; - Lendas e crenças; -Alimentação típica; -Religiões; -Papel do homem e da mulher; -Significado da família; -Transformações vividas pela comunidade ao longo dos tempos; -Calendário afro-brasileiro; -A vinda dos europeus e o tráfico negreiro; -Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA; -O lugar onde eu vivo; -Raça; -Racialismo; -Racismo;

	<p>antigos/as. É atualmente.</p> <p>-Identificar o que a turma conhece das danças e músicas de sua comunidade;</p> <p>-Construir com os alunos textos sobre a comunidade em que vive;</p> <p>- Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro: visualizar a cultura afro-brasileira com consciência e dignidade;</p> <p>-Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula.</p>	<p>Racista;</p> <p>-Segregação racial;</p> <p>-Território/territorialidade;</p> <p>-Xenofobia;</p> <p>-Cartografia História da África;</p> <p>-Território quilombola;</p> <p>-Lei 10.639.</p>
--	---	---

Quadro 3: Conteúdos Programáticos para a Educação Quilombola

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Embora tenhamos as Diretrizes para a educação quilombola e a Lei 10.639/03, somente no ano passado a secretaria contemplou o tema educação quilombola nos currículos, o que já é um avanço, considerando que em toda região sudeste do Tocantins este seja o único município que incluiu o tema nos programas educacionais. Mesmo com um número considerável de comunidades quilombolas na região. Diante da proposta apresentada me questionei sobre o trilhar de alguns vieses pedagógicos, mais especificamente sobre um currículo colonizante que coloca como segunda língua o inglês e pouco se refere aos quilombolas como sujeitos no processo de construção desse currículo que, no meu entendimento, não se dá sem a ampla participação das comunidades e seus moradores, entendidos por mim como sujeitos construtores desse mesmo currículo, neste sentido invoco Macedo(2015) quando nos atenta que:

Se sonhamos com currículos pertinentes, social e culturalmente relevantes, social e culturalmente implicados e que se esforcem em praticar múltiplas justiça, um dos caminhos, de nossa perspectiva, é *trabalharmos-com*, intercriticamente, os etnométodos dos atores sociais implicados, suas demandas, suas ações e suas relações constitutivas. ((Macedo, p. 31, 2015)

Nesse sentido é impensável, ao menos para mim, construir um processo educativo significativo sem estes atores sociais e toda sua ampla gama de conhecimento, de significações e ressignificações sobre as vivências e aprendizagens no quilombo.

Ao final da reunião com os pais foi realizada uma conversa entre as professoras e a equipe gestora para tirar algumas dúvidas quanto o funcionamento da escola a partir da implementação do período integral. Depois que a equipe da secretaria se despediu permanecemos na sala de Marly, Rosimare e eu, juntas elencamos as atividades a serem desenvolvidas nos dias seguintes:

- Roda de conversa;
- Contação de histórias africanas;
- Confeção de máscaras;
- Participação de Seu Tó e Dona Zulmira para falar sobre as festas e cantar as músicas da Folia, do Judas e da Súcia;
- Registro escrito e icnográfico das atividades.



FOTO 30: A máscara

Fonte: Solange Nascimento, 2017

As crianças chegaram cedo, todas com sacolas, sacos, potes repletos de sementes, grãos, folhas, talos, galhos, serragem, tecidos coloridos, eram as mais diversas cores, formas e tamanhos que, além de serem utilizadas para a atividade nos mobilizaram em saber quais eram possíveis de serem cultivadas e para que poderiam ser utilizadas.

Após a recepção das crianças organizamos as carteiras em um grande grupo para socializarmos ideias, materiais e habilidades. Enquanto a professora Marly organizava os materiais de apoio, explanei com faríamos as máscaras. Cada uma delas escolheu o formato da máscara do careta, que depois foi enfeitada com materiais trazidos e compartilhados no grupo.



FOTO 31: Confeção da máscara do Judas A

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Tod@s participaram ativamente na elaboração das máscaras, trocaram materiais, criaram diferentes texturas com barbantes, cerdas, palhas, entre outros materiais. Dentre as criações seguem algumas das que foram feitas.



FOTO 32: Confeção da máscara do Judas B

Fonte: Solange Nascimento, 2017



FOTO 33: Confeção da máscara do Judas C

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Após fazermos as máscaras sugerimos que dessem um nome a elas, a socialização dos nomes mostrou criatividade das crianças, arrancando muitas risadas e diferentes sugestões aos que estavam em dúvidas em que nome escolher, fizeram o registro em seus cadernos no período da tarde, elencamos também os nomes dos materiais que foram utilizados e para que esses materiais são utilizados na comunidade. Os nomes foram escritos e/ou desenhados. As máscaras foram dispostas em um espaço da sala para que secassem, combinamos que as usaríamos no dia seguinte.



FOTO 34: Máscara do Judas A

Fonte: Solange Nascimento, 2017



FOTO 35: Máscara do Judas B

Fonte: Solange Nascimento, 2017



FOTO 36: Máscara do Judas C

Fonte: Solange Nascimento, 2017



FOTO 37: Máscara do Judas D

Fonte: Solange Nascimento, 2017

O dia foi cheio, me senti gratificada com a mobilização das crianças diante das atividades propostas, foi um dia intenso, alegre e significativo, a ancestralidade e a africanidade estavam presentificadas na roda de conversas, no trabalho colaborativo e alegre, no *fazer-com* que nos foi proporcionado nesse dia.

A proposta que construímos me parecia um caminho possível a tantos outros desdobramentos e abordagens didático-pedagógicas, que, para além de trabalhar com os

elementos da festa nos proporcionariam focar outros elementos curriculares, a exemplo do desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais com as crianças do Pré I e II: diferentes texturas, tamanhos, cores, formatos, odores e usos dos grãos, folhas e demais materiais que trouxeram. Com as crianças das séries subsequentes viabilizaria trabalhar, por exemplo, com o uso e o valor nutricional e medicinal dos grãos e folhas coletados. Para, além disso, pudemos trabalhar com as diferentes formas de a comunidade medir e pesar, a exemplo da área de plantio, medida em *tarefas* e a comercialização e armazenamento do feijão em *litros*. O uso dessas unidades de medida não significa que os moradores desconheçam ou não utilizem as medidas convencionais estabelecidas comercialmente, mas que se valem de referências outras em seu dia a dia. Em outras palavras, construir a possibilidade de práticas *multitransinterdisciplinares*.

Na manhã seguinte bem cedo, aguardei o ônibus escolar e fui com ele até a Canabrava buscar seu Tó. Quando cheguei a sua casa já estava arrumado, com os instrumentos ao seu lado tomando um copo de café preto, o cumprimentei e disse que estava à sua disposição para irmos até a escola, dado o tamanho do instrumento e o conforto no deslocamento até a escola, fui até o mercadinho do Distrito e conversei com o proprietário Donizete, já que ele faz pequenas corridas na região, acertamos o preço e ele me disse que aguardasse só o tempo de despachar alguns clientes e logo iria ao meu encontro, aguardamos eu e Seu Tó, sentados na varanda de sua casa enquanto conversávamos.

Logo Donizete veio ao nosso encontro, colocamos os instrumentos no porta- malas e rumamos para a escola, assim que chegamos seu Tó reencontrou velhos amigos que aguardavam o ônibus para ir a cidade, conversamos um pouco e logo nos deslocamos até a escola, as crianças aguardavam sua chegada espiando na porta e na janela, nos acenando, Marly dispôs uma cadeira na frente da sala para que Seu Tó sentasse. Perguntamos às crianças se conheciam o nosso convidado, todos acentiram que sim, combinamos com as crianças que nos sentaríamos pertinho de Seu Tó, para conversarmos com ele, considerando seu problema de audição e a dificuldade em ouvir quando falado baixo ou de longe.



FOTO 38: Oficina de zabumba

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Sentamos-nos a sua volta e pedimos que compartilhasse sua história e falasse das manifestações culturais da região. Seu Tó conta que desde 1988 mexe com a Folia, fala para as crianças que o zabumba é muito antigo, que desde que se entende por gente “*já existia ele*”, que foi confeccionado por Compadre Viera, como era conhecido na comunidade, calcula que o zabumba tenha mais de cem anos e conta que desde que toma conta do instrumento só faz a troca das cordas de afinação e do couro, Seu Tó mostra o instrumento para as crianças e mostra que o corpo do zabumba é feito de taboca, uma madeira muito resistente e ainda relativamente fácil de se encontrar no cerrado. Explica que se deve escolher uma árvore já madura e com o diâmetro adequado à confecção do instrumento, essa madeira é ocada e depois revestida com o couro, de preferência de veado campeiro ou catingueiro, o que tem se tornado cada vez mais difícil de se achar, segundo ele. As baquetas, entalhadas por Seu Tó, são feitas de aroeira.

Seu Tó lamenta que as coisas, as tradições como ele diz, estão se acabando, diz que, por exemplo, este ano a Folia corre o risco de não vai sair, segundo ele um dos foliões se converteu na igreja, o outro diz que não vai mexer com folia, então as coisas assim *vão se acabando*.

O mais velho pergunta se alguma das crianças já aprendeu a tocar algum dos instrumentos, ao que um dos meninos da sala diz ter aprendido com o tio a tocar o bumba, seu Tó afina o instrumento e o convida para tocarem junto o ritmo do Judas e da Folia.

Seu Tó lhe diz que preste atenção e toca o ritmo do Judas na caixa, instrumento menor e mais leve, fala que o acompanhará no zabumba quando pegar o ritmo, como já tinha certa familiarização com o instrumento logo os dois acertam o ritmo e tocam o Judas.

Logo os dois já estão tocando e as crianças animadas acompanham cantando e dançando, pegam suas máscaras do careta e as usam enquanto dramatizam a brincadeira em uma grande festa. Seu Tó ensina o ritmo da Folia, mas explica que na folia lém do zabumba e da caixa também se usa a viola e o pandeiro. Toca também a súa, os dois firmes no ritmo fizeram todas as crianças, Edna, eu, marly e Roselane formamos a roda e dançarmos, quem sabia as músicas puxava a letra e era acompanhado pelo grupo. Tod@s entramos na roda, que se caracteriza por dançar em dupla batendo vigorosamente os pés no chão, as mulheres peneirando as saias e a cada dupla o último a entrar convida alguém para o meio da roda. O morador ainda nos deixou boquiabertos com os diferentes modos de tocar um pandeiro que ele demonstrou, cada toque era nomeado quanto ao festejo e ao nome dado. Vendo o pandeiro que há na sala, o pegou, tocou na parte superior, analisou o material e perguntou de onde ele tinha vindo, disse a Seu Tò que havia trazido de Salvador e que era feito com couro de bode. Seu Tó tocou mais uma vez e me disse: não senhora, isso não é couro de bode em lugar nenhum, ele é muito fina, escuta só! (tocando o instrumento) *isso é couro de veado campeiro, tá se vendo-* afirmou ele, e se colocou a tocar os mais diferentes ritmos com o instrumento: Folia, Reis, Seresta, Samba, Súa.



FOTO 39: Aprendendo a tocar

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Depois de algum tempo chega Ruimar, brincante do Judas a trinta e três anos, participa anualmente do festejo, Ruimar toca todos os ritmos em ambos os instrumentos (caixa e zabumba). Com a chegada do parceiro de festejo seu Tó toma nas mãos a caixa, afina novamente o instrumento e os dois se posicionam lado a lado para tocar, Ruimar explica os três toques do Judas: o toque da saída do giro, o toque de percurso e o toque de visita às casas.

Assim que os dois começam a tocar os instrumentos reiniciamos a grande festa, todos mascarados, as crianças cantam alto e reproduzem os gritos que acompanham o cortejo, cantando e dançando ao som dos instrumentos, assim fizemos um pequeno giro, saindo da sala e percorrendo os arredores da escola.

Voltamos cansados, suados e felizes, demos boas gargalhadas, cantamos e dançamos até quase o final da manhã. Seu Tó agradeceu pelo convite e disse estar à disposição para repetirmos quando quiséssemos, acredito que ele gostou de participar da atividade, em compartilhar seus conhecimentos e memórias na escola. Ruimar se despediu de nós, pois tinha firmado o compromisso de ajudar sua mãe a torrar farinha, agradecemos. Agradecemos também Seu Tó antes dele tomar seu transporte de volta para casa, Edna disse ter ficado muito

feliz, pois como esse ano o almoço do Judas foi em sua casa *não tinha brincado nem um tiquinho*, como disse ela.

Marly observou que todas as crianças participaram até mesmo as evangélicas, que mesmo com a resistência e interdições dos pais dançaram e cantaram as músicas de súa, participando ativamente de todas as atividades desenvolvidas. Já era hora do almoço e as mães foram chegando para buscar as crianças. Fechamos a escola e fomos para casa, ria sozinha pela estrada, dado o enlevamento que aquela manhã me proporcionara. Estava muito feliz. Neste sentido Luz (2013) problematiza o ensino formal quando afirma que um dos elementos que afetam a constituição identitária da criança negra são os valores positivistas-laicos impregnados nas práticas escolares em detrimento da relação com o mundo, o aprender e o compartilhar ensinamentos presentes na visão de mundo afro-brasileira, estes, do meu ponto de vista pautados no riso, na alegria, na festa, na aprendizagem pela vivência. Segundo o autor:

Constituído como ser ritual e assim se relacionando com os outros seres humanos e com a Natureza, mediatizados pelo culto aos ancestrais e às formas cósmicas que regem o universo, a tradição dos valores do processo cultural e da identidade negra é contestada pelos valores da visão de mundo positivista da “ciência” europocêntrica difundida na escola (LUZ, p, 452, 2013).

É justamente isso que procuramos tensionar com as intervenções didático-pedagógicas que tem sido construídas na comunidade, a construção de referências outras, a partir das vivências e do *saber ser e fazer* da própria comunidade, no sentido da construção de um currículo *tecido por dentro*, com referências, experiências e práticas do lugar onde a escola está inserida.

No período da tarde solicitamos às crianças que fizessem o registro das atividades, desenhando ou escrevendo o que havíamos feito. Fizemos uma avaliação positiva das atividades, mas lamentamos a não participação de Dona Zulmira, que mesmo tendo sido convidada para participar não foi até a escola.

Os dias trabalhando com Marly me fazem lembrar de minha primeira experiência docente, com 17 anos trabalhando em uma escola isolada localizada na área rural de Itajaí. Dada à distância saía de casa ainda antes do nascer do sol e permanecia na escola durante todo o dia. Era professora, secretária, diretora e merendeira, uma vez que atuava sozinha. No período da manhã lecionava para as 1ª e 2ª séries, a tarde para a 3ª e 4ª séries. Normalmente deixava os alunos fazendo alguma atividade enquanto preparava o lanche e organizava a

cozinha. Lembrei-me do início de minha docência pois tinha circunstâncias semelhantes. Marly ainda teria que chegar em casa, fazer o almoço, dar água para as bezerras e depois retornar para a escola.

Retornando à casa de Dona Rosa tomei um banho, pois a janta já estava pronta. Depois de jantar, saímos eu e Ruimar para conversarmos um pouco, aproveitei o ensejo para mais uma vez lhe agradecer pela participação na escola, ao passo que ele me falava que se senti gratificado em estar ali e poder contribuir. Ruimar me diz que em 2016 havia se mudado para Brasília para trabalhar na construção civil, ele me conta que aquilo não era vida: *na cidade tem que comprar tudo, até folha (salada) aqui por mais difícil que seja você vai sempre ter um feijão, um arroz, uma verdura* e que não pensa em viver longe dali. Dentre outras coisas falamos sobre o projeto em desenvolvimento na escola e a participação de alguns mais velhos, falo a Ruimar que senti a falta de Dona Zulmira, já que ela é uma forte defensora da preservação da cultura e da memória na comunidade.

Ruimar me disse o seguinte: *se a montanha não vai até Maomé, Maomé vai à montanha*. Diz que devido ao trabalho na roça e outras demandas pessoais é mais difícil que ela saia de casa, dessa forma seria interessante que levasse as crianças até sua casa para uma visita, Ruimar segue dizendo que muitas crianças não conhecem a comunidade, conhecem as pessoas, mas não sabem onde elas moram, diz ainda que as crianças também não conhecem a cacimba de onde se tirava água para toda a comunidade *e isso foi até pouco tempo*, complementa ele. Diz que poucas crianças sabem que antes toda a água usada na comunidade vinha de um só lugar. A água da cisterna era utilizada para banho, para os animais, alimentação e todas as outras coisas. *Quem tinha balde, bacia carregava a água na cabeça, seria interessante mostrar isso a elas*, conclui ele. As narrativas de Seu Marcos e de Ruimar me remetem a Sá (2015) quando expõe que:

A constituição sociocultural do saber, através de suas etnoaprendizagens, não pode ser compreendida e analisada de maneira apartada das bacias semânticas, dos contextos simbólicos, das ações e das atividades em sociedade e cultura, que as elaboram e as alimentam.

As práticas curriculares que têm sido construídas com esses sujeitos, *enraizados de forma ineliminável na cultura em que vivem e estão imersos*, constituem-se nesta perspectiva o ponto fulcral para a construção de um viés curricular significativo e (re)significado, só possível tendo em conta a voz dos atores e atrizes sociais da comunidade, suas percepções, suas conceitualizações e símbolos, uma vez que são sujeitos historicizantes e compositores do trilhar curricular que nos propomos a construir, ademais comungamos da análise de Macedo

(2007) quando afirma que: *o currículo está no centro da concepção, da organização e da implantação da formação enquanto ato pedagógico e político*. Assim considero que, como instrumento de consolidação de práticas e trilhas educacionais o currículo é um dos mecanismos de legitimação de vozes outras, constructos outros, e diferentes formas de ser/estar no mundo, negadas sistematicamente fora e conseqüentemente dentro do espaço escolar, isto levando em conta que:

“[...] todos, absolutamente todos os atores sociais, dessa perspectiva, instituem suas realidades interpretativamente, metodicamente. São, portanto, seres irremediavelmente conceituais, o que significa que, de qualquer perspectiva, a existência já é interpretação e sem essa condição não haveria ações e realizações humanas instituintes”. (Macedo, p.37, 2016).

Considerando as múltiplas interpretações e conceitualizações destes sujeitos, o decorrer da pesquisa, não diferente de outros momentos, está intrinsecamente ligado às suas interpretações, às suas existências. Ruimar dizia que “se a montanha não vai a Maomé. Maomé vai à montanha”, daí decorreu uma roda de conversas na qual organizamos com as crianças um giro pela comunidade. Desde o velho engenho de que falava seu Marcos até a Lagoa da Pedra, que dá nome à comunidade. E assim fizemos, em uma semana de muitas andanças pela Lagoa da Pedra.

5.5 O giro pela Lagoa (mesmos caminhos, outros olhares)

Aquela semana iniciou as atividades com uma aula de campo visitando a Horta Mandala e a Lagoa da Pedra, que dá nome à comunidade. Na horta as crianças nomearam as hortaliças plantadas, conversaram sobre o cuidado com o cultivo, quais são plantadas em cada período do ano, contaram também como auxiliam as mães na manutenção dos canteiros, como são feitas as composteiras e como consomem essas hortaliças em casa. É comum que as crianças no contra turno de aulas levem comida para os pais na roça, ajudem a tocar o gado, ou a cuidar das hortas familiares. Na sequência fomos até as cisternas de onde a água é puxada com motor para molhar as plantas.



FOTO 40: Caminhada pela horta

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Enquanto caminhávamos pela horta observamos que ela é circundada por bananeira e mamoeiros como forma de proteção das plantas mais frágeis contra os fortes ventos, muito comuns neste período do ano. Depois de visitarmos a horta, passamos por dentro dos currais e tomamos o caminho para a Lagoa da Pedra, há muitos anos, segundo os mais velhos, os vaqueiros saíam a procura de água pela região e entre muitas lagoas que havia no entorno, havia está, que se distinguia pela enorme pedra que no período das cheias permanece somente com seu ponto mais alto fora da água. Quando algum gado se perdia e as tropas saíam em sua busca, encontravam outros vaqueiros que sabendo do paradeiro lhes diziam: *“Esta lá pros lados da Lagoa da Pedra.”* Como relembra Marly. Percorremos um bom trecho pela estrada. Marly, eu, Edna e as crianças maiores nos revessávamos carregando os pequenos ora no colo, ora nos ombros, ora na *canguta*, enquanto andávamos e conversávamos algumas crianças colhiam pequenos frutos e distribuía entre os menores durante a caminhada.

Adentramos por uma estreita trilha no meio do mato que, seco e retorcido, devido ao longo período de estiagem, quebrava-se facilmente ao abriremos passagem. Edna nos advertiu que provavelmente seca estaria também a lagoa. Como as chuvas foram em menor quantidade este ano e também terminaram mais cedo, a lagoa, que em tempos passados permanecia cheia até meados de outubro, servindo a comunidade com peixes e o gado com água, nos últimos anos têm secado mais cedo. Realmente, estava completamente seca, as crianças correram para

o centro da lagoa procurando identificar a maior, aquela que tem o formato de um jacaré e fica encoberta no período das águas. Subimos na grande pedra, que acomodou a todos, enquanto ouvíamos as histórias de peixes e cobras que ocupam a lagoa sempre que vem o período das águas.



FOTO 41: Lagoa da Pedra

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Depois de explorar todo o perímetro da lagoa retornamos para a escola, já próximo ao horário do recreio. Estávamos todos cansados, retornamos cobertos por uma camada de poeira, uma vez que enquanto caminhávamos pela estrada, a fina poeira nos envolveu como névoa, andávamos dentro de uma grande nuvem de pó, chegamos à escola, sacudimos nossas roupas e sentámo-nos na varanda para descansar e aguardar a merenda, que já estava cheirando na cozinha.

Após o lanche as crianças foram brincar lá fora, depois organizamos uma roda de conversar sobre os lugares que fomos e o que vimos. As crianças relataram a experiência e a professora Marly reiterou o porquê do nome da Lagoa. Algumas das crianças disseram que já tinham ouvido essa história de seus mais velhos, mas não conheciam ainda a lagoa.

Na segunda parte das atividades solicitamos que as crianças do quarto e quinto ano construíssem um texto contando a atividade que havíamos realizado. As crianças do segundo

e terceiro ano fizeram um desenho e um breve relato a atividade, as crianças do pré I e do primeiro ano desenharam o passeio que realizamos.

Enquanto desenvolviam a atividade, as crianças contaram que já ouviram dos mais velhos que em tempos passados a Lagoa da Pedra tinha muita água, ao contrário da escassez em que vivem hoje. Segundo Edna, a única cacimba perene na comunidade é a Tarumã, que está localizada em um dos extremos da comunidade, junto ao pé da serra, em um lugar de difícil acesso. Assim encerramos o dia, cansados, mas estávamos todos bastante animados com aquela semana de incursão por diferentes lugares da comunidade.

No dia seguinte, bem cedo eu e Marly fomos até a casa do Seu Diomar e perguntamos se poderíamos levar as crianças para acompanhar a produção da farinha de mandioca, ele assentiu e disse que colheria naquele dia as mandiocas e iniciaria a *feitura* da farinha na manhã seguinte. Seu Marcos, que contou com tanta riqueza de detalhes sobre o funcionamento do engenho de cana também se prontificou a acompanhar as crianças até as ruínas do engenho e contar sobre a produção de cachaça e rapadura.

Na manhã seguinte nos encontramos muito cedo na escola, Edna já organizava as carteiras e lavava a sala de aula enquanto conversávamos sobre as atividades do dia anterior. As crianças chegaram animadas, pediram a benção e foram para suas carteiras, conversavam muito e falavam do que tinham ouvido das yayas e dos yoyôs. Perguntamos qual era o motivo de tanto alarido e foi então que falaram do que se tratava: histórias e *causos* rememorados pelos mais velhos sobre as estradas que cortam a comunidade. Quando contaram em suas casas sobre nossa caminhada, os mais velhos e as mais velhas rememoraram muitas histórias sobre as caminhadas pelas estradas da comunidade.

As crianças contaram uma série de histórias sobre “visagens”, lobisomens e encantamentos. A região teve como atividade econômica principal no período setecentista a exploração de ouro. A comunidade, remanescente desse período, guarda uma série de histórias sobre o encantamento produzido pelo ouro àqueles que procuravam pelo metal.

De acordo com os mais velhos há ainda na comunidade muito ouro, mas afirmam também que este metal não pode ser tocado por pessoas que sofreram castigos ou maldições, por isso, só consegue ficar com o ouro quem quebrar seu encanto. Para isso é preciso que a pessoa proceda a um ritual de maneira correta, caso contrário poderá perder a própria vida.

Segundo relatos das crianças, para atrair os moradores, o encantamento assume as mais variadas formas: bicicleta, boneca, formas humanas ou grandes pepitas de ouro. Segunda uma das alunas, essa história, de acordo com yoyô, era contada às crianças por sua bisavó, que quando era criança ouvia essa, entre muitas outras histórias contadas pelos seus mais velhos, em rodas de conversa em volta do fogo, nos tempos antigos, dentre muitos *causos* que sucederam na comunidade, alguns eram assim:

“O filho matô o pai pra fica com o ouro. Aí quando foi um dia, o espírito do pai dele entrô no camaleão, aí o camaleão cresceu, ficô grandão, aí corria atrás dele, batia o chicote no lombo, aí depois o camaleão falô: É, eu que sou seu pai, você me matou e agora você tá pagando, eu tô te batendo. Deu uma taca! Disse que tava pedindo reza.”

Dentre as histórias de encantamento, há aquelas que versam sobre a perda de familiares em troca de fortuna. Nestes casos, é como se, para quebrar o encantamento, fosse necessária a perda de uma vida em troca da fortuna:

Yoyô tava falando que tinha um menino que gostava de ir pro rio, aí ele disse que tinha vez que ele ía banha e ficava pegando no pé dele, aí ele corria lá pra mãe dele, ele falava e a mãe dele falava que era peixe. Aí ele falava: Não mamãe! Era um trem preto. Aí ela falô: então você corre ou joga a pedra. O menino jogou a pedra, explodiu, o menino morreu e a mãe dele ficô rica.

Entretanto em outros casos, segundo os mais velhos, o que atrai o morador, são objetos que, para serem desencantados, é preciso muita coragem e conhecimento dos rituais de quebra de encanto, como no exemplo a seguir:

Vinha uma bicicleta, sem ninguém em riba, pedalando sozinha, andando, daí pego: ou ele então furava o dedo ou então desavessava a blusa e jogava, aí ele desavessô a blusa e jogô, quando jogô acabô o encanto. Se pegasse aparecia o porquinho pra ele, o porquinho com pata atrás, e a galinha com um bocado de porco atrás, se ele pegasse o ouro, aí ficava trem atentando ele lá, aí tem o galo também, igualzinho esse trem assim, ou então pegasse o dedo e furava.

As crianças afirmam que essa história é mesmo verdade, e que as duas melhores formas de quebrar o encanto são: furar o dedo e pingar sangue sobre o objeto de ouro ou cobri-lo com uma blusa branca, desde que ela esteja do lado avesso, caso contrário, o ouro continua mudando de forma, transformando-se em um porco disforme ou uma galinha. A pessoa, sendo perseguida por essas visagens, nunca mais recobriria os sentidos, vivendo atormentada para sempre. Dentre as formas assumidas pelo encantamento estaria também um grande galo de ouro.

Foram muitas histórias e *causos* contados, trazendo histórias de encantamentos, visões de seres nas estradas, de lobisomens, visitantes estranhos ao lugar que, quando auxiliados, recompensavam a quem lhes tinha ajudado, interdições quanto aos dias de caça e os castigos decorrentes da desobediência, espíritos atormentados pedindo ajuda, dentre muitas outras. As crianças compartilharam também a memória trazida pelos avôs sobre a presença indígena na região, que segundo os mais velhos, era povoada por muitos indígenas, que andavam pela comunidade, observavam os moradores, viviam romances com as moças. Contam também que nas roças ainda há vestígio de cerâmicas indígenas, pedaços de potes e outros utensílios enterrados em diferentes pontos da comunidade. Marly relembra que, quando era criança encontrava nas roças muitos utensílios indígenas, mas que naquela época *ninguém dava bola*. Diziam os mais velhos que eram coisas que os índios tinham deixado por ali. As crianças afirmam que, mesmo em menor quantidade, ainda é possível encontrar resquícios dos povos indígenas dentro das roças.

As histórias de encantos, criaturas e espíritos são compartilhadas pelas crianças da mesma forma que são narrados os festejos, o trabalho na roça, as lidas diárias, ou seja, os elementos do mundo material e imaterial, tangível e intangível, do visível e do invisível coabitam neste espaço como outras dimensões, são parte de sua memória e vivências. Neste aspecto recorro a Sodré, quando afirma:

Para além das relações de parentesco consangüínea, a ancestralidade tornou-se o princípio organizador das práticas sociais e rituais dos afrodescendentes no Brasil. É a partir dela que se entende a lógica capaz de organizar os elementos estruturantes dessa cultura, pois tanto a força vital, o universo, a palavra, o tempo, a pessoa, os processos de socialização, os ritos funerários, a família, a produção e o poder são estruturados a partir da ancestralidade. (Sodré, p. 109)

Entendo que não é possível pensar a educação sem considerar a constituição social e cultural das comunidades tradicionais, avessas à compartimentalização do conhecimento, à dicotomização dos saberes, à hierarquização humano x natureza. As missões salvacionistas/educacionais europeias e posteriormente o capitalismo integrado mundial, para além da fome e do genocídio impostos aos países africanos e à América Latina, foi também responsável pelo epistemicídio dos saberes tradicionais, que, embora deslegitimados por séculos perdurem ainda hoje, sendo ressignificados e realimentados continuamente.

Embora tenhamos atualmente na educação vertentes que apontem para a importância de “cosmogonias integradoras”, para outras epistemologias, para a coletividade, para a

educação transdisciplinar e o pensamento complexo, a escola ainda nega os valores civilizatórios das comunidades tradicionais, nomeados, por vezes, como folclóricos, incipientes, supersticiosos. Insisto em dizer que, para além de teorizar o que tem sido nomeado com uma “nova maneira de perceber o mundo”, as comunidades tradicionais vivenciam em seu cotidiano o pensamento complexo. Sustentabilidade, integratividade, outras epistemologias não são teorizadas, mas vividas pelos povos indígenas, comunidades quilombolas e povos de terreiro.

Um dia antes de ir para a comunidade, aguardava a hora do embarque no campus da UFT de Arraias, conversando com colegas de trabalho, ex-alunos e pessoas da comunidade, contando sobre a vida, família, projetos. Em meio a estas atividades resolvi imprimir a letra de uma música para cantar com as crianças. Todas as vezes que vou até a comunidade estabelecemos trocas musicais, levo um instrumento e eles me ensinam uma cantiga, ou ensino uma cantiga a eles, e eles me ensinam outra. Aquele dia, em especial, optei por uma música que desde cedo estava ecoando em minha cabeça e assim o fiz.

Depois da contação de histórias, as crianças falaram dos tataravôs e tataravós, que contaram de geração em geração as histórias que eram recontadas por yoyô nas rodas de conversa. falamos sobre os ensinamentos dos mais velhos e suas memórias, sobre a resistência da memória desde África até os dias atuais e pensando em nossos ancestrais cantamos essa música que fala assim:

Canto Para Oxum (Oro Mi Maió)

Bantos Iguape

Quando eu era criança
 Minha mãe cantava pra mim
 Uma canção em yorubá
 Cantava pra eu dormir
 Uma canção muito linda
 Que o seu pai te ensinou
 Trazida da escravidão
 E cantada por seu avô
 Era assim

Oro mi má

Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo
Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo

Essa canção muito antiga
Do tempo da escravidão
Os negros em sofrimento
Cantavam e alegravam o seu coração
Presos naquelas senzalas
Dançando ijexá
Aquele canção muito linda
Com os versos em yorubá
Era assim

Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo
Oro mi má
Oro mi maió
Oro mi maió
Yabado oyeyeo

Cantava quando era criança
Fiquei homem e não me esqueci
Aquele canção em yorubá
Que não sai de dentro de mim
É assim

Oro mi má
 Oro mi maió
 Oro mi maió
 Yabado oyeyeo
 Oro mi má
 Oro mi maió
 Oro mi maió
 Yabado oyeyeo

E Deus é o mar
 Deus é o maior
 Deus é o maior
 Me ajudou a vencer
 E Deus é o mar
 Deus é o maior
 Deus é o maior
 Me ajudou a vencer

Sentados no chão assistimos ao clip da música, as crianças se identificaram com os participantes do vídeo, personagens negros, que assim como eles aprendiam com seus mais velhos. A brincadeira, a música. Cantaram acompanhando a música com palmas e um dos meninos fez o acompanhamento tocando o pandeiro. Depois de ouvir atentamente a letra da música e acompanhar com a letra impressa terminamos aquela tarde dançando e cantando a música de Oxum, divindade do ouro, da riqueza. Enquanto Marly e eu fechávamos as janelas podíamos ouvir as crianças cantando enquanto desciam a estrada para suas casas: “Oro mi má, oro mi maió, oro mi maió, yabado oyeyeo”. Acredito que aquela noite cantariam para seus yoyôs e yayás versos em yotubá.

5.6 O velho engenho de cana

O velho engenho, ou o que sobrou dele, está no terreiro de José Limária e Janira. Quando encontrei Marly na escola ela compartilhou conosco que Seu Marcos, que havia se comprometido em ir conosco ao engenho, aquele dia não estava se sentindo bem, em função

de problemas decorrentes da hipertensão. Lamentamos não poder contar com sua presença, mesmo assim fomos até o engenho acompanhados por Dona Maria José (mãe da Professora Marly, avó de três dos alunos da escola) que se disponibilizou a ir conosco e explicar às crianças como se utilizava a roda para moer a cana.



FOTO 42: Antigo engenho

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Sáimos para mais uma incursão pela comunidade, no caminho Dona Maria José se juntou ao grupo e nos acompanhou. Quando chegamos à casa de Janira, a encontramos na horta, molhando as verduras, ela veio nos recepcionar e disse estar contente de ver todos juntos ali, nos acompanhou até o engenho, chegando lá a moradora nos explicou que a moenda é composta pela mãe e pelas filhas. A mãe é a coluna central e as filhas são as duas colunas menores que estão alinhadas lado a lado com a coluna maior. Todas são feitas do cerne do jatobá e com oito perfurações, por onde passam os dentes (entalhados em madeira), responsáveis por moer a cana. Para realizar a atividade é preciso uma parrelha de bois para movimentar a roda e duas pessoas que trabalhem juntas, uma colocando a cana e outra (do lado oposto) retirando e passando-a novamente para extrair toda a garapa.

As crianças ouviram também que da garapa se produz a cachaça, a rapadura, o açúcar, o melão e o *tijolo*, este último sendo uma mistura de rapadura com mandioca, mamão ou abóbora, que são misturadas à massa da rapadura antes de endurecer. O ponto de cozimento também é diferente. Para fazer a cachaça Edna explica que se tira a garapa e coloca-se em um

recipiente para azedar. Depois de azedar coloca-se em um tonel para dali separar a cachaça e o restilho.

As crianças sentaram no barranco e ouviram atentamente as explicações:

O boi roda, aí fica uma pessoa de um lado e outra do outro. Um pega um feixe de cana e enfia aqui, entre uma filha e a mãe, de um lado, e outro tá de lá recebendo, voltando do outro lado, entre a mãe e a outra filha, aí vai passando, é umas duas passagem que faz, aí joga o bagaço pra lá e torna a pegá, porque é um monte de cana, um de um lado, outro de outro. Eu digo: coisa antiga.

As crianças ouvem que é preciso muito cuidado no manuseio do engenho, dada a força da prensa, a moradora mostra às crianças também a bica por onde sai a garapa para ser acondicionada nos cochos após ser moída. Na comunidade já chegaram a funcionar três engenhos, todos atualmente desativados, atualmente, segundo a moradora há ainda um engenho de madeira, de propriedade de Compadre Tinô, os demais são todos elétricos e não usam mais tração animal. Marly e Edna lembram que recentemente um morador fez um engenho que ficou perfeito, exceto por não funcionar, pois segundo elas, o homem que fez o serviço errou a contagem dos dentes, o que impossibilitou que a moenda girasse. “Agora tá lá mais não, compadre botou no chão”.

Deixamos a casa de Janira, que voltava da horta, agradecemos por nos receber, no retorno para a escola tomamos outro caminho, fomos até o Grisote, local onde antigamente ficava a fonte de onde se retirava água para praticamente todos os afazeres dos moradores, desde banho até a alimentação (por ser menos salobra). O local agora está açoreado pela lama depositada e pelo pisar dos animais, que no período das águas bebem a água da chuva que se deposita ali. Pergunto a Marly pelo olho d’água que enchia as cacimbas, ela diz que sob a espessa camada de lama, agora totalmente sedimentada pela seca, ainda há um olho d’água e que seria preciso revigorar o local. Com um trator seria possível remover os sedimentos, desobstruir a nascente e cerca-la para evitar o pisoteio dos animais.

Retornamos à escola, realizamos uma roda de conversa para falar sobre o que vimos e ouvimos, para registrar nossa atividade propomos às crianças que construíssem uma história em quadrinhos representando o funcionamento do engenho.

Antes de terminarmos as atividades recebemos a visita de Helena, moradora da comunidade e professora da creche do Distrito de Cana Brava, vinha compartilhar conosco a notícia de uma reunião que acontecerá na creche, no dia seguinte, para a realização da reunião a secretaria solicitou que fossem convocados os pais e as professoras. Eu e Marly já havíamos

conversado sobre os encaminhamentos tomados pela prefeitura nos últimos meses, a escola da Lagoa da Pedra e a creche da Cana Brava passaram a funcionar em tempo integral em abril, mas em agosto, quando as professoras retornaram às atividades, foram surpreendidas com a demissão das monitoras de turma, o que aconteceu também com Marly, que voltou a trabalhar sozinha, em uma sala multiseriada e em período integral. A mesma situação está sendo vivenciada em outras escolas do sertão, professoras estão sendo dispensadas, outras instruídas e permanecer em casa e esperar posicionamento da secretaria. Helena conta que na creche o clima é de tensão, uma das monitoras foi informada na primeira semana de aula que seria demitida e a promessa é de mais demissões, como medida de contenção de despesas realizada pela administração municipal.

As professoras, em grande parte contratadas, estão desestabilizadas diante das ações da secretaria, em poucos meses as escolas passaram da modalidade de meio período, para o período integral, e deste para o primeiro. Este estado de coisas ainda é complementado pela ausência de alunos de povoados dos arredores que, por falta de transporte estão impossibilitados de frequentarem as aulas. De acordo com dados da secretaria da educação, o município de Arraias fechou entre os anos de 2000 e 2015, vinte e três escolas, permanecendo em funcionamento atualmente quatorze escolas. A administração municipal desde então tem transportado as crianças para escolas da sede do município, entretanto este transporte é realizado por ônibus precarizados, sem monitoras ou monitores para acompanhar as crianças, com viagens extenuantes às crianças que, dependendo da localidade onde residem tem que sair de casa por volta das 3:30, 4:00 da manhã. A alegação da prefeitura para fechar as escolas é o baixo número de matrículas. Entretanto este dado é contraditório considerando-se o quantitativo de ônibus fretados pela administração pública para efetuar o deslocamento das crianças. Em que pese a legislação e a garantia de acesso à educação preferencialmente em sua localidade para as crianças do campo e quilombolas, o que parece é que mais uma vez estas comunidades são penalizadas pela completa desconsideração por parte do poder público com as demandas específicas dessas populações.

5.7 A casa de farinha

Como havíamos combinado com Seu Diomar, hoje fomos à casa de farinha. A lida com a mandioca começa muito cedo nestes dias, forma-se o mutirão logo que os companheiros vêm chegando e fazendo uma grande roda, sentados em pequenos banquinhos, para iniciar o descasque. Com um grande monte de mandiocas no centro, cada um, de posse de uma faca, descasca a mandioca, além da faca cada pessoa utiliza um paninho entre as

mãos, para que ao segurar a parte já descascada não a suje com terra. Todas são colocadas em tonéis com água, para depois serem lavadas.



FOTO 43: Mandioca descascada

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Enquanto observavam a massa ser triturada no *comedor* ouvimos as histórias de como se processava a farinha nos tempos antigos, como por exemplo, a roda que era girada manualmente para movimentar o comedor, e as palhas de bananeira, utilizadas na prensa, que foram substituídas por sacas de nylon. Seu Diomar afirma que essa técnica diminui o tempo de secagem da massa. Foi explicado às crianças como se retira a massa de beijú (extraída do soro da mandioca): parte da massa é mergulhada na água e coada em uma saca de nylon, o resíduo, que se deposita no fundo do cocho é retirado e levado ao sol para secar. Daí tem-se a massa de beijú.



FOTO 44: Ralando a mandioca

Fonte: Solange Nascimento, 2017

As crianças observaram como a massa é ensacada e colocada na prensa, Ruimar encheu várias sacas de nylon com a massa da mandioca, os sacos foram dispostos dentro de uma caixa de madeira, formando camadas até completar totalmente seu interior, depois disso é colocada uma tampa também de madeira para escoar um líquido chamado de mampueira.



FOTO 45: Prensando a massa

Fonte: Solange Nascimento, 2017



FOTO 46: Extraindo a mampueira

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Passamos um bom tempo na casa de farinha, entre olhares e sons, as lembranças da forma de produção, reativada na memória dos mais velhos, vinha à tona à medida que as etapas da produção iam se desenvolvendo. O *comedor*, por exemplo, antes não era alimentado por motor elétrico, mas sim, por uma grande roda, fixa em uma estrutura de madeira, que, ligada ao comedor por uma correia de couro, era girada manualmente por duas pessoas, isso era o que movimentava a moenda que triturava a mandioca. Ouvimos também sobre a substituição do tapeti pela prensa de madeira, ou seja, o processo de secagem foi modificado, passando do tecido ao tapeti e do tapeti à prensa de madeira, que é utilizada até os dias atuais. O trabalho estava encerrado por hoje, era preciso agora esperar até o dia seguinte, quando a massa já seca passaria à próxima etapa: torrar a farinha no forno.

Voltamos para a escola, na sala de aula realizamos uma roda de conversa falando sobre os usos, costumes e modos de fazer da comunidade. Enfatizamos a importância das tradições e a relação dos fazeres atuais com os fazeres das gerações passadas, a importância da coletividade no trabalho e da preservação da cultura afro-brasileira vivida ali.

Explicamos o processo de ocupação e exploração da Chapada dos Negros, da organização de seus antepassados na luta pela liberdade e também a remanescente desse período na comunidade. Sobre a memória e os ensinamentos, as crianças recorreram à música que haviam aprendido para referenciar elementos africanos na língua e palavras que

empregam no cotidiano como yoyô ou calundu. Estas são algumas das referências que estão presentes nas estradas, nas casas, nas práticas e na memória, apreendidas pelas crianças e traduzidas em suas palavras como caminho, como processo, em que, segundo eles: *estamos olhando, ouvindo e aprendendo*.

No outro dia bem cedo, assim que chegamos à escola, nos organizamos para acompanhar a continuidade da feitura da farinha, uma vez que a massa havia passado a noite na prensa, já estava pronta para ser cessada e torrada.

As crianças observaram e ouviram sobre a quantidade de massa que deve ser colocada no forno, a forma de espalhá-la (primeiro com um facão de madeira e posteriormente com o rodo, também de madeira), Ruimar explicou às crianças que é preciso ter cuidado para não deixar a massa queimar e que à medida que a massa vai torrando o manuseio fica mais fácil, já que a massa fica mais leve. Depois de pronta a farinha é peneirada para que se separe a *cruera*, pedaços maiores de mandioca, que torrados formam caroços utilizados para alimentação humana ou complemento à alimentação animal. Da primeira fornada, após ser peneirada, comemos a farinha e os caroços, ainda quentes e crocantes.

Seu Diomar perguntou quem já tinha acompanhado todo o processo de preparo da farinha, poucas crianças disseram que sim, a maioria conhecia o produto inicial – a mandioca e o produto final - a farinha, mas ainda não conheciam todo o processo.



FOTO 47: Torrando a farinha

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Retornamos à escola e conversamos sobre o processo produtivo da farinha, bem como as diferentes formas de utilização da planta na comunidade: a raiz é utilizada, além da produção de farinha, para preparo de alimentos como caldos, bolos ou cozida; o caule é utilizado para fazer as mudas que serão replantadas na roça; as folhas são misturadas à ração dos animais, principalmente no período da seca; conversamos com as crianças também sobre o valor nutricional da mandioca na alimentação humana.

Falamos sobre o trabalho colaborativo na comunidade, seja na produção da farinha, da rapadura, quebrando o milho ou arroz. As crianças apontaram os mutirões realizados nas mais diversas atividades laborais ou festivas. Abordamos a importância do trabalho compartilhado e que essa prática é uma herança trazida por nossos antepassados de África.

Para exemplificar esta tradição contamos às crianças a história “As Panquecas de Mama Panya”, conto de origem queniana que fala sobre o trabalho compartilhado, a colaboração entre os moradores de uma pequena comunidade africana. As crianças identificaram na história a importância dos mais velhos na comunidade e o respeito que se deve ter por estes.

Finalizamos nosso dia com um desenho coletivo, nesta atividade cada criança participa do desenho da outra, contribuindo com parte da ilustração. Até que retorne ao ponto inicial cada criança dá sua contribuição. Riram muito da dinâmica da atividade e também do resultado final, cada criança foi convidada a concluir o desenho colorindo-o.

Enquanto tecíamos a memória daqueles dias, Edna socializou com o grupo que Dona Maria Dias (a mais velha das moradoras) ainda hoje pede que lhe adocem o café como nos tempos antigos. Na comunidade, antes de se produzir açúcar e construir engenhos à tração animal, o café era adoçado com a própria cana. Neste processo a cana tem que receber lapadas (batidas) com uma faca, assim amolecia sendo possível extrair a garapa, espremendo-a no copo ou no bule de café.

Foram dias produtivos, plenos, as coisas se desenrolaram como eu havia mentalizado. Durante os dias que permaneci na comunidade sonhei, sonhei muito. Acordada, sonhei com o trilhar formativo daquelas crianças nas trocas, nas caminhadas, no contar e recontar partes da memória e da história impregnadas em todos os lugares por onde andamos, a cada árvore, porteira ou colchete, seja no velho engenho em ruínas ou no grisote (ali há um pedaço da história da comunidade).

Sonhei também dormindo, Exú estava em meus sonhos. Dizia coisas, que embora não ouvisse, sabia de certa forma, que deveria trilhar, conduzir. Em meus sonhos também conversei com Pedro, meu orientador, sob a sombra de uma grande mangueira, conversou longamente comigo, redirecionando meu olhar e apontando que esta etapa do trabalho adensa-se e me exige alguns recortes. Em suas ausências/presenças estavam lá, construindo, elaborando, tecendo lado a lado comigo.

A cada dia, a cada lugar visitado, a cada dobra do passado revisitada, as crianças se mostravam mais animadas e encantadas com o seu lugar. Algumas visitaram pela primeira vez lugares sobre os quais só ouviam falar, outras conheceram fases da produção da farinha de mandioca que até então lhes eram desconhecidas. Outras ainda, não sabiam que na comunidade se produzia, em tempos passados, rapadura, açúcar e cachaça.

No final do dia algumas crianças ainda tinham nos bolsos os caroços que trouxeram da casa de farinha. Quando nos despedimos tomei o rumo da casa de Dona Rosa, já caía a tarde e o cheiro inconfundível que tomava o caminho me lembrava que dia que se faz farinha é dia de beijú, peta, pão de queijo e tapioca. Não tem coisa melhor!

Macedo (2007) afirma que a educação, na etnoeducação crítica é entendida como um acontecimento cultural, no qual o indivíduo e grupo social em que ele está inserido são elementos indissociáveis em um conjunto de práticas e saberes que dimensionam a própria existência humana.

Dessa forma podemos afirmar, segundo o autor, que a educação se configura por existencialidades individuais e coletivas, por sua vez, carregadas de imanências históricas, criadoras de mais subjetividades e mais cultura. Nessa perspectiva todas as trocas de saberes, práticas e conhecimentos que se tem dado neste processo apontam para as dinâmicas sociais da/na comunidade como “um conjunto de interpretações compartilhadas pelos quais os indivíduos produzem sentido simbólico para a sua vivência uns com os outros”. Neste contexto:

“[...] a educação é realizada e vivenciada por pessoas com etnométodos construídos a partir de seus universos culturais, como grupos de fato, que traduzem incessantemente as pautas da vida, mobilizados por suas referências e histórias”. (Macedo, p.28, 2005).

As referências e histórias que têm permeado o processo construtivo da tese estão profundamente amarrados ao que Abib (2006) descreve como modelos de aprendizagem pautados na “transmissão oral da memória coletiva de um grupo social”, na qual os mais

velhos são os responsáveis por “disponibilizar os saberes e as tradições daquele grupo social aos mais jovens”. Ou seja o aprendizado se constrói a partir da convivência, por meio da “tradição, ancestralidade, ritual, memória coletiva, solidariedade e num profundo respeito à sabedoria do mais velho” (ABIB, 2006, p.87). Esses valores, imbricados com a oralidade, memória e confiança, remetem ao que Sodré (2005, p.103) denomina de Pedagogia do Segredo: “entrar no segredo de alguém é entrar na regra [...] que permite as identificações [...] entre os parceiros de um processo comunitário”. O sagrado e o secreto, na comunidade, têm seu lugar, o que é revelado, quando e para quem tem seu tempo.

Os mais velhos são ancestralidade encarnada, guardiões das tradições e fundamentos, da memória coletiva da comunidade, do que não pode ser visto ou tocado, mas profundamente sentido e imbricado no cotidiano. Oliveira afirma que a ancestralidade:

“É a maior e mais importante referência destas sociedades. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o epicentro do regime semiótico afrodescendente que engendrou, concretamente, as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatória. (Oliveira, p.115, 2003)

5.8 O mundo começa na cabeça

Dentre as atividades que foram desenvolvidas fizemos a leitura da obra “O Mundo Começa na Cabeça”, de Prisca Agustoni (2011), em que a autora aborda a relação com os cabelos, o cuidado e o fortalecimento da identidade a partir da estética afrodescendente, em uma história que começa assim: “O cabelo feminino é como a raiz da árvore, o lugar onde tudo começa. Quanto mais encaracolado o cabelo, mais próximo às histórias que os antigos contavam.” E termina assim:

A menina sorriu, feliz por participar dessa festa em casa, sempre que as mulheres armam o palco do cabelo e contam histórias vindas de muito longe, do outro lado do mundo. Histórias que falam da origem de tudo, num lugar onde beleza e pensamento começam e acabam na cabeça.

Trouxemos a questão da estética por perceber nos últimos anos a mudança que tem se dado na forma de lidar com os cabelos, em especial as mulheres. Desde o uso de tranças nagô, raiz, black power, Kanekalon, substituindo os alisamentos e relaxamentos capilares. Assim realizamos com as crianças uma oficina de tranças afro, nesta atividade contamos com a participação das filhas de Marly e uma moradora da comunidade. Relembrou com as crianças como aprenderam, com as mais velhas, a fazer as tranças e experienciaram a realização de diferentes penteados.



FOTO 48: Trançando os cabelos

Fonte: Solange Nascimento, 2017

A estética na comunidade vem mudando gradativamente, principalmente entre as gerações mais jovens. Dona Rosa conta que quando era menina, as primas mais velhas derretiam soda, misturavam com ovo e trigo, batiam vigorosamente até formar um creme espumoso, colocavam essa mistura nos cabelos para deixá-los bonitos e arremata: *“Ficavam bonita na hora, mas depois cortava o cabelo tudim”*. E complementa dizendo que por esse motivo nunca teve coragem de colocar a mistura no cabelo. Ela diz ter observado que a forma de lidar com os cabelos é diferente, os cremes de alisamento tem sido substituídos por uma outra estética: *Agora elas não usa mais aqueles creme, colocam cabelo, vai vê aí as menina tão tudo com aqueles cabelão, coloca trança (trança afro), bota até cabelo de verdade! Fica aqueles cabelão inchadão assim.* (mostrando o volume com as mãos).

Mesmo assim ela afirma que todo mundo quer ter os cabelos bonitos (lisos), que sua avó, que parecia ser meio índia, tinha os cabelos bem lisos e compridos, e que algumas das filhas tinham *puxado* o cabelo dela (tinham o cabelo bom), outras não. Perguntei o que era cabelo ruim para ela, respondeu: *“cabelo ruim é aquele bem carapinha”*, ou seja, uma estética ainda referenciada nos padrões brancos, que coloca a pele, o cabelo, o corpo da mulher negra e do homem negro em um lugar de desprestígio social, o conceito de bom/ruim, feio/bonito está assentado ainda no modelo eurocentrado, que se coloca como parâmetro para avaliar sempre negativamente outros padrões estéticos que não sejam eurocentrados. O empoderamento e fortalecimento da identidade passam também pela valorização da estética

negra e ver as meninas e meninos fazendo tranças e gostando de se ver assim, pode ser um dos caminhos no processo de fortalecimento de sua identidade.

As crianças ainda criaram bonecas, colares e adereços com missangas, em uma das oficinas propostas. As atividades desenvolvidas, a partir dos conhecimentos dos próprios moradores, a prática, a observação e a memória como elementos embasadores das atividades docentes nos remetem ao conceito de etnocurrículo abordado por Macedo (2015) uma vez que as atividades propostas privilegiaram o local, o conhecimento e a prática das pessoas envolvidas tanto na concepção quanto na destruturação das atividades, ou seja: “as ações cotidianas que constituem seus sentidos e significados em incessante criação”.



FOTO 49: colares e missangas

Fonte: Solange Nascimento, 2017

O cotidiano e os conhecimentos locais da comunidade se constituem como riquíssimos elementos curriculares, o que é preciso é apurar os olhos para ver, os ouvidos para ouvir, o corpo para sentir, os valores civilizatórios africanos estão presentes no viver e fazer da comunidade, no trançar da palha, no trançar do cabelo, no fazer coletivo, na roda, na aprendizagem pelos ensinamentos dos guardiões da memória, na escuta atenta das crianças na roda, essa relação de senhoridade, de acordo com Petit (2015), é a via pro onde se dá o aprendizado, no “Mestre ensinando pelo exemplo e pela vivência”. A construção de práticas significativas se faz assim: na construção de dentro e por dentro das crianças, dos mais velhos e mais velhas e da memória. Quanto a essa abordagem podemos evocar Macedo (2015) quando afirma que os atores sociais: “São, portanto, seres irremediavelmente conceituais, o que

significa dizer que, de qualquer perspectiva, a existência já é interpretação e sem isso não há ação e realizações humanamente possíveis”. (p. 31).

Assim entendemos que o processo que se dá na escola e não só na escola, como na comunidade aponta para a construção de práticas centradas nos *instituintes culturais* ali presentes, ou seja, mesmo com uma educação formal construída e instruída a partir dos cânones eurocentrados e homogeneizantes, mesmo com os discursos de negação identitária, mesmo com a sombra do desmantelamento das escolas do campo, mesmo com a ausência de recursos tecnológicos e formativos vale olhar para a comunidade e:

[...] acolher a ideia central para nós de que todos os atores sociais envolvidos nas questões do currículo têm a contribuir, a partir de suas implicações socioculturais e existenciais com a riqueza da heterogeneidade que deverá nutrir concepções e debates a respeito dessa invenção pedagógica de forte tradição autocrática hierarquizante e excludente. (Macedo, p. 33, 2015).

Neste sentido, desenvolver atividades que valorizem, a história, a estética da comunidade, que preservada pelas guardiãs e guardiões da memória, construído pelas mãos, pelos olhares e pela fala de diferentes atores sociais, pode se configurar em um movimento por dentro da comunidade, por dentro da escola na afirmação identitária pautada no local. A estética negra, por exemplo, presente na construção de bonecas, valorizando a cor, a textura do cabelo, os tecidos étnicos na construção de outro olhar sobre si e sobre o outro.



FOTO 50: Fazendo bonecas de pano

Fonte: Solange Nascimento, 2017

5.9 A memória das coisas e as coisas da memória

Esta semana estou retornando à comunidade para realizar a última ação colaborativa, ao menos ao que se refere à pesquisa em andamento. Logo que cheguei soube da boa nova: o nascimento de Ana, filha de Rosana, neta de Dona Rosa e seu Diomar, bisneta de Dona Roxa. Assim que chego peço a benção a minha anfitriã e a parabenizo pela nova integrante da família. A casa está em festa com a chegada da pequena, que, cercada pela atenção da avó, avô, tias, tios recebe todas as recomendações necessárias a seu desenvolvimento e saúde, os banhos com água de araruta, chás para acalmar e aumentar o leite, lã e fita vermelhas para espantar soluço e mal olhado e muito carinho.

Assim que cumprimento a todos e acomodo minhas coisas no quarto vou até a casa de Marly para confirmar minha chegada e detalharmos as atividades daquela semana. No caminho, Dona Maria, que estava sentada à sombra de uma árvore em frente a sua casa me avista subindo a estrada, levanta-se e vem a meu encontro, me dá um forte abraço e convida-me para *me chegar um pouquinho*. Seu Marcos ouve nossa conversa e vem até a porta, convidando-me para um café. Relembramos que a última vez que estive na comunidade ele não se encontrava muito bem de saúde, o que o impediu de ir conosco até o engenho. Ele afirma que mesmo com seus 75 anos está muito forte e *consegue se deitar por riba de pedra, de pau, de toco, de tudo*, está em forma. Parece-me mesmo bem disposto, com um largo sorriso e o tratamento gentil de *senhorita*, como o habitual. Digo ao casal que gostaria de agradecer pela contribuição para a pesquisa, que as coisas que ele contou foram muito valiosas. Seu Marcos disse que lembra só de suas conversas, mas acha que não falou nada e se falou não lembra, porque, segundo ele, *não sei contar nada não!* (dando uma grande gargalhada).

Mais uma vez reitero os agradecimentos e sigo no rumo da casa de Marly, converso com ela sobre o final da pesquisa e que, aquela semana gostaria de apresentar às famílias e aos mais velhos o que foi desenvolvido durante os trabalhos e que, como atividade final, poderíamos solicitar que as crianças trouxessem objetos antigos para a sala de aula para que contassem a história desses objetos e a relação com a comunidade. Marly disse que dar o retorno para a comunidade era muito importante e que tinha pensado a mesma coisa que eu: *Uai Solange! Parece que a gente tá sonhando junto. Eu disse mesmo pra cumadinha: esse ano vou fazer diferente, vou falá pra eles trazer as coisas antigas de casa. E você veio com o mesmo sonho que eu!*

E sonhando juntas, eu e Marly fomos pra sala de aula na manhã seguinte, conversar com as crianças sobre as memórias que eles haviam guardado dos trabalhos que tínhamos realizado. Sugerimos que pensassem: o que aprenderam e com quem. Dentre algumas indicações nomearam o seguinte:

“Aprendi com tio Isaias a fazer vassoura;

Aprendi com seu Tó a tocar tambor;

Com tio Isaias aprendi a fazer quibano;

Com tia Maria José aprendi como funciona o engenho;

Aprendi com tio Diomar a ralar mandioca;

Aprendi mais meu pai a fazê boneca de milho;

Aprendi música com tia Solange;

Aprendi a tirar leite com meu pai;

Aprendi com vovó a fazer boneca de sabugo;

Aprendi com papai a fazer e andar com cambota;

Aprendi a fazer peteca sozinho;

Aprendi como fazia sabão de mamona;

Aprendi a trilhar um caminho, a pegar um conteúdo aqui e destrinchar ele todinho em várias atividades, que fazendo junto a gente pensa as coisas melhor”.

Marly e eu escrevemos os bilhetes convidando as mães, pais e familiares para irem até a escola para que pudéssemos falar sobre a pesquisa realizada na comunidade e a importância da colaboração de todos eles. Explicamos também que aquela semana teríamos o dia da memória dos objetos, e que cada um deles deveria procurar com as mães, pais e mais velhos objetos antigos que tivessem em casa e fizessem parte da história de sua família, sua comunidade, e que o objeto seria apresentado a toda a classe e fariam um pouco sobre sua história. Depois da aula, no final da tarde, fui até a casa dos mais velhos que participaram das atividades dizer que a pesquisa tinha acabado e que faríamos o encerramento na escola. Perguntaram curiosos, o que o pessoal de São Salvador tinha falado, respondi que ainda faltava apresentar o trabalho na faculdade.

Agradei pela disposição, pela acolhida e pela ajuda de cada um, porque sem eles o trabalho não aconteceria. O que ouvi de boa parte dos participantes em linhas gerais foi que as atividades foram muito boas e que tinha menino que conheceu coisas que nem imaginava da comunidade, dentre outras coisas que foram faladas Dona Rosa me disse: *nós temos a obrigação de ajudar, ninguém faz nada sozinho e você sabe disso, nós te ajudamos e você nos ajuda também, as coisas são assim.*

Retornei já com o pôr do sol. Em cada casa que passava recebia um aceno, um sorriso, um abraço, um café, água ou uma boa prosa à sombra de uma árvore. As questões políticas, o problema da seca, a saúde ocilante, o desejo de chuva para iniciar o plantio e melhorar as condições de sobrevivência, as cavalgadas, a *carestia*, as pequenas desavenças, os efeitos das queimadas. As conversas sobre o cotidiano, as expectativas e o porvir. O que sei é que dentre tantas narrativas nada seria possível se não fosse por eles terem permitido que as coisas acontecessem e eles sabiam disso tanto quanto eu.

No dia seguinte, a partir da memória das mais velhas, as crianças aprenderam a confeccionar tapetes de tecido. Segundo Edna era uma atividade que ficou de certa forma esquecida pelos mais novos. Com pedaços e retalhos de tecido, conta que, sua mãe se juntava às outras mulheres da comunidade para tecer tapetes. Chamam o processo de *Tapeçaria de Quadro*, isso porque o tapete é tecido em uma estrutura retangular de madeira na qual são fixados dezoito pregos no sentido horizontal e sete pregos no sentido vertical, um pedaço de corda é preso aos pregos no sentido vertical, perfazendo dezenove linhas, nas quais os retalhos coloridos são trançados um ao outro, dando forma ao tapete. A atividade é realizada livremente pelas crianças, desde as maiores às menores que, com o auxílio da professora e dos colegas mais velhos tecem seus pequenos tapetinhos. Todos ficam bastante empolgados com a materialização do trabalho que vai tomando forma e destacando o colorido e a trama do trabalho manual, depois de trabalhar por algum tempo em suas confecções e orientados pela professora acomodam os tapete em construção em um canto da sala para retornar à atividade em outro momento.



FOTO 51: Tecendo tapetes

Fonte: Solange Nascimento, 2017

No dia marcado para o encontro, chegando à escola encontrei Marly que já estava na sala de aula com uma chaleira de ferro que mostrava à Edna. Assim que cheguei me juntei a elas para ouvir um pouco da história da chaleira, que pertencia a Iá Senhora, sua avó, e que havia sido resgatada, lavada, esfregada e guardada como uma relíquia da família.

Logo em seguida as crianças chegaram com os mais variados objetos, alguns sozinhos, outros já acompanhados pelas mães ou avós que os auxiliavam a transportar os objetos. Dispomos as carteiras em meia lua e uma mesa com uma toalha era o local onde seriam depositados os objetos garimpados pelos pequenos em suas casas.

À medida que íam chegando e vendo os objetos depositados sobre a mesa, as presentes acessavam na memória coisas que hoje não se encontra mais na comunidade, como por exemplo: o ³⁰alforje, o ³¹artifício, a ³²buraca. Com a chegada de todas as pessoas e as coisas todas dispostas sobre a mesa pudemos elencar o que as crianças haviam trazido: bule, ferro de brasa, carrinho de lata, panela de ferro, medida de madeira, candeeiro, quibano, botija, caldeirão de ferro, cabaça, colher de pau, quadro de madeira entalhado a mão, chaleira

³⁰ Um alforje são dois bolsões feitos de couro que eram colocados no cavalo e utilizados para transportar mantimentos e coisas compradas na cidade ou carregadas pelos vaqueiros em longas viagens.

³¹ Objeto confeccionado com chifre de boi, algodão e duas pedras presa a ele que deflegavam faíscas para queimar o algodão e acender com ele cigarros de palha e cachimbos.

³² Caixote confeccionado de couro para transportar mercadorias nos cavalos.

de ferro, moedor de café, sanduicheira de ferro, pilão, colher de pau, lamparina.



Foto 52: objetos antigos

Fonte: Solange Nascimento

As mães que puderam participar lá estavam, aquelas que, por algum motivo, não puderam estar presentes mandaram recado justificando a ausência. A maioria dos mais velhos também não foi até a escola, alguns por problemas de saúde, outros em função da *lida no campo* ou mesmo por problemas de saúde de pessoas da família, como Dona Odésia, que estava acompanhando o pai em outro município, dado seu estado crítico de saúde.

Sob o olhar atento das presentes, as crianças, uma a uma, tomavam o objeto que haviam levado nas mãos e contavam sua utilidade, a quem tinham pertencido, e como eram utilizados, em meio às falas, memórias das mães, das avós, de Edna e Marly iam sendo acessadas e trazidas para a roda, como, por exemplo, as ³³*fiadas de algodão*. Já Paula lembrou que as fiadas eram usadas para colocar nas candeias, mas os moradores que não tinham o utensílio colocavam as fiadas em pratos de esmalte ou telhas de barro, ali eram untadas com sebo ou gordura animal para iluminar as casas. Edna lembrou que era comum também utilizar um graveto com caroços de mamona descascados enfileirados, assim colocava-se fogo nos caroços, esse artefato era utilizado como lamparina.

³³ As fiadas eram cordões extraídos do algodão que eram feitas a mão ou com um fuso e eram utilizadas como pavio.

Relataram que as cabaças, quando fechadas serviam como reservatório de água para levar à roça, para esse fim produziam rolhas entalhadas em buriti ou sabugo de milho. Outro objeto que há muito tempo não era visto na comunidade, e que foi levado por uma das crianças foi a *medida de prato*. Trata-se de uma caixa de madeira que era utilizada para medir farinha, arroz, feijão, milho, beijú, produtos comercializados na comunidade. Explicam também que um prato corresponde a dois litros (medida utilizada atualmente).

Edna, que havia levado uma máquina de moer café, exemplificou o processo de produção do pó se valendo de parte dos objetos dispostos na sala:

“Aí cata, bota pra secar, aí depois você vai com o pilão, não é desse aqui, mas é mais ou menos, chumba ele, pega o quibano, sopra, aí apura ele, aí você vai com a panela de ferro, torra, pega assim ô, vai mexendo, (mexendo com a colher de pau dentro da panela de ferro), até fica no ponto, aí esfrio, vocês vão moer, olha aqui a vasilhinha ô, pra apará o pó!”



FOTO 53: manuseando os objetos

Fonte: Solange Nascimento, 2017

Concluimos essa manhã de atividades com retribuições sonoras, as mulheres presentes cantaram às crianças algumas músicas que ainda se ouve na comunidade, as crianças cantaram para as mães e avós versos em ioruba, que por ouvi-los cantar em casa já

os acompanhavam na melodia.

As atividades que foram desenvolvidas, envolvendo as crianças e os guardiões da memória têm desencadeado uma dinâmica outra na comunidade. Os mais velhos, que de certa forma não viam uma valorização de seus conhecimentos pelos mais jovens, estabelecem hoje a circularidade de saberes, eles estão na escola, ensinam o que aprenderam com os antepassados, movimentando a roda da vida, a roda da memória, o movimento do saber ancestral. As crianças estão experienciando um olhar outro sobre o cotidiano, construindo sentidos e significados, estabelecendo conexões entre o vivido, o sentido e o falado também dentro da escola. Uma das falas recorrentes entre os mais velhos é de que *os jovens não querem saber das coisas dos velhos*, o que se traduz também em Abib (2005) quando afirma que: “Vivemos um período histórico em que a valorização exarcebada do tempo presente não nos permite olhar o passado enquanto força instauradora, mas como algo que passou e é incapaz de fazer sua aparição e irromper no presente”. (p.103). O movimento que se propõe é justamente de construir as possibilidades, as trilhas e os caminhos para que essa força venha à tona e irrompa no presente, com seu princípio do tempo como espiral, como tempo presente/passado/presente, princípio fundante dos valores civilizatórios afro- brasileiros.

Dessa forma o que se desprende da proposta desenvolvida envolvendo comunidade e escola, com a ampliação da participação dos guardiões da memória, a troca de saberes e experiências é que a escola é lugar do samba, da súa, da roda de capoeira, do berimbau, do pandeiro e da caixa, da contação de histórias, da *roda de munturo*, do movimento feito por dentro com sentido e significado. Escola de quilombo.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

...mas sei que, por mais que tenha feito, não cheguei nem perto do fundo da questão. Aliás, não cheguei próximo do fundo de qualquer questão sobre a qual tenha escrito. A análise cultural é intrinsecamente incompleta, e o que é pior, quanto mais profunda menos completa.

(Geertz)

No decorrer da pesquisa foram muitas as descobertas, os desvelamentos, os conflitos, as (re) e (des) construções e as incertezas. Neste caminho deixei muitas coisas para trás, coisas que hoje vejo que não mais me cabiam, tao pouco eu cabia nelas, acho que às vezes não caibo mais em mim, quase me afogo com a ressaca que me inunda, que arremessa e arrebatada tudo que está em movimento, em transição, nos processos do devir epistemológico, teórico, identitário que me inundam.

A elaboração dessa tese foi um infinito aprendizado, sobre as pessoas, as coisas, os lugares. E mais ainda sobre aquilo que somos, mesmo que nos esqueçamos por vezes desse *ser*. Entendo que meus pés alcançaram um terreno que, contrário àquele que pisamos materialmente na comunidade, árido, rachado e seco pela estiagem, é de uma fertilidade ímpar. As ações e provocações metodológicas fizeram florescer coisas belas, fortes e potentes em um processo de *co-inspiração* e trocas muito ricas.

Aquilo que aprendemos neste processo aponta para a potencialidade que o trabalho com a história, a oralidade, as práticas e fazeres, os conhecimentos dos guardiões da memória podem produzir. Às crianças foi apresentada a sua própria história, recontada pelas vozes dos antepassados, que ecoam ainda na comunidade, na memória e história dos lugares, dos fazeres, dos objetos. O passado vem como que materializado nas histórias, causos, feitos, tudo isso é potência, é arte, história, vivência, canção e escrita (apropriação também necessária) para transitar no mundo.

Assim entendemos que o processo que se dá na escola e não só na escola, como na comunidade aponta para a construção de práticas centradas nos instituintes culturais ali presentes, ou seja, mesmo com uma educação formal construída e instruída a partir dos cânones eurocentrados e homogeneizantes, mesmo com os discursos de negação identitária, mesmo com a a sombra do desmantelamento das escolas do campo, mesmo com a ausência de recursos tecnológicos e formativos vale olhar para a comunidade.

O cotidiano e os conhecimentos locais da comunidade se constituem como riquíssimos elementos curriculares, o que é preciso é apurar os olhos para ver, os ouvidos para ouvir, o corpo para sentir, os valores civilizatórios africanos estão presentes no viver e fazer da comunidade.

É justamente isso que procuramos tensionar com as intervenções didático-pedagógicas que tem sido construídas na comunidade, a construção de referências outras, a partir das vivências e do *saber ser e fazer* da própria comunidade, no sentido da construção de um currículo *tecido por dentro*, com referências, experiências e práticas do lugar onde a escola está inserida.

A comunidade produz, recria e resignifica continuamente seus saberes e práticas, os fazeres coletivos, os ensinamentos dos mais velhos são compartilhados e reinterpretados tacitamente pela comunidade. Eis o ponto de convergência, a comunidade reconstrói continuamente sua identidade.

A concepção de território na perspectiva das comunidades quilombolas vai além da relação de propriedade, conceito ocidentalizado da relação com a terra, ele está assentado na ideia de território e toda uma trama de representações que se relacionam à ancestralidade, seus usos, memórias e coletividade e essa concepção tem sido confrontada nas comunidades quilombolas a partir da conversão de moradores que redefinem assim sua relação consigo, com o outro e com o território.

Entendo que o caminho traçado até aqui é a soma de minha formação humana e acadêmica, as quais se fundem, se mesclam continuamente. Neste caminho muitas certezas estão em desconstrução e tantas outras se erigem, a maior delas é que há muito ainda a fazer. Entretanto esse processo de construção epistemológico-identitário tem me proporcionado a grata experiência de pensar, de ouvir e me reconstruir continuamente.

Processos de reconstrução muitas vezes se dão em terrenos conflituosos, e neste caso não foi diferente. Fiz de Salvador minha morada: Brotas, Alto do Coqueirinho, Bonfim, São Tomé de Paripe. Só tenho gratidão, pelos pescados frescos de Pedra Furada, às marisqueiras de São Tomé de Paripe, aos quilombolas do Alto do Tororó, aos moradores do Subúrbio Ferroviário. Viver por três anos na cidade me proporcionou reencontros e redescobertas, de sentir a história de meus antepassados incrustada no chão, nas pedras, nas ruas, becos e vielas por onde andei, na angústia que não se explicava, no reencontro com minha ancestralidade, na forte presença de Yansã em meus sonhos, em meus caminhos, no desvelamento de histórias

individuais e coletivas negadas durante séculos e que pareciam fazer e dar sentido à minha existência. Assim assumi minha negritude, e a consciência e o olhar ingênuo que tinha foi dando lugar a uma constatação dolorosa, mas necessária: embora sempre olhasse para as pessoas e me visse como uma igual, as pessoas não me olhavam assim. Antes de tudo, vou ser sempre vista como uma mulher negra. O que tem um significado em uma sociedade que atribui lugares e valor às pessoas pela cor da pele.

Esse processo de (re)construção foi permeado por ricas experiências e compartilhamentos. Minha vida, meu interior, meu olhar e cabelo estavam em transição. Li como quem lê um diário ou uma carta escrita por meus antepassados as páginas de “Um Defeito de Cor” (2014) e “Educação nos Terreiros” (2012). Buscando uma maior compreensão e aproximação com minha africanidade, participei de duas edições do curso de Filosofia Africana Como Estética da Libertação, oferecido pelo professor Eduardo Oliveira que se constituíram como um rico aporte epistemológico que se adensava e dava outros sentidos e contornos ao que via e ouvia. O que sentia era uma profunda sensação de engano, minha história, junto com a história de todas as negras e negros escravizados havia sido deliberadamente diminuída, apagada, invisibilizada e reduzida, na diáspora, à história da escravidão. O legado negro no mundo é muito maior do que isso, e era necessária minha compreensão desses desvelamento histórico para trazer outros sentidos e significados ao que me propunha a fazer.

Um elemento de grande importância no trilhar da pesquisa foram as ações do grupo de pesquisa Griô. Nesse caso, o desenvolvimento de projeto de pesquisa e extensão na Comunidade do Alto das Pombas, em Salvador, e dentre as ações, o curso de Pedagogia Griô, conduzido pela professora Lilian Pacheco, com quem tive a grata oportunidade de compartilhar os ensinamentos e múltiplas possibilidades de desenvolver uma educação significativa e uma formação a partir do conhecimento ancestral dos mestres griôs.

Mas tive que partir, em dado momento retomar as atividades docentes em Tocantins, e fui. Com medo, confesso, medo de me perder, de não encontrar referências que até o momento haviam me fortalecido. Mas algumas coisas depois de construídas já não arrefecem mais. Eu não era a mesma, os lugares também não, encontrei coisas, pessoas e lugares também diferentes, e não por coincidência. Encontrei fora e dentro da Universidade ressonância, e nestes encontros algumas palavras traziam infinitos significados, conforto e alento: Salvador, UFBA, Filosofia da Libertação, capoeira, Pedrão, Duda, Mestre Cobra Mansa, Motumbá, Asé. Pessoas que trilharam e compartilharam caminhos, vivências, lugares

se encontraram e dessas cheganças muitas coisas estão se construindo, entendi que “meu caminho pelo mundo eu mesma faço, a Bahia já me deu régua e compasso”.

Não falo em conclusão do trabalho porque o entendo como movimento, a comunidade é também movimento, falar em conclusão parece tornar estático aquilo que é mutável por natureza, que se reinventa, que se subverte e reelabora o tempo todo.

Minha vivência junto à comunidade não se resume a este trabalho investigativo, é mais do que isso, compartilhamos as mais diferentes experiências em nove anos de convívio e o trabalho junto à comunidade não se esgota com a conclusão da pesquisa. Até porque outros projetos e ações já estão se desenrolando no tempo da pesquisa, agregando outras comunidades quilombolas, mulheres negras, indígenas, povos de terreiro em diferentes campos e frentes que, diante do eminente dismantelo das políticas públicas e o ataque às comunidades tradicionais, às religiões de matriz africana, o aparelhamento do Estado e a deslegitimação das políticas de seguridade social é necessário fortalecimento e ações de resistência frente à imposição dos valores neocolonialistas e patriarcais que cresceram vertiginosamente no último ano. A única certeza que tenho é que nada se esgota e muito há ainda a resistir e construir.

A cada nova incursão à comunidade, mais coisas se revelaram, mas estas revelações são um lapso dentre toda a complexidade e profundidade de suas vivências, e quanto mais me é revelado, mais tenho a certeza de que pouco sei, que aquilo que me é permitido conhecer, compartilhar, vivenciar são pequenos fragmentos dentro de uma rede mais ampla e complexa. Nem tudo é revelado, nem toda revelação é para todos e cada coisa tem seu tempo de ser.

Não posso afirmar que a pesquisa trás tudo sobre a comunidade, seria muito pretensioso e não tenho essa pretensão, tenho a pretensão sim, de enquanto me for permitido continuar aprendendo com as mais velhas e mais velhos.

Um dos elementos a serem acompanhados durante a pesquisa eram as formações continuadas ofertadas às professoras sobre educação étnico-racial e educação quilombola. Lembro de Marly me dizendo que, a última formação com essa temática da qual tinha participado, foi em dois mil e nove. Não por coincidência fui consultada pela Pró-Reitoria de Extensão da UFT quanto à oferta de um curso de extensão, sugeri então que fizéssemos um curso de Extensão com a Pedagogia Griô e que o curso fosse realizado em Arraias, por ser o Campus com o maior número de alunos quilombolas da Universidade, cento e quinze matriculados. Conseguimos depois de muitos ajustes organizar uma formação para o início de

novembro, em parceria com a secretaria municipal de educação, o curso será ofertado para todas as professoras e professores que atuam em comunidades quilombolas na rede municipal, discentes quilombolas e indígenas do Campus e docentes que discutam as questões referentes à cultura afro-indígena brasileira e diversidade, na perspectiva de que, a partir da formação, se desdobrem em multiplicadores de uma educação onde ancestralidade, memória, história e o *hálito* tenham lugar.

Esta formação, como outras ações que estão em curso, envolve uma miríade de trocas, ações e práticas que trazem para o centro do processo construtivo saberes outros, vivências outras, práticas outras de *co-inspiração e com-partilhamento* de fazeres e saberes, perspectivados na concretização da valorização da história e da cultura afro-brasileira nas práticas escolares, no desvelamento da história de África e seu povo na diáspora, no conhecimento e re-conhecimento do legado africano na constituição e construção do Brasil, na representatividade de nossas crianças nos espaços escolares e não escolares, em representações e auto-referências positivas em contraponto ao racismo epistemológico. Tais caminhos apontam para uma pedagogia decolonial, e neste caminho é preciso, antes de tudo, descolonizar o pensamento. Mas essa é uma outra história.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro R. J. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda**. CMU-Unicamp/EDUFBA. Campinas/Salvador, 2005.
- APPLE, Michael. **Repensando Currículo e Ideologia**. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. Tadeu. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- APOLINÁRIO, Juciene Ricardi. **Escravidão Negra no Tocantins Colonial: vivências escravistas em Arraias (1739 – 1800)**. Goiânia: Kelps, 2007.
- BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. 2. ed. São Paulo. Pioneira, 1985.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFM, 1998.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acessado em: 17 de março de 2013.
- BRASIL. **SEPPIR**. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/04/seppir-abre-chamada-publica-02-2015-com-enfoque-nas-comunidades-quilombolas. Acessado em 20 de março de 2013.
- CASCUDO, Câmara Luis. **Made in África: pesquisas e notas**. 5ª ed. São Paulo: Global, 2001.
- CORDEIRO, Rosolinda B. Abreu. **Arraias, suas raízes e sua gente**. Goiânia: Abril, 1991.
- COSTA, Magda Suely Pereira. **Poder local em Tocantins: domínio e legitimidade em Arraias**. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p.37-67, 1998.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Velho e velhice nas literaturas africanas de língua portuguesa**. In: *Literaturas africanas de Língua Portuguesa: Percursos da memória e outros trânsitos*. 1.ed. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2008. p.131-149.
- GARFINKEL, H. In: **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. LTC, Rio de Janeiro, 1989.
- GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombos: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.
- GOMES, Nilma. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: *Mosaicos de escolas: Modo de educação na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- GIROUX, Henry. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, Tomás Tadeu. (Org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GROSSBERG, Lawrence. **Estudo culturais: uma introdução**. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HAMPATÉ BÂ, Hamadou – A tradição viva, em *História Geral da África I, Metodologia e pré-história da África*. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980, pp.181-218.

HAMPATÉ BÂ, Hamadou, Amadou. A educação tradicional na África. Aspects de la Civilization Africaine, Paris, ed. Présence Africaine. Revista THOT n. 64, 1997. Tradução de Daniela Moreau.

KARASCH, Mary. **Os Quilombos de Ouro na Capitania de Goiás**. In: REIS, J. J., GOMES, F. dos S. Liberdade por um Fio: histórias dos quilombos no Brasil. Org. Companhia das Letras, São Paulo, 1996.

LUZ, Marcos Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. EDUFBA, Salvador, 2013.

LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a discussão de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Liber Livro. Brasília, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo**. EDUFBA, Salvador, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnocurrículo Etnoaprendizagens: a educação referenciada na Cultura**. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

MACEDO, Roberto Sinei. **Instituintes Curriculares da Experiência Curricular-Formativa: bases teóricas para um etnocurrículo**. Revista Tempos e Espaço em Educação. n. 18. P. 35-44 2016.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e ação pedagógica**. São Paulo, Loyola, 2002.

MELO, Carlos de Gouveia. **Proxidade do Funcionamento de Máscara ou o Efeito Máscara**. Tese de Doutorado, Lisboa. 2011. disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4166/2/ulsd061111_tese_.pdf, acessado 30/03/2015.

MEYER, Dagmar. **Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. In: O currículo nos limiões do contemporâneo. Org. Costa, Marisa Vorraber. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORAIS, Fernando, ROCHA, Saulo. **Aspectos físicos da Lapa do Bom Jesus, município de Arraias – TO**. In: ANAIS do 31º Congresso Brasileiro de Espeleologia.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Cap. IV 3ª Ed. Cortez. São Paulo. 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis, Vozes, 1980.

NASCIMENTO Solange Aparecida, JESUS Valdirene. Gomes. **Lagoa da Pedra: identidade e processo de escolarização em uma comunidade quilombola**. In: Anais Seminário Internacional UNINOVE, SP, 2009.

Solange Aparecida do. **Educação informal: o festeio do Judas do Distrito de Canabrava e comunidade quilombola da Lagoa da Pedra**. In: Segundo Encontro Internacional de Educação, 2011. Segundo Encontro Internacional de Educação, 2011.

Solange Aparecida do. **Feitos e Reinventos: o programa BBEeducar nas comunidades quilombolas Lagoa da Pedra e Kalunga Mimoso**. In: Anais V INCREA. Palmas, TO, 2013.

NEGRO, Esmeralda. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis**. In: Cadernos de Pesquisa, n 65. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio de 1988.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In Quilombos: **identidade étnica e territorialidade**. Eliane Cantarino O'Dwyer (Org.). Rio

de Janeiro: Editora FGV. 2002.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 2. Ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2003.

_____. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PACHECO, Líllian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, BA: Gráfica Santa Helena, 2006.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

REIS, João José, GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um Fio: histórias dos quilombos no Brasil**. Org. Companhia das Letras, São Paulo, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, classe, raça e gênero**. In: Cadernos de Pesquisa, n 96. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1996.

SABÓIA, Ana, Luiz. OLIVEIRA. **Perfil sócio-econômico da população negra no Brasil: diferenças estaduais**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0097.pdf>> Acessado em: 13 de fevereiro de 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: Alienígenas na sala de aula. (Org) Silva, T. T. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As Vinte e Uma Faces de Exu na Filosofia Afrdescendente da Educação**. Cruz das Almas. EDUFRB, 2016.

SOUZA, Elisabeth Fernandes. **Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais no PCNs**. In: Racismo e anti- racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Ana Célia da (2002). **A representação social do negro no livro didático: o que mudou?** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/anaceliadasilvat21.rtf>> Acessado em: 18 fevereiro de 2013.

SILVA, Maria Aparecida. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: Caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: Secretaria Executiva de Justiça: Projeto Raízes, 2006. http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/12/interna_cidadesdf,479060/xxxxx.shtml. Acesso 12/04/2015.

Referências Complementares:

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro, Pallas, 2012.

Camberlin, Mary e Rich. **As Panquecas de Mama Panya**. São Paulo: EdiçõesSM, 2005.

Sellier, Marie. **A África, meu pequeno Chaka**. Tradução de Rosa Freire de A'guiar, São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

Gonçalves, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 10ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Record, 2014.

Agustino, Prisca. **O Mundo Começa na Cabeça**. São Paulo. Paulinas, 2011.

Sunny, Ulomma. **A Casa ds Beleza e Outros Contos**. São Paulo, Paulinas, 2011