

RETALHOS DA EDUCAÇÃO COTIDIANA DE ALUNOS QUILOMBOLAS DO ARROJADO

Maria Santos⁴⁵

RESUMO: Este escrito etnográfico traz retalhos do percurso [deslocamento] de alunos da comunidade quilombola do Arrojado à escola de ensino fundamental, localizada na zona rural da cidade de Portalegre/RN, além de brincadeiras e afazeres como e com os adultos. Trata-se de um recorte da pesquisa etnográfica desenvolvida na dissertação de mestrado em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no ano de 2015. Trago a este diálogo estudiosos que têm articulado falas e posicionamentos às questões étnicas e raciais os quais promovem um movimento para o reconhecimento e políticas públicas educacionais de quilombolas. O escrito sinaliza uma tentativa de significá-los [os Arrojados] e, significá-los torna-se luta contra o racismo, contra o apagamento do grupo, contra ações de invisibilidade a educação escolar de todos os negros, quilombolas ou não.

Palavras-chave: Quilombola. Deslocamento. Escola. Práticas Cotidianas.

PATCHWORKS OF DAILY EDUCATION OF QUILOMBOLAS STUDENTS FROM ARROJADO

ABSTRACT: This ethnographic writing brings fragments of the route [displacement] course of students from quilombola community from Arrojado to the elementary school, located in the rural area of Portalegre/RN and games and chores with and how adults. It is an ethnographic research resource developed in

⁴ Pedagoga. Mestre em Ciências Sociais e Humanas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. E-mail: santtosmaria.m@gmail.com

⁵ Apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

the master's dissertation in Human and Social Sciences, from the Rio Grande do Norte State University – UERN, in the year 2015. I bring to this dialogue academics who articulated discourses and positions on ethnic and racial issues in the which infer a movement for recognition and educational public policies to quilombolas. The writing signals an attempt to mean them [the Arrojadados] and its significates a struggle against racism, against the erasure of the group, against actions of invisibility, the education of all blacks, quilombolas or not.

Keywords: Quilombola. Displacement. School. Daily Practices.

RETAZOS DE LA EDUCACIÓN COTIDIANA DE ESTUDIANTES QUILOMBOLAS DE ARROJADO

RESUMEN: Este escrito etnográfico trae fragmentos de la ruta [de desplazamiento] de los estudiantes de la comunidad quilombola de Arrojado a la escuela primaria, ubicada en el área rural de Portalegre/RN; así como bromas y quehaceres como y con adultos. Este es un extracto de la investigación etnográfica desarrollada en la disertación de maestría en Ciencias Humanas y Sociales, de la Universidad Estatal de Río Grande del Norte – UERN, en 2015. Traigo para este diálogo académicos que han articulado declaraciones y posiciones sobre cuestiones étnicas y raciales que promueven un movimiento para el reconocimiento y políticas públicas educativas para los quilombolas. La escritura señala un intento de dar significación a ellos [la comunidad del Arrojado], lo que se convierte en una lucha contra el racismo, contra la eliminación del grupo, contra las acciones de invisibilidad a la educación escolar de todos los negros, quilombolas o no.

Palabras clave: Quilombola Desplazamiento. Escuela. Prácticas cotidianas.

De onde inicio minha fala

A proposta deste escrito é fruto da pesquisa de mestrado em Ciências Sociais e Humanas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, realizada no ano de 2015. Trata-se de uma etnografia que, a partir da perspectiva teórico-metodológica de Geertz (2008) e Malinowski (1986), procurou realizar uma descrição de fatos vividos

na comunidade quilombola do Arrojado, localizada na cidade de Portalegre, Rio Grande do Norte – RN.

Para o alcance dos resultados, no período em que estive na comunidade, janeiro de 2014 a julho de 2015 – momentos interruptos, fiz uso do caderno de campo para registro de impressões, compreendendo naquele momento, que este instrumento é o que “diferencia claramente o texto etnográfico final” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 29). Além da observação participante, foram realizadas entrevistas formais e não-estruturadas, com perguntas abertas. Nelas, priorizou-se lideranças e os alunos da comunidade, que estudavam na Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá e, respectivamente, suas famílias.

O embasamento teórico e metodológico seguiram as orientações de Cardoso de Oliveira (2000), que elabora três exercícios na pesquisa etnográfica: *o olhar*, primeira etapa do processo, com o qual obtive uma visualização inicial do campo e do objeto de estudo, passando em seguida à interpretação e significações do espaço da pesquisa; *o ouvir*, segunda etapa, tornou a minha relação pesquisadora/interlocutor uma prática dialógica por meio das conversas e entrevistas entre os interlocutores; e *o escrever*, terceira etapa, expressou a atividade e configuração final do produto – investigação da pesquisa.

Seguindo essa base metodológica, buscou-se interpretar o cotidiano e as aprendizagens de alunos da comunidade em situação de ensino formal. Entre os aspectos abordados, destaque: o percurso dos alunos da comunidade a sua chegada à escola; a convivência desses estudantes em ambos os espaços; práticas de racismo, discriminação e preconceitos aos alunos do Arrojado; e a relação da escola com a comunidade quilombola. Essas questões foram acentuadas a partir da ideia de construção de uma identidade coletiva quilombola - a auto atribuição (BARTH, 1998,

2005) que os categorizam como sendo “os morenos” - e o que preleciona a Lei nº. 10.639/2003, que alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, público e privado e a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de documentos outros sobre a temática étnico-racial.

Nessa esteira, o que proponho aqui é apresentar retalhos do percurso [deslocamento] dos alunos quilombolas do Arrojado, da comunidade de pertença, à Escola Municipal Manuel Joaquim de Sá (EMMJS), localizada na zona rural de Portalegre, cerca de 5 km do Arrojado, e 7 km da cidade; além de brincadeiras, e afazeres como e com os adultos. Esses pontos trarão comentários a despeito da identidade, práticas cotidianas e o enfrentamento do problema racial no espaço escolar. Utilizando da mesma perspectiva teórico-metodológica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000; GEERTZ, 2008; MALINOWSKI, 1986) para as interpretações, trago a este diálogo, estudiosos que têm articulado falas e posicionamentos às questões étnico-raciais (ARAÚJO, 2010; ARRUTI, 2008; BARTH, 1998, 2005; COHN, 20005, 2013; GOMES, 2011; LEITE, 2000; MUNANGA 2003; MUNANGA; GOMES, 2006; SOUZA 2005, entre outros), os quais promovem um movimento para o reconhecimento e políticas públicas educacionais aos grupos minoritários, os quilombolas, os indígenas, os ciganos, os ribeirinhos etc. Mais que isso, têm abordado a questão sob um olhar histórico-político de reivindicações, “um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011, p. 137), e que por isto, necessário seria sempre tratar da luta não como um projeto antigo, no sentido de estar preso a um passado - somente a ele, mas de um agora, passível a perguntas e talvez respostas às demandas do hoje.

Desde a aprovação da Lei nº. 10.639/2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, é que pesquisadores no Brasil têm buscado fortalecer o movimento de luta das políticas educacionais, acionando a comunidade científica, professores e demais que compõem o corpo da escola à elaborações de cursos especializados, disciplinas específicas acerca da temática racial, revisitações de leituras e escritos nos livros didáticos e paradidáticos. Todas essas tentativas buscam chamar a atenção para as seguintes demandas: racismo, discriminação racial, o mito da democracia racial, e apagamentos de fatos e fontes históricas nos livros didáticos e paradidáticos.

Neste momento de retrocessos que ameaçam nossa política de Estado, as universidades públicas e políticas educacionais do país, penso ser uma ocasião oportuna para uma descrição a respeito de membros da comunidade quilombola do Arrojado. Não apenas, é uma ocasião para significá-los, e significá-los agora, é movimento de luta contra o racismo, contra o apagamento do grupo, contra ações de invisibilidade à educação escolar de todos os negros e negras quilombolas ou não, deste país.

O Arrojado: a comunidade dos de cor morena

Inserida num universo de vinte e duas comunidades negras do Estado do RN⁶ que obtiveram certidão de reconhecimento quilombola junto à Fundação Cultural

⁶ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/4-quadro-geral-das-crqs-ate-25-10-2013.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2019).

Palmares (FCP) até o ano de 2013, o Arrojado está entre as dezenove que buscam reconhecimento no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Até o ano de 2015, de acordo com dados etnográficos levantados, é composto trinta e oito famílias, totalizando cento e cinquenta e um moradores, os quais se inserem no contexto de comunidade negra rural, e se reconhecem como quilombolas. Ainda, está incluída entre as cinco comunidades quilombolas de Portalegre/RN⁷ que procuram o ensino formal fora do grupo da própria comunidade, em outras localidades do município, seja em escolas localizadas na zona rural, seja na zona urbana [sede do município], devido à falta de oferta na própria comunidade.

A condição desse deslocamento – de uma comunidade à outra – faz com que compartilhem experiências e vivências uns com os outros, de modo que, mediante fala de alguns moradores, o ensino escolar é de repercussão diferenciada na comunidade. Isso porque, em anos atrás não podiam estar imersos no contexto da escola formal devido à necessidade de ajuda na renda familiar, e que por isto buscavam fazer um outro movimento com seus filhos. Alaíde, umas das lideranças da comunidade, frisou que iniciou seus estudos escolares depois da união conjugal com Francisco João, pois a necessidade do dinheiro lhe tirava da permanência da escola para sustento pessoal e da família: “Eu nunca que estudei [...] meu serviço era trabalhar. [...] Quando casei [...] estudei depois uma coisinha. Depois que casei [...] eu inventei de ir para uma escola. E até que deu para assinar o nome” (Alaíde, Comunidade do Arrojado, maio, 2014). Esse relato vai ao encontro de Cruz (2005), ao localizar temporalmente que, até os anos de 1960, a participação de negros nas instituições de ensino era inexistente.

⁷ O município de Portalegre/RN, atualmente, conta com cinco comunidades quilombolas: Lages, Sobrado, Engenho Novo, Pêga e Arrojado. As comunidades quilombolas que se situam mais próximo ao Arrojado são as comunidades do Pêga e Engenho Novo.

Historicamente, segundo Silva e Araújo (2005), sempre foram negadas aos negros condições objetivas e materiais para acesso ao ensino escolar estabelecendo assim um divisor racial entre brancos e negros.

De nomeação “os morenos do Arrojado”, tal atribuição repercute como fala na comunidade, ao serem questionados o que seria na visão deles, os quilombolas; ou ainda a expressão “essa cor fechada”. A declaração é dada para os de ‘fora’ quando precisam afirmar a cor ou são interrogados sobre a sua identificação quilombola, compartilhando de uma concepção identitária e de categoria de organização individual e coletiva (BARTH, 1998, 2005; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Tal nomeação, morenos ao invés de negros, parte de uma ideia de identidade que é subjetiva e objetiva, e que dá compreensão à negritude. Para Munanga (2012), muito mais que a cor da pele, mesmo levando em consideração ser componente essencial na construção da identidade negra quilombola, é preciso considerar os fatores históricos, linguísticos, psicológicos, culturais e políticos do grupo. Isso, pois, na comunidade estudada, esses fatores podem constituir o fio cultural, unindo elementos do passado [dos ancestrais] às novas gerações, repercutido por meio das práticas religiosas, do cotidiano, da tradição, da forma de auto atribuição à identidade.

No estudo de Moraes (2005) pode-se constatar que, até o ano de 2005, os grupos das comunidades do Arrojado, do Pêga e do Engenho Novo não se denominavam como grupos quilombolas, mas como uma grande família, e que por isto, antes, não havia reconhecimento de suas partes ao segmento étnico. Por quilombola venho entendendo não mais uma reminiscência de formação de antigos quilombolas, mas comunidades ou grupos que possuem uma organização social e coletiva e, mediante elas, compartilham de interesses a partir das diferenças e um direito de auto atribuir uma identidade, em que os sinais de identificação estão implicados nas estruturas

de interação e interesses do grupo (ARRUTI, 2008; O'DWYER, 2002, 2005). É preciso dizer que a ideia de pertencimento e de autorreconhecimento como grupo quilombola [de utilização mais recente]⁸, gera entre eles um silêncio ao serem questionados ou serem conduzidos a se reportarem a esse assunto. As respostas muitas vezes parecem uma indagação, “carambola⁹, é nós os morenos, não é?” (Teudo, Comunidade do Arrojado, maio de 2014).

Entre os mais jovens, alunos que foram interlocutores da pesquisa¹⁰, a ideia de “moreno” aparece em oposição aos brancos, e que pode ser entendido como enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao modo de classificação externa ao grupo – em sua maioria em espaços escolares. Considero dizer que o preconceito racial, é o “resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179). São as características de cor mais que as características físicas que fazem com que classifiquemos o outro como diferente e/ou semelhante, e que por isto, vai prescrevendo uma ideia de dominação e exclusão sobre o outro (MUNANGA, 2003). Sendo assim, a forma depreciativa em relação a eles, por vezes ocorre não apenas em razão da cor da pele, mas pelo fato de também serem quilombolas.

⁸ A ideia de ser quilombola, para os moradores do Arrojado, surgiu no ano de 2001, a partir do interesse de Aucely Costa, na época Secretária de Turismo e Meio Ambiente da cidade de Portalegre-RN. Além da busca pelo reconhecimento do Arrojado, buscava-se o reconhecimento das comunidades do Pêga e do Engenho Novo. Outra contribuição importante para o reconhecimento das comunidades foi o projeto “*Negras Raízes: bem-vindo à serra de Portalegre*, desenvolvido por Rosa Maciel e Conceição Lima, que teve como objetivo resgatar, e documentar a vida socioeconômica de remanescentes quilombolas do estado do Rio Grande do Norte por meio da fotografia. É possível verificar o resultado do projeto em Cavalcante e Dias (2010).

⁹ Carombola ou calhambola são expressões usadas por muitos na comunidade para retratar o termo quilombola, sobretudo, pelos mais velhos.

¹⁰ Os alunos interlocutores da pesquisa tinham idade entre 05 a 19 anos.

Há, ao contrário de interpretações de outros - os não quilombolas e não morenos, a despeito de negarem a sua cor, um querer de respeito em relação a eles, sobretudo quando dizem “porque eu tenho nome”, se referindo ao fato de não gostarem que seus colegas de escola os chamem de negros ou que façam afirmações pejorativas como, “negro carvão” e “nego do Arrojado”. Sendo essas práticas de discriminação, o abuso verbal é “uma manifestação explícita de racismo, exatamente por haver uma verbalização do preconceito ou estereotipização racista” (ARAÚJO, 2010, p. 85). Em razão disso acaba-se por revelar “a existência de um sistema social racista que possui mecanismo para produzir as desigualdades raciais dentro da sociedade” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 182).

Ainda entre os mais jovens, no que se refere à autoafirmação como quilombola, aparece como saber transferido pelos mais velhos da comunidade. Alguns mencionaram que ouviram de suas famílias e amigos a designação, mas que não sabem explicar o significado, nas entrelinhas, do que seja. Também apontam como o “ser moreno” a atribuição de pertença a um grupo quilombola. Contudo, os significados aferidos por eles entrelaçam a noção de uma identidade negra quilombola como uma construção plural, subjetiva, cultural e simbólica, por assumir significados políticos entre o grupo étnico e que “dá-se numa relação entre o eu e o outro, o geral e o particular [...]” (SOUZA, 2005, p. 114).

Dessa maneira, a forma como a identidade é declarada entre os moradores do Arrojado alude à busca de sentidos aos segmentos “morenos” e “quilombolas” – um desenho político de se apresentar para o grupo e os de fora – em que a finalidade é acionar a sua identidade étnica. Trata-se de um componente refletido a partir da identidade cultural, e que está sendo elaborado pelas experiências, cujos elementos vão sendo construídos por meio de situações reais, instáveis e dinâmicas.

Do local da casa à escola

Para o deslocamento de alunos da comunidade do Arrojado à comunidade Bonsucesso, na qual a Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá está inserida, a localidade de Santa Tereza, até o ano de 2015, marcava o ponto de encontro dos estudantes, isto por ser a comunidade mais próxima do Arrojado. Em visita recente ao Arrojado, em março de 2019, o ponto de encontro dos alunos passou a ser próximo à Capela de São Francisco, padroeiro da comunidade. Foi Alzelina, umas das líderes, que explicou a mudança, enfatizando que ocorreu por meio de negociações entre os responsáveis do setor de educação e administrativo da cidade, e os pais dos alunos. É a prefeitura da cidade, com o apoio do programa de governo federal “Caminhos da Escola”¹¹, a responsável por disponibilizar o ônibus para conduzir os alunos até as sedes de ensino, tanto da zona urbana, quanto rural.

Nos anos da pesquisa, 2013 a 2015, pais e alunos expressavam, por meio de reclamações, o fato de não quererem uma escola que estivesse localizada fora do espaço de convivência do grupo, pois sendo a convivência fator importante entre os moradores, revela a vida social, atividades entre os familiares e parentes, partilha do alimento e das terras, e conhecimentos (SANTOS, 2015). Sobre a oferta ao ensino formal, no que está disposto no Art. 15. § 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, que tange ao dispositivo *Das etapas e modalidades de educação escolar quilombola*, fica claro que “da Educação Infantil Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu

¹¹O Programa tem por objetivo dispor aos estudantes transporte de qualidade e segurança, ampliando e garantindo o acesso e permanência dos alunos da zona rural. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/caminho-daescola/caminho-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 16 nov. 2019.

grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento”. Pensando o caráter normativo que a imprime, é possível ponderar que tal aplicabilidade caminha na contramão dos discursos dos moradores do Arrojado.

Trazendo a importância dessas normativas para os grupos de comunidades quilombolas, estudiosos como Abreu e Mattos (2008) sinalizaram que nas políticas educacionais para negros e negras no Brasil, a implantação de diretrizes curriculares e da Lei nº 10.639/2003 são as que vêm melhor atribuir sentidos na luta pela diferença de grupos como os quilombolas. E talvez hoje, por isto, a atenção para elas ainda mais neste momento em que uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental que está sendo implementada; e a medida provisória nº 746/2016 - ainda em transição - referente à reforma do Ensino Médio. Sobretudo a medida provisória nº 746/2016, que torna a obrigatoriedade do ensino de História no ensino médio uma disciplina de caráter eletiva, limita, e como consequência, causa o apagamento da discussão para as questões étnico-raciais e a diferença.

Retomando o trajeto realizado pelos alunos, na comunidade de Santa Tereza, até o ano de 2013, havia uma sede de ensino, a Escola Municipal João Liberal (EMJL), na qual funcionava o ensino fundamental e a educação infantil. Com o seu fechamento, além da manifestação de interesse por manter a escola aberta, os alunos colocavam como importante o acesso do ônibus escolar até a comunidade, fato este, antes inexistente. Tal realidade se aproxima dos estudos de Costa (2014) e Tosta e Costa (2013) ao dimensionar as condições desfavoráveis de acesso escolar, e a recorrência de situações de alunos da zona rural do país. As falas dos moradores do Arrojado sobre esse contexto muitas das vezes caracterizavam ação de exclusão e racismo ao grupo, sobretudo quando faziam a seguinte afirmação: “eles vão deixar os brancos na porta de casa. Os alunos lá do China, agora nós porque é moreno tem que vim a pé lá do

Santa Tereza até em casa” (Laura, 12 anos, Comunidade do Arrojado, maio de 2014). Tal manifestação assume que pode, o racismo, se assentar também “na ideia de que diferentes grupos raciais ou classes são superiores uns aos outros” (ROSSATO; GESSER, 2001, p, 12), além dos enfrentados pelo grupo quilombola contra a discriminação e preconceito.

Reporto essa passagem para trazer a paisagem de como era a rotina dos alunos, da saída da casa até a escola. Com a ajuda das mães, os filhos eram acompanhados do Arrojado até Santa Tereza. Quando não era possível, as crianças de menos idade seguiam acompanhadas dos mais velhos, e de Nilza [Didi] que na época trabalhava como auxiliar de serviços gerais na escola. Como uma romaria, eles seguiam passando nas casas dos colegas e formando grupos. Do pé da serra da Santa Tereza ainda é possível localizar o lugar de espera dos discentes, a antiga Escola Municipal João Liberato. A caminhada dos alunos do Arrojado até lá dependia da localidade de cada morador. Da casa mais próxima, a da família de Teudo, o tempo de deslocamento se dava em torno de quinze minutos. Laura, aluna de morada mais distante demorava aproximadamente trinta minutos para chegar ao ponto do ônibus. Esse percurso, por sua vez, se fazia a pé e, devido ao fato de o caminho ser pedregoso, dificultava a travessia.

Com o horário marcado para sair às 6h30 da Santa Tereza, os fazia iniciar as suas rotinas às 5h. Após a saída, o ônibus escolar passava por outras comunidades, a do Belo Monte e do China, para que mais alunos fizessem o embarque, chegando pontualmente às 7h na sede da escola. Após a chegada, os alunos do Arrojado, Santa Tereza e do China juntavam-se aos demais de outras comunidades próximas da escola, que já estavam à espera da abertura dos portões. A espera durava até que o ônibus que realizava o percurso da sede do município à comunidade chegasse. Nele vinham

além dos alunos, os professores que, na sua maioria eram do centro urbano e utilizavam o transporte para fazer o trajeto. Os portões da escola só eram abertos quando professores e demais funcionários se apresentavam, havendo, assim, um toque de entrada.

É nessa travessia que os alunos vão se identificando como os morenos, os morenos do Arrojado, os quilombolas do Arrojado. Nela os fluxos de saberes e práticas vai se colocando como diferenças, que de alguma forma demarca o espaço do ônibus, do trajeto, dos lugares da escola, da comunidade (BARTH, 2005). Vão sendo apontados como diferentes, e diferentes dos brancos, dos que não são morenos quilombolas, sendo esta diferença fator de comparação, os do Arrojado ao invés de diferentes, vão constituindo como existência e existentes, como sujeitos que apresentam diferenças por meio dos aspectos da cultura. Nas palavras de Barth (2005, p. 16), “gerada pelas experiências por meio das quais se dá o aprendizado [...] temos de ter um foco – não para afirmar que a cultura é localizada em algum lugar, mas como uma forma de identificar onde ela está sendo produzida e reproduzida” como sentidos.

Foi no espaço de fora da escola, ponto de encontro e, mais que isto, de socialização entre eles que comecei a perceber a formação dos grupos, os elos de proximidade e de amizade, o contato com o outro, geralmente por interesses comuns e diversos, em que ao conversarem e brincarem conectava-os com novas aprendizagens e olhares. Foi nesse espaço também que comecei a interpretar falas de professores, funcionários e alunos não quilombolas, de que eles “não se misturavam”. Enquanto eles apontavam como um aspecto cultural do grupo, os alunos do Arrojado descreviam o distanciamento por agressões verbais de racismo. Os não morenos e não quilombolas faziam referências à cor, ao cabelo e até mesmo a sua localidade territorial: “Eles ficam chamando nós de carvão” (Verônica, 10 anos, Comunidade do

Arrojado, junho de 2014); “Uma vez disse que nós mora nos mato velho, na grotá. [...] dizendo que o Arrojado não presta porque só tem mato lá. Diz que é tudo preto só porque ela é branca.” (Caio Vinicius, 09 anos, Escola, janeiro, 2015). São detalhes de acontecimentos que se mostram relevantes no contexto das práticas pedagógicas e que por vezes afeta a interação dos sujeitos.

Aqui é importante mencionar como os discursos sobre os morenos e quilombolas do Arrojado atravessam o racismo e o preconceito, entre eles e os outros, de modo natural. Gomes (2012) já havia chamado a atenção para práticas de racismo como espaço de naturalização e pensamento abismal ainda em dias atuais. Em sua defesa de combate, ressalta a importância de outras formas de organização política e pedagogias na ação do educar que de maneira diversa já atuam de modo presente nas pautas dos movimentos negros. Nas palavras de Santos (2001, p. 112), o momento é de que talvez fosse necessário “apropriar-se de suas próprias palavras” para então combater o racismo, e o preconceito.

No que se refere à questão de ser algo da cultura deles, isto introduz uma das manifestações do conhecimento que traz qualidade original. Por isso, é preciso analisar as estruturas interétnicas, porque são estas estruturas, mesmo precárias, que permitem afirmar a identidade, esta que é capaz de gerar efeitos específicos – “aquela rede invisível na qual estamos suspensos” (CUNHA, 2009, p. 373). Por essa forma de se agrupar ser percebida também dentro da escola, ela pode ser pensada por duas vias: 1) alteração do contexto, em que aluno se sente estrangeiro fora do seu grupo e, com isto, não significa resistência à aproximação aos demais; 2) eles, por já terem vivenciado ações de discriminação na escola, acabam rompendo e bloqueando o contato com outros – um fechamento simbólico.

Voltando ao trajeto realizado, o ônibus transportava cerca de 55 alunos e, por não haver lugares disponíveis para todos, formava-se uma espécie de ‘montinho’ próximo ao motorista. Tal situação se tornava insegura quanto ao percurso realizado, o que podia causar acidentes. Essa era uma dificuldade apresentada por eles, e não apenas a única, pois durante o ano havia recorrentes problemas com o transporte escolar. Quanto à interação e à socialização entre os alunos do Arrojado com os das outras comunidades, durante o percurso realizado, eram mínimas. Havia muitas conversas, mas cada um em seu grupo, isto porque no espaço interno do ônibus ocorriam demarcações de lugares por comunidades. Os que eram do Arrojado ficavam nas últimas cadeiras, marcando o fundo do ônibus como sendo deles. Isso era refletido, sobretudo, entre os adolescentes e mais bem visualizado no retorno da escola para a comunidade.

A demarcação do espaço interno do ônibus, ao invés de pontos distintos eram, na verdade, pontos comuns (BARTH, 2005), pois o que estava em jogo era o todo de interesse entre os sujeitos, na qual introduziam negociações e a identificação das identidades. E como adverte Barth (2005, p. 29), “por mais frágeis e pouco reconhecidos que sejam os pontos em comum, é com eles que devemos começar sempre pretendendo expandi-los progressivamente mediante a exploração de questões compartilhadas”. Entre os interesses aceitar que cada grupo ocupa territórios diferenciados na medida em que reivindicam reconhecimento. E mesmo com as diferenças, podem movimentar-se a mudanças, ainda que os de fora, os não morenos e não quilombolas designem “dicotomias entre ‘eles e nós’” (O’DWYER, 2005, p. 93).

Era no limite do espaço do ônibus que o barulho das conversas com as músicas tocadas pelos aparelhos de celulares – que incluíam ritmos como funk e forró – provocava um ambiente, concomitantemente, animado e conturbado. As conversas,

que eram diversas, abordavam de situações vivenciadas nas aulas até situações do dia a dia, como brincadeiras, realização de tarefas domésticas e escolares. Em alguns desses momentos, pude constatar alunos mostrando aos seus colegas atividades realizadas em aula pelas quais se interessavam, e ouvi comentários que diziam serem legais. Nessa fronteira do limite, as condições de acesso escolar ganham disposição de olhares para o ensino formal entre os membros do grupo quilombola. E é esse olhar que configura a oportunidade a outros conhecimentos, na qual muitos dos moradores do Arrojado não os tiveram, além de outras disposições de estratégias de combate ao racismo e as situações de exclusões (CASTRO; RIBEIRO, 2008).

Para finalizar o percurso, a chegada na comunidade do Arrojado, após o término das aulas, às 11h20, ocorria por volta das 12h às 12h10, dependendo da distância das casas. Realizando o mesmo trajeto, paravam em Santa Tereza, por não haver possibilidade de o ônibus subir a serra da comunidade, devido ao fato de o trajeto se apresentar deteriorado durante maior parte do ano, principalmente nos períodos de chuva na região, entre os meses de janeiro a julho.

Já nos períodos em que o caminho apresentava bom estado, os carros não chegavam à comunidade, pois não havia uma autorização da gestão do município para isto, conforme falas anteriores de alunos. Nesse período da manhã, por volta da 11h50, havia um encontro entre os alunos que vinham do Bonsucesso e os alunos que estavam ao encontro do mesmo ônibus para irem à escola na sede do município. Com o percurso acabado, ao chegarem, havia uma pausa para um pequeno descanso, e então, era a hora para aqueles que já tinham obrigações as cumprirem nas atividades cotidianas da casa.

Brincadeiras e afazeres como e com os adultos

Cohn (2013, p. 225) tem explicitado que “tudo aquilo que se faz para as crianças faz seus corpos, assim como os brinquedos que elas fazem são parte de um todo mais amplo que, constituindo corpos e corporalidades, constitui estas pessoas” e, sendo assim, é que se devem visualizar os espaços de produção para a brincadeira como espaços que assumem um papel que, além de mediar o contato com o outro, produzem cultura da mesma forma que é produzida por ela. Esse todo mais amplo que menciona Cohn, na comunidade, se refere ao fato de que as brincadeiras envolvem objetos como carros, bonecas, cordas, jogos disponibilizados no aparelho celular, e espaços de lazer na comunidade.

Como toda forma de expressão é pensada não apenas pela maneira lúdica de demonstração, mas refletida a partir do que pode ser real ou a realidade, por esta razão, torna-se uma fonte de reflexão. A Figura 1 traz o desenho de Vanessa, de 08 anos de idade, como uma tentativa de descrever o cotidiano e momentos de brincadeiras. De acordo com a sua narrativa, ela está junto com as colegas brincando - atividades diversas - debaixo de uma árvore. O formato do desenho um tanto abstrato ao lado da árvore, trata-se do açude da comunidade onde, nos finais de semana, ela e seus colegas se encontram para atividade de lazer, comum entre eles.

Essa forma de expressão elaborada por Vanessa mostra como estão inseridos em práticas de socialização, não apenas no espaço da brincadeira, mas nas formas que se identificam uns com os outros (COHN, 2005). Além disso, faz emergir interpretações de ser criança e infância como “muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 14), e de como as “crianças provam suas habilidades para cimentar recursos de lazer, assim como criam os próprios modelos de relações” (VIEIRA, 2012,

p. 134), ora por estabelecer e criar regras nas brincadeiras, ora por elaborar atividades diferenciadas, ora por negociar seus interesses.



Figura 1 - Brincadeira entre crianças do Arrojado.

Fonte: Santos (2015). Desenho feito por Vanessa, 08 anos, junho de 2014.

Na comunidade, existem momentos em que não há separação de brincadeiras para as meninas em relação aos meninos. O jogo de futebol é um exemplo, mesmo as meninas ressaltando que: “eles diz que nós não sabe jogar, aí fica emburrando a gente, mais nós brinca mesmo assim” (Aldenira, 12 anos, Comunidade do Arrojado, maio de 2014). Foi no jogo de futebol, e nas inúmeras vezes que os vi brincando à sombra de uma árvore, que percebi que o espaço do terreiro da casa era de mais interesse para as crianças. Esse ambiente, além de externar o imaginário delas, permitia fugir dos olhos adultos, de modo que isto caracteriza a “ocupação do espaço físico e o status social, expressando o que os adultos não verbalizam” (COHN, 2005, p. 20).

É também nesse espaço do terreiro da casa que elas eram incentivadas a participar de algumas das atividades realizadas na família, como o abastecimento dos vasilhames para banho e demais atividades domésticas, por meio do armazenamento

de cisternas, próximas as suas moradias. As famílias ensinam desde cedo as meninas a se envolverem nas tarefas domésticas, e ainda, quando precisam, ajudam o pai no roçado, no período de plantação de milho e feijão. Mas essa tarefa é de responsabilidade dos meninos, que auxiliam no preparo da terra e colheita dos legumes. Assim, o trabalho na agricultura e os serviços domésticos são realizados em família. Os trabalhos mais pesados ficam por conta dos mais velhos, como o preparo da terra e plantio. Os mais jovens ajudam na colheita e, quando há necessidade, no plantio. Também ajudam no corte da lenha para uso no cozimento dos alimentos¹².

É nas atividades da casa que a convivialidade entre os moradores se faz mais presente. O estar junto nas atividades talvez seja o que melhor representa “como as ideias e práticas são transformadas no próprio processo de serem mantidas” (TOREN, 2010, p. 20). Esse manter relaciona-se a um outro conhecimento que é ausente dos espaços escolares, mas que são aprendidos por instruções dos adultos, ou observando outras crianças ou membros da comunidade. É nessa relação das atividades que se produzem sentidos aos afazeres, na medida em que vão reconhecendo o cotidiano e práticas entre os moradores da comunidade. Um reconhecimento necessário para começar a pensar as categorias quilombo e quilombola, num princípio de articular “qual parcela da realidade ganhará, por meio deste reconhecimento, uma nova realidade, jurídica, política, administrativa e mesmo social” (ARRUTI, 2008, p. 316).

E nesse compartilhar das tarefas da casa é que os mais jovens participam dos trabalhos como um apoio, principalmente nos períodos em que não vão à escola. Mesmo assim, é ainda possível identificar uma rotina voltada ao trabalho depois que retornam da aula, seja na roça, seja nos serviços domésticos ou no cuidado dos

¹² Devido à renda familiar ser baixa e considerarem alto o custo do gás de cozinha, em todas as casas havia um fogão à lenha.

animais, uma vez que ajudam na renda e sustento da casa, como exemplifico a partir de Carlos Daniel e Elionaldo.

À época, Daniel, com 06 anos de idade, estudava o 1º ano do fundamental, ajudava seu pai nos trabalhos com os animais e com a roça após retornar da escola, sempre no período da tarde. Levando seu instrumento de trabalho, uma foice, seguia para as terras sempre sobre o lombo de um jumento, juntamente com seu pai, que conduzia o animal. Já Elionaldo, com 15 anos, estudava o 4º ano, e frequentemente ia buscar lenha nas proximidades das terras de sua avó, Alaíde, para que pudesse ser utilizada em casa. Essa atividade era realizada à tardinha ou nos finais de semana. Além de Elionaldo e Carlos Daniel, outras crianças tinham tarefas parecidas em suas casas, auxiliando na execução de atividades domésticas.

Uma atividade em que toda a família participava era a debulha do feijão. Isso acontecia à noite, em períodos que podem variar de abril a junho, dependendo da safra e colheita da plantação, sendo poucas vezes realizadas durante o dia. Nilza, esposa de Teudo, relatou que antigamente as pessoas se reuniam nas casas dos vizinhos durante a noite para ajudarem uns aos outros. Os donos faziam um caldo e davam bebidas, criando um espaço de trabalho, mas também de descontração e brincadeira, em que muitos causos eram contados. Atualmente, a atividade da debulha é feita depois que todas as tarefas de casa são realizadas. A sala da casa é o cômodo indicado para a socialização do momento. Sobre as vagens do feijão, sendo colocadas de modo que se sintam acomodados, cada um assume um lugar, e assim é começada a debulha. É nesses momentos que, de acordo com Agier (2001, p. 20), converge em “uma fabricação sociológica da cultura”.

É importante descrever que a vida dos moradores do Arrojado está ligada principalmente à agricultura, muito embora hoje os filhos de algumas famílias estejam

migrando para outras cidades em busca de outras formas de trabalho: “Aqui pra se ganhar um dia é derrubando pau, se furando, se maltratando, aí eles vão os mais novo ganhar o mundo, vão trabalhar [...]. As mulheres ficam em casa e eles fica trabalhando na firma no meio do mundo” (Alaíde, Comunidade do Arrojado, maio de 2014). Isso acontece devido ao fato de a comunidade e a cidade não oferecerem suporte de sustento necessário aos seus moradores, fazendo com que se desloquem para outras cidades ou localidades, onde o único propósito é melhorar a qualidade de vida, mesmo que haja a vontade manifestada de querer ficar. Contudo, pensando a ideia de terra como sendo importante, sobretudo para continuidade do grupo, não é o elemento de dependência para eles, mas é mais uma forma para pensá-los (LEITE, 2000), por isto, mesmo assim, os mantêm com uma identidade ao grupo.

Esse contexto de brincadeiras e fazeres domésticos e familiares que os envolvem, permite vê-los num plano de mundo infantil em que lhes conferem obrigações como adultos, mas que não os tiram do espaço de mundo infantil – de infância, dentro e sob a ótica do grupo. Ao contrário, revela “um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 17). Mesmo assim é pertinente dizer que essa designação de afazeres é uma condição da própria situação em que vive a comunidade, colocando-os a participar das tarefas para ajudarem as famílias, como uma atividade de necessidade cotidiana.

E essa condição costuma, entre os mais jovens, despontar que onde quer que esteja “interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 17). É nesse contexto também que ocorrem aprendizagens sobre práticas do dia a dia, e experiências vindas daqueles de maior idade, que são dizeres sobre as

estações do ano, sobre a terra e causos antigos. Saberes que se misturam ao presente com base no passado e prática dos mais experientes. Talvez seja o que permite construir uma ideia de identidade morena quilombola no tempo e lugar do grupo, e fora deles, os Arrojados nos espaços escolares, nos espaços que atravessam a comunidade, as salas e os pátios da escola.

Algumas considerações

Trazer o deslocamento de alunos quilombolas, suas brincadeiras e afazeres como e com adultos, é de alguma forma trazer um sentimento de como é deslocar, brincar e fazer do cotidiano, afazeres de trabalho e de saber. Deslocar aqui é sempre um movimento de que o limite nunca é apenas o que se constrói no espaço do terreiro da casa, na divisa de uma comunidade a outra, nos portões que os permite estar dentro-fora da escola. Por não ser, o não limite das diferenças entre o eu e o outro, seja talvez o que mova a política escolar quilombola, materializada em leis, diretrizes e resoluções, a se deslocar tantas vezes, que a sua tradução não deve apenas ficar como norma prescrita.

Contudo, é o limite e o não limite que me leva a interpretar que ser moreno quilombola do Arrojado revela o que o constitui como membro da comunidade, cuja marca de uma tradição de grupo, relação entre os adultos, e uns com os outros, está sempre operando. A ideia de ser de cor morena e ser quilombola, os coloca em situações de enfrentamento ao racismo, à discriminação, ao preconceito de antes e de agora. Ao mesmo tempo, manifesta um modo de identificação, de se reconhecerem como sendo de um grupo ou categoria, e declara a existência por meio das experiências, sejam elas coletivas ou não. Fato esse presente entre os alunos na

realização do percurso até a escola – da comunidade do Arrojado até a Escola Municipal Manuel Joaquim de Sá.

E como mostrei, fazer o percurso para o acesso escolar torna visível um movimento de como é chegar à escola, de como é ter acesso a uma instituição de ensino formal para os alunos e para todos os membros do Arrojado. Esse acessar que começa antes de realizá-lo, no modo como se preparam em suas casas, e que acaba evidenciando as condições materiais que atravessam, no que se refere ao ônibus, à estrada, como se alocam nos espaços do ônibus. Também, um caráter de luta para o acessar sentidos à identidade, esta que na convivialidade, nos afazeres como e com os adultos, pode constituir um outro lugar de escola, mas sem um muro visível com um toque de entrada e saída, que os coloca tantas vezes a serem vistos como os que “não se misturam”.

Por isso, se até aqui quem não se aproximou deste experimento de atravessar uma comunidade a outra, de brincadeiras, e de tarefas, acredito que o texto faz pensar o quanto de luta, os Arrojados têm de enfrentar para que não haja apagamento de investimento na política escolar quilombola. Esse enfrentamento que se dá pela necessidade de continuarem acessando uma comunidade e uma escola que precisa discutir e ouvir mais de racismo, do preconceito, do diferente e da diferença, não apenas pelo que eles enfrentam, mas porque se é algo que está posto no mundo, é preciso falar, ouvir, mudar sobre. E como disse no início deste texto, este escrito é uma tentativa de significá-los, e significá-los é movimentar a luta de acesso às políticas de educação de negros, negras, quilombolas ou não, sendo que aqui, é pelo deslocamento de uma comunidade a outra, de uma brincadeira a uma atividade da casa. Interpretar esse movimento é pensar que é possível atravessar os sentidos do limite que fixa as muitas possibilidades de acesso do lugar da casa à escola.

Referências

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

AGIER, M. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, p. 7-33, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a01v07n2.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

ARAÚJO, M. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além da fronteira**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 77-96.

ARRUTI, J. M. Quilombos. *In*: PINHO, O.; SANSONE, L. (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: ABA: EDUFRA, 2008. p. 315-350.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, P.; STREIFFENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 187-227.

_____. Etnicidade e o conceito de cultura. **Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política, Niterói, n. 19, p. 15-30, 2005. Disponível em: http://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2015/06/docslide.com_.br_barth-etnicidade-e-o-conceito-de-cultura.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 maio 2019.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

_____. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: nov. 2012. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_23978038_RESOLUCAO_N_8_DE_20_DE_NOVEMBRO_DE_2012.aspx. Acesso em: 02 maio 2019.

OLIVEIRA, R. C. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

COSTA, L. M. L. Identidades de jovens quilombolas: registros de uma etnografia. **Educere et Educare**: Revista de Educação, Paraná, v. 9, n. 17, p. 127-137, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10314/7410>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CASTRO, M.; RIBEIRO, I. R. Juventude, raça/etnia – Diferenciais e desempenho escolar. *In*: PINHO, O.; SANSONE, L. (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: ABA: EDUFRA, 2008. p. 393-420.

CAVALCANTE, M. B.; DIAS, T. A. **Portalegre do Brasil**: história e desenvolvimento: 250 anos de fundação de Portalegre. Natal: EDUFRN, 2010.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478/10826>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: BRASIL. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005. p. 21-34.

CUNHA, M. C. 'Cultura' e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. *In: _____*. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>. Acesso em: 02 maio 2019.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Antonio de Paulo (ed.). Petrópolis: RJ, 2013.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

MALINOWSKI, B. Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação. *In: DURHAN, E. R. (org)*. **Bronislaw Malinowski**. São Paulo: Ática, 1986. p. 24-48.

MORAIS, G. C. O. **Entre parentes**: cotidiano, religiosidade e identidade na serra de Portalegre-RN. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2005. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/13797/1/EntreParentesCotidiano_Morais_2005.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. et al. (orgs)*. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2003, p. 35-50.

_____. **Negritude**: uso e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para Entender).

O'DWYER, E. C. Os quilombos e a prática profissional do antropólogo. *In*: _____ (org.). **Quilombos, identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas; ABA, 2002. p. 13-43.

_____. Os Quilombos e as Fronteiras da Antropologia. **Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política, Niterói, n. 19, p. 91-112, 2005. Disponível em: http://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2015/06/docslide.com_.br_barth-etnicidade-e-o-conceito-de-cultura.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidense. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na escola**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11-38.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na escola**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SANTOS, M. S. **Cotidiano e Aprendizagem de Alunos Quilombolas – Portalegre/RN**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/ppgcish-disserta%C3%A7%C3%B5es/arquivos/2963maria_do_socorro_dos_santos.pdf. Acesso em: 06 nov. 2019.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: BRASIL. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005. p. 65- 78.

SOUZA, F. M. N. Linguagens escolares e Reprodução do Preconceito. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 105-120.

TOREN, C. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/02.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

TOSTA, S. P.; COSTA, L. M. L. Alunos quilombolas, escola e identidade etnicorraciais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 149-171, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3287/2896>. Acesso em: 03 nov. 2019.

VIEIRA, R. Do lar à escola: a hegemonia das práticas escolares e a antropologia da educação em Portugal. *In*: DAUSTER, T.; TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (org.). **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 123-145.

Enviado em: 28/05/2019

Aprovado em: 25/10/2019