

## Pilares culturais de uma Comunidade Remanescente Quilombola: diálogos com a Educação do Campo

Rosana Lacerda Monte Alto\*  
Valéria Oliveira de Vasconcelos\*\*

### Resumo

O artigo enfoca os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada com moradores da Comunidade de Remanescentes Quilombolas “Justa I”, em Manga/MG/Brasil. Objetivamos, por meio das Histórias de Vida dos sujeitos do estudo, coletar dados para embasar e aprofundar conhecimentos acerca dos saberes e fazeres quilombolas em diálogo com a Educação do Campo. Buscamos responder a questões relacionadas às manifestações culturais dos remanescentes quilombolas, bem como alguns de seus usos e costumes, entre elas: Quem são e como vivem? Como se manifesta seu “pertencimento” no território? Como se expressa sua identidade quilombola? O que a educação escolar trouxe do passado e como é nos dias atuais? Quais os pilares de sua cultura? As respostas estão contidas em seus discursos e foram organizadas a partir da análise de conteúdos. O remanescente quilombola de Justa I emergiu como sendo, “antes de tudo, um forte”, dentre outros multidisciplinares saberes e fazeres.

*Palavras-chave:* Quilombolas; Cultura tradicional; Educação do Campo.

### Cultural Pillars of a Maroon Remaining Community: dialogue with the Rural Education

### Abstract

The article focuses on the results of a survey conducted with residents of a Maroon Remaining Community named "Justa I" in Manga/MG/Brazil. We intended, through the Life Histories of study individuals, to collect data to support and deepen knowledge about knowledge and Maroons doings in dialogue with the Rural Education. We seek to answer questions related to the cultural manifestations of the Maroons remaining as well as some of their habits and customs, among them: Who are they and how do they live? How manifests his "belonging" in the territory? How they express his maroon identity? What schooling brought from the past and how it is today? What are the pillars of their culture? The answers are contained in his speeches and were organized from the content analysis. The Maroon remaining people from “Justa I” emerged, "first of all, as a strong", among other multidisciplinary knowledge and practice.

*Key Words:* Maroon; Traditional Culture; Rural Education.

### Introdução

Este artigo objetiva, fundamentalmente, apresentar e discutir questões pertinentes a uma pesquisa de Mestrado realizada junto à comunidade de remanescentes quilombolas “Justa I”, localizada no Município de Manga (Norte de Minas Gerais). Manga é um município mineiro que está situado no semi-árido, no alto/médio vale do rio São Francisco, à margem esquerda do mesmo rio, possuindo aproximadamente 30.000 habitantes.

O Objetivo geral da pesquisa foi o de levantar as histórias de vida e analisar as possíveis contribuições dos saberes e fazeres quilombolas para a Educação do Campo. Os objetivos específicos foram: Identificar como os remanescentes quilombolas educam e se educam em seu cotidiano; Descrever os saberes e fazeres da comunidade quilombola Justa I, na região de

Manga/MG; Analisar elementos da cultura quilombola que contribuam para a Educação do Campo.

A metodologia utilizada foi as “Histórias de Vida” sendo que as mesmas foram recolhidas seguindo alguns critérios de escolha: os sujeitos atores da pesquisa deveriam possuir idade acima de 60 (sessenta) anos, residir no campo de estudo, expressar interesse em participar da pesquisa e se auto-reconhecer remanescentes de quilombola. A partir desses critérios, sete foram os comunitários que fizeram parte da pesquisa. Foi elaborado um roteiro de entrevista com vinte questões visando facilitar a condução dos diálogos com os entrevistados. Na comunidade moram 55 famílias, em média são entre três a quatro moradores por residência, totalizando uma faixa de 165 a 200 pessoas.

Foram realizadas seis visitas à

\* Endereço eletrônico: email.rosana@yahoo.com.br

\*\* Endereço eletrônico: valvasc2013@gmail.com.br

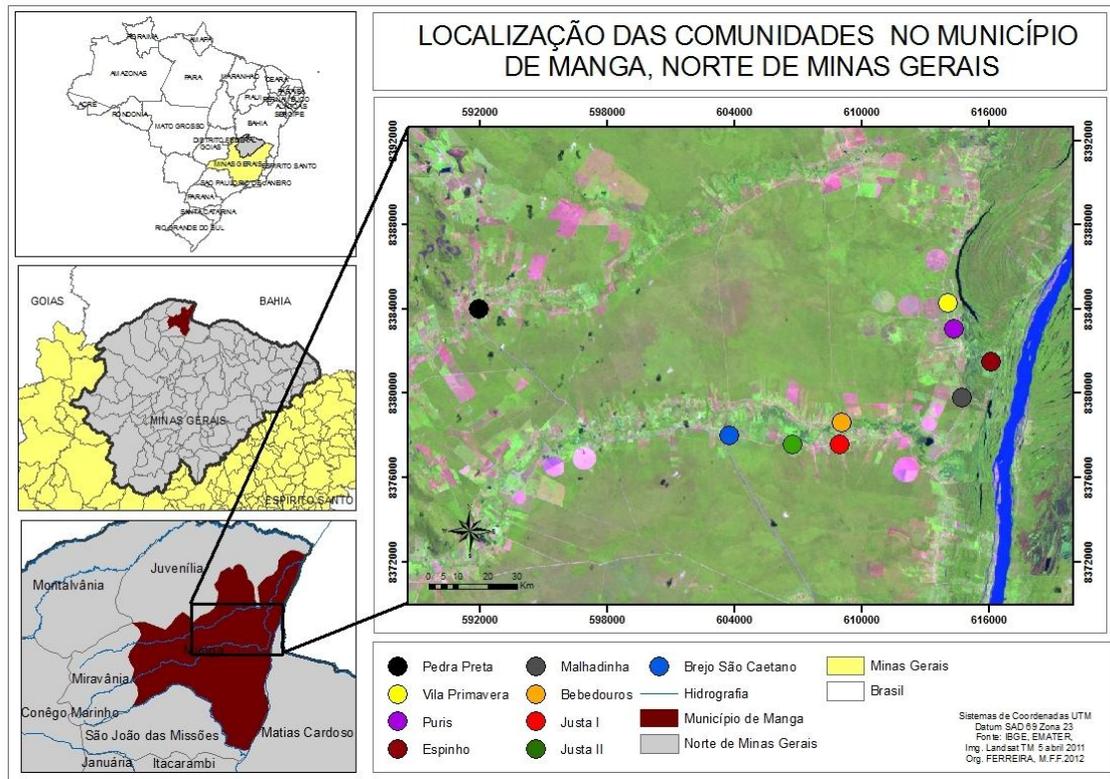
comunidade Justa I. Na primeira viagem a campo foram socializadas as intenções, os objetivos e os critérios de participação na pesquisa com a maior parte dos moradores. Essa oportunidade foi aproveitada também para conhecer o local de estudo e convidar as pessoas interessadas em participar da pesquisa. Nas outras viagens a pesquisadora participou de reuniões da Associação de Moradores da Comunidade Justa I, de festividades religiosas, buscou dados documentais, tirou fotografias e resgatou fotos antigas que pudessem auxiliar na ilustração da pesquisa. Além disso, realizou entrevistas que foram gravadas, filmadas e transcritas.

As narrativas, que ilustraram um forte enraizamento dos participantes, foram gravadas e transcritas e os dados analisados a partir de seus conteúdos e dos referenciais teóricos. As fotografias e filmagens realizadas na presente pesquisa,

entretanto, não foram utilizadas como documentos históricos, mas sim como suporte para a contextualização e ilustração da vida dos participantes e de sua comunidade. Ao final da pesquisa, atendendo a uma sugestão dos sujeitos atores desse processo, o material coletado foi editado e devolvido de forma organizada (em formato de CD ou DVD).

A análise de dados foi realizada de acordo com a autora Laurence Bardin (1997), para quem a técnica de *análise de conteúdo* é adequada quando se tem o domínio dos objetivos a serem alcançados e precisa ser reinventada, a cada instante, em todas as etapas da pesquisa. Foi elaborado um quadro de análise que facilitou a reflexão e a análise crítica sobre os dados coletados.

### A comunidade Justa I



**Figura 1:** Mapa das comunidades no município de Manga – MG. Justa I (em vermelho).

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

A população é originária, conforme consta nos anais da história manguense, de caboclos escravos naturais do Estado de Pernambuco que instalaram-se com o ex-governador das Minas Gerais, um dos líderes dos emboabas, Manuel Nunes Viana. Dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008), revelam

que, entre as populações tradicionais do Norte de Minas Gerais estão os geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, chapadeiros, ribeirinhos, entre outros, além dos *quilombolas*. Nessa região existem 153 comunidades de remanescentes quilombolas, representando o maior número de quilombos do Estado, ainda de acordo com dados levantados pelo

CEDEFES.

No município de Manga - considerado uma das áreas com maior número de comunidades de remanescentes quilombolas no Norte de Minas - são doze comunidades, dez delas assistidas pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) e também atendidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. (PRONERA).

Essa alta concentração de comunidades de remanescentes quilombolas foi um dos critérios utilizados para a escolha do local da pesquisa. A partir do número substantivo de moradores da comunidade com idade superior a sessenta anos foram definidos os sujeitos e protagonistas da pesquisa: sete foram os comunitários de Justa I que expressaram interesse em participar da pesquisa, partilhando suas Histórias de Vida. As narrativas, que ilustraram um forte enraizamento dos participantes, foram gravadas e transcritas e os dados analisados a partir de seus conteúdos e dos referenciais teóricos.

Almejando garantir uma melhor percepção do cotidiano, da cultura, usos e costumes de parte da população quilombola residente nesse município – especificamente na comunidade Justa I – tornou-se imprescindível buscar um contato mais profundo e maior interação que propiciasse o conhecimento dos fazeres e saberes peculiares investigados. As questões centrais que traçaram os rumos da pesquisa foram: Como as pessoas educam e se educam em seu cotidiano? O que nos contam suas histórias de vida? Como a Educação do Campo vem dialogando com esses saberes e fazeres?

Com vista a trazer alguns dos resultados que emergiram da investigação, organizamos o presente artigo em três partes: Educação do Campo; Quilombos, quilombolas e comunidades remanescentes; e Histórias de Vida (Território e pertencimento; família e espiritualidade; e Educação).

### **Educação do Campo**

O conceito de “Educação do Campo” é novo e encontra-se em processo de construção. A novidade não se coloca apenas à sua história recente, mas principalmente ao foco na luta de sujeitos que antes não ocupavam um lugar protagonista na cena educacional: os trabalhadores rurais, conforme enfatiza Molina (2009).

Esta modalidade de educação compreende processos culturais, estratégias de socialização e

relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas pela manutenção de suas identidades, enquanto elementos essenciais de seu processo formativo.

Importante a afirmativa de Molina (2009) no que se refere a um dos pilares principais da Educação do Campo:

*Um dos valores da Educação do Campo é a recuperação da ideia do trabalho como princípio educativo. É vital a compreensão da centralidade do trabalho como perspectiva de promoção e produção da autonomia dos sujeitos camponeses. O processo de reprodução social desses sujeitos e de suas famílias, ou seja, suas condições de trabalho, sua vida e cultura, não podem ser subsumidas numa visão de educação que se reduza à escolarização, por maior importância que tenha esse processo (MOLINA, 2009, p. 31).*

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2011, p.1).

A Educação do Campo busca se desenvolver no conjunto das lutas dos movimentos sociais, sindicais e de organização de grupos populares, étnicos, comunidades tradicionais, e aborda um ensino com conteúdos e metodologias específicas para a realidade do campo, definido coletivamente pelas legislações específicas, políticas públicas, gestores e especialistas da educação, educadores e os próprios sujeitos desse processo educativo, ou seja, o educando camponês.

A Educação do Campo é enfim, um projeto educativo que reafirma como grande finalidade da ação educativa, auxiliar no desenvolvimento pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Ela compreende que os sujeitos “se humanizam ou se desumanizam” sob condições materiais e relações sociais determinadas e que nos mesmos processos é produzida nossa existência nos produzimos como seres humanos. Nessa perspectiva, as práticas sociais - e entre elas especialmente as relações de trabalho - conformam (formam ou deformam) os sujeitos. (CALDART, 2002).

Neste sentido, corrobora Arroyo (1999, p.10), quando busca sintetizar a Educação do

Campo:

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

O autor coloca sua discussão atrelada à existência de um movimento social do campo. Reconhece o campo como “vida”, “inquietação social” e afirma que, a partir do final do século passado ocorreu uma “renovação pedagógica de raízes populares e democráticas, como nunca houve neste país” (ARROYO, 1999). Para ele, “a educação somente se tornará realidade no campo, se ela ficar colada ao movimento social”.

Em comentários finais a respeito dos Movimentos Sociais no Campo (Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo – Cajamar/ São Paulo, Nov/99), o mesmo autor relata:

*Fizemos um balanço da caminhada de cada Estado. Constatamos que nem todos os Movimentos Sociais do Campo percebem a educação e a escola como parte de sua luta; que nem todas as entidades de educadores olham para o campo; que nem todos os educadores que estão no campo, olham para o campo; e que nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes desses direitos. Percebemos que conseguimos colocar na agenda de algumas universidades e órgãos do governo, este novo olhar sobre o campo. Percebemos também, que já temos um novo olhar sobre a nossa prática e que, o que fazemos, faz parte de algo maior. Compreendemos o quanto é importante juntar as forças que estão no campo e na cidade, para colocar a Educação Básica do Campo – EBC – como uma política pública, direito de cidadãos, que merecem respeito e que precisam saber disto (ARROYO, 1999, s/p).*

A fala de Arroyo leva a refletir acerca do sentido político/educacional da inserção do meio

rural à sociedade. O fato é que, a população campesina foi, historicamente, colocada como “algo à parte”, fora do contexto de representação definida como urbana – esta, sim, é o “moderno” – sobrando ao camponês o estigma de “atrasado”.

Muitas das pessoas que vivem no campo não se organizaram em movimentos sociais, como aponta Arroyo, ou mesmo o fizeram em algum momento da história, mas não em outro. Isso acaba por fragilizar a luta por direitos, principalmente porque “nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes desses direitos” (ARROYO, 1999, s/p).

Para Souza (1999) os Movimentos Sociais devem ser entendidos como grupos de pessoas com posicionamentos *políticos* e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos (SOUZA, 1999).

Para tanto, principalmente quando nos referimos às populações remanescentes de quilombos, foco do presente trabalho, almeja-se que a educação - como um dos instrumentos de fortalecimento social - possibilite que os camponeses, de fato, se constituam como sujeitos destas políticas e que os educadores contribuam efetivamente na construção desse projeto de Educação do Campo.

Os sujeitos participantes da pesquisa são considerados remanescentes quilombolas. Para que eles continuem defendendo o território ocupado pela comunidade originária, em cujo espaço físico exerceram e seguem exercendo o seu modo de viver, fazer e criar, faz-se primordial que sua memória seja reavivada, tendo a própria história *tomada nas mãos*, nas palavras de Freire, para, a partir dela, fazer e refazer o mundo.

Neste sentido, todas as formas de educação que contribuam para a reflexão e maior compreensão sobre o tema são fundamentais para auxiliar no desvelamento dessa realidade. Retomando Freire (1992, p.16):

*[...] Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, homens e mulheres, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo. [...] Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la, desde que se engajem na luta*

*política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.*

### **Quilombos, quilombolas e comunidades remanescentes**

Segundo Munanga (2004), o termo “quilombo” – derivado de “ochilombo”, em um dialeto Angolano – denomina um tipo de instituição sociopolítica militar, conhecido na África Central, mais especificamente na região constituída pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola.

De acordo com Leite (2008) sua etimologia exprime “acampamento guerreiro na floresta” e foi difundida no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, decretos e atos, visando referir-se às integrações de apoio mútuo criadas pelos “rebeldes” ao sistema escravocrata e às suas reações, lutas e organizações pelo fim da escravidão no país.

Os quilombos são vistos também, como organizações de resistência e luta contra uma sociedade escravocrata, trazendo em sua proposta, uma organização social mais justa (PERUTTI, 2009).

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

Ao manifestarem resistência, esta se apresentava de formas diversas; entre greves de fome, insurgências, violências e fugas. Os escravos organizaram-se e, coletivamente, deram origem aos distintos quilombos que, para Freitas (op. cit., p. 210), “quando apreciados em conjunto, e numa perspectiva histórica, assumem a dimensão de uma grande epopéia”. Segundo o mesmo autor:

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

*que o reconhece como tal.” (FREITAS, 1982, p. 210).*

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

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

Atualmente a palavra quilombo passou a despertar interesse (leia-se temor) principalmente pelos grandes latifundiários, que sentiram o que poderia acontecer em suas terras se ali fosse designado pela lei como um “quilombo regularizado” (pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA).

A comunidade Remanescente Quilombola Justa I, lócus da investigação de que trata esse artigo, foi reconhecida como comunidade remanescente de quilombolas desde 12 de maio de 2006, pelo INCRA. Entretanto, como ilustram algumas narrativas dos entrevistados que traremos a seguir, o sentimento de pertencimento a uma população remanescente de quilombolas não se mostra presente. Parece ter ocorrido um “lapso” em sua memória, entre as lutas de seus antepassados por liberdade e território – organizando-se em quilombos, trabalhando a terra e rebelando-se contra seus “donos” – e as lutas de seus parentes mais próximos, organizando-se em comunidades, trabalhando a terra e resistindo aos novos (ou não) “donos de terras”.

Nessa linha de pensamento segue José Maurício Arruti (2003), quando afirma que:

*Hoje a história pede aos “remanescentes” que eles representem (no sentido político e teatral) o que se supõe ter sido o objetivo heróico dos quilombos, transformados em ícones da luta negra, independente do que a*

*história posteriormente tenha feito daquelas comunidades. Por isso, o reconhecimento como “remanescentes” que para muitas comunidades tem se mostrado como uma via importante (algumas vezes a única via) de garantir suas terras e sua voz política, antes de ser um ato natural de identificação do que é dado; ao contrário os obriga a compreender as transformações operadas na ideologia dominante, para que possam aceitar e se adaptar a esses novos papéis. Muitas vezes, isso significa fazer opções a partir do que poderíamos pensar enquanto uma “plasticidade identitária”, que se abre a outras possibilidades, só então, descartadas (ARRUTI, 2003, p. 23).*

### **Histórias de vida**

#### ***Território e Pertencimento***

Como o já exposto, o estudo de campo foi centrado nas Histórias de Vida dos sujeitos da comunidade quilombola Justa I, no Município de Manga, Norte de Minas. Na pesquisa foi elaborado um esquema dos sujeitos-atores da pesquisa, buscando retratar sua descendência até a quarta geração (ditos tataranetos) e objetivou-se a valorização da escuta de suas histórias de vida e a observação direta de seus usos e costumes.

A comunicação por meio da fala é enfatizada por Brandão (1980), quando este autor coloca que é com a oralidade que nos reportamos ao passado, configuramos realidades ausentes, fazemos previsões, enfim, acumulamos toda uma massa do saber verbalizado. E é dentro da comunidade étnica que cada ser humano se faz membro de seu grupo e aprende os elementos culturais indispensáveis para se desempenhar como homem, adquire a base de conhecimentos e sentimentos co-participados.

E o que, afinal, caracteriza uma comunidade étnica e constitui a base de seu ser e de sua existência? Para Norbert Elias (1990), é fundamentalmente, a sua língua, o seu saber verbalizado, o espírito de comunidade, o sentimento de participação num grupo humano exclusivo. Ao ouvir a fala dos remanescentes quilombolas de Justa I uma das marcas que emergiu foi a do território como espaço de quem permanece na terra: “Os filho vão embora e nós fica, aqui é nosso lugar” (D. Guilhermina).

O sentimento de pertencimento ao lugar, portanto, pareceu muito mais relacionado à

ancestralidade de sua presença física naquele lugar do que a uma luta coletiva que os tenha unido e definido como *remanescentes de quilombolas*. Segundo Kabenguele Munanga (2004) essa é uma temática central, uma vez que esse autor considera que, para desencadear um processo de compreensão das próprias identidades, faz-se necessário partir da questão da auto-definição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo alheio: “Essa identificação é que irá permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade – ou personalidade coletiva – que serve como plataforma mobilizadora” (MUNANGA, 2004, p. 14).

Assim, uma das primeiras questões feitas aos sujeitos participantes da pesquisa relacionou-se a seu conhecimento e pertencimento ao quilombo. O que se percebeu, com as narrativas coletadas, é que a maior parte dos entrevistados não se reconhece como remanescentes quilombolas: a ideia de quilombo “*apareceu, que ninguém sabia*”.

O que parece ter sido internalizado nos moradores de Justa I foi a reminiscência da escravidão e do trabalho escravo, como se nota na fala a seguir. Ao ser perguntado sobre a existência de quilombos na região, Sr. Ernesto respondeu: “*Não. Não existia aqui. Nós podemos até ter passado esse tempo do quilombo, mas só que a gente não entendia o que era o quilombo. Hoje, há pouco tempo é que apareceu o quilombo, que ninguém sabia. Naquele tempo, dos meus avós, houve a escravidão sim, mas eu não alcancei isso não. Mas os meus avós alcançaram escravidão ainda, e trabalharam demais, os meus avós, que naquele tempo o povo trabalhava mais do que burro na cangalha, trabalhava demais. Mas no meu tempo o povo trabalha mais à vontade*”.

Essa narrativa, como ressaltado anteriormente, é de certa forma inquietante, uma vez que revela um “apagamento” da história desses sujeitos. Um dos critérios adotados pelo INCRA para a regulamentação da comunidade como remanescente quilombola é o auto-reconhecimento. Observa-se que esse “auto-reconhecimento” vem acontecendo, em muitas localidades, sem um concreto entendimento da comunidade sobre sua própria história e das consequências desse reconhecimento para sua vida em termos de identidade, de direitos, de deveres e de benefícios (como a regularização da titulação das terras, que lhes são conferidas por direito), bem como das inúmeras questões sociais, culturais, econômicas e

políticas que podem decorrer desse ato de auto-reconhecimento.

Mesmo não se reconhecendo como “remanescente quilombola”, o Sr. Ernesto ressalta que é neto de escravos, que ali viveram e que, provavelmente, fizeram desse território sua morada em busca de uma vida mais digna e livre.

É de se supor que os antepassados dos moradores da Região foram escravos fugidos e organizados em quilombos, um dos quais, precisamente nessa região. A questão da identidade é fundamental para a presente discussão. E o que se vê, é que a identidade e a consciência étnica, são penosamente escamoteadas pelos brasileiros (ANDREATTO, 1986), e que grande parte, ao se auto-identificarem, buscam sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante. Neste sentido, novos estudos merecem ser realizados nessa e em outras comunidades remanescentes quilombolas, para aprofundar a compreensão deste aspecto “pertencimento”, uma vez que o grupo de moradores participantes da pesquisa foi bastante reduzido (somente sete moradores expressaram interesse em participar) para que suas falas fossem consideradas representativas da maioria das comunidades de remanescentes quilombolas.

Em contrapartida, a questão referente à territorialidade revelou-se mais concretamente: a terra é deles, foi dos pais e dos avós deles. Eles ficam na terra, os filhos “vão para São Paulo”. É nessa territorialidade que se funda sua ancestralidade. Migrar, para os filhos, é uma forma de buscar melhorias de qualidade de vida, principalmente quando o campo não oferece alternativas de sobrevivência digna.

No entanto, o território é onde nasceram e viveram os ancestrais, onde estão, é seu lugar. Os filhos, da atual geração, “vão embora”. Os pais

permanecem, e ali é seu território. Como ressalta Da. Guilé “*Os meninos de hoje gosta é de boniteza. A casa tem que ser bonita, as roupas, os carros. Nós mais velho é mais largado, abasta a terra*”.

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

Whitaker (2002, p. 225) alerta que “para compreender o significado que a terra adquire para eles – os campesinos que permanecem na terra – é necessário, eliminar os preconceitos contra o meio rural, e que o rural e o urbano fazem parte de uma totalidade histórica”.

Para a citada autora, eles investem em suas produções diversificadas por terem dificuldades para entrar no mercado (competitivo): “Geralmente não existem políticas para o escoamento da produção, por parte do governo, por isso, buscam formas alternativas, na diversificação da produção” (WHITAKER, 2002, p. 226).

Na Comunidade Justa I, isso se confirma, quando utilizam vários meios para sua sobrevivência na localidade, sendo um deles, a venda de seus produtos no Mercado Municipal de Manga e a manufatura de alimentos capazes de manter-lhes a sobrevivência com “produtos da terra”: farinha de mandioca, rapadura, milho, feijão, etc.



**Figura 2:** Plantações de mandioca - mesa ornamentada com hortaliças, frutas, verduras, legumes produzidas na comunidade. **Fonte:** Arquivo pessoal, junho, 2012.

Importante registrar que dois projetos governamentais implantados com o intuito de contribuir com melhoria econômica à comunidade remanescente quilombola Justa I foram desativados: o Centro Comunitário de Produção e Resfriamento de leite (Governo Estadual) e uma fábrica de rapadura e cachaça (pequeno porte). Indagações surgiram no decorrer da pesquisa sobre as possíveis causas desse contexto.

Algumas possíveis explicações para esse fato podem ser: falta de conhecimento e treinamento tecnológico da população campesina, para este tipo de produção; falta de mão-de-obra (os que permaneceram na comunidade foram os mais idosos); a presença da igreja evangélica, que ao reprimir o uso do álcool, passou a inibir os moradores a trabalharem na produção e comercialização da cachaça.

Por outro lado, para Vasconcelos (2002), é necessário atentar para projetos que representem formas paliativas de enfrentamento da realidade social, descontextualizados e sem significado para as pessoas envolvidas. O fracasso desse tipo de projeto leva à culpabilização da comunidade, tida como “acomodada” e “desinteressada”. Daí, a importância da construção conjunta de ações comunitárias, com o envolvimento do saber e do fazer do campesino, viabilizando seu fortalecimento, organicamente erigido.

### ***Família e espiritualidade***

A religiosidade é uma marca que acompanha a conformação social dos remanescentes quilombolas e das populações tradicionais em geral. Neste sentido, ouçamos o Sr. Ernesto um dos participantes da pesquisa, com 93 anos nascido e criado na região, quando perguntado acerca de sua história de vida religiosa, afirmou que “[...] *reúnem é aqui mesmo, prá nós, já tem uns dez anos; formamos a comunidade, tem o culto todo domingo. Como nós tinha que ir prá feira, o povo que tinha que ir prá feira, aperta prá muito gente, eles querem ir, né, aperta. Então a gente vai no sábado, e eu gosto muito. [...] ainda aquele prazer de acompanhar pelo menos aqui os meninos, meus filhos, eu acompanho. Prá rezar, eu também ajudo eles rezar, eles ficam muito contentes, eu também [...] E hoje, as pessoa tem vergonha de rezar. Nós num tem não! Nós reza e depois nós toma bolo com café, faz culto uns na casa dos outros*”.

Nota-se na fala dos entrevistados fortes laços de relações familiares, que se estendem às

relações sociais da comunidade (como o compadrio, por exemplo). Tal rede familiar-social-afetiva vem a delinear a identidade do grupo, através desses graus e relações de parentesco existentes e cultivados entre eles, reforçando relações culturais, políticas, e a própria formação social do grupo. Quase todos da comunidade residentes em Justa I, são parentes entre si, considerando ainda, que ao batizarem os filhos uns dos outros (inicialmente, somente sob a dominação da igreja católica, e atualmente, com a presença da igreja evangélica), tornam-se “compadres e comadres”, o que é considerado pela cultura sertaneja norte-mineira como quase-parentesco, além de outras afetividades alhures, conforme a canção folclórica regional: “Minha comadre, se o compadre morrer... Você vai ficar sozinha. Se você resolver casar, minha comadre, não se esqueça: a preferência é minha!” (Cancioneiro popular regional – domínio público)

A presença física dos filhos desses quilombolas é muito valorizada pelos pais, uma vez que a maior parte dos filhos migram para os grandes centros em busca de melhores trabalhos. Voltam, anualmente – ou não – sempre com hábitos e sotaques adquiridos na cidade grande, porém, com “novidades” tecnológicas: computadores, celulares, TV’s e também carros, o que é muito apreciado pela comunidade local. Mas o importante, de fato, é o convívio familiar, o reencontro, as celebrações, conforme declara o Sr. Jovino (69 anos) “*Se Deus permitir, quando for no ano de 2014 [...] eu falei com eles que eu quero a netaiada aqui; os filhos, nora, genro, é rodeado, é, porque nós vamos fazer uma data de 50 anos de casado. Eu fui um pai que foi criado com orde de pobre, mas sempre todos se mantendo, né; meus filho tem lá os estudo deles... mora uns em Brasília, Goiás, prá puder trabalhar. Então quer dizer que foi uma benção né, de Deus*”.

### ***Educação***

A escola é considerada pela maioria dos moradores da comunidade, como a única maneira de adquirir conhecimentos (visto não considerarem o seu saber cultural próprio como saber válido para o mundo letrado).

Sobre esse tema, relata o Sr. Ernesto “*Eu frequentei escola 06 (seis) meses. Entrei já com 13 anos de idade, então eu precisava ajudar meus pais, meu pai era fraco também, nós vivia na roça e era difícil estudar. Até que a professora falava assim prá mim: Êta Ernesto, eu acho você com boa vontade de estudar, mas você não pode de*

frequentar a escola, você não vai aprender nada, porque não pode frequentar a escola. Não tem jeito de aprender nada não. Tanto que eu mal aprendi assinar o nome. O nome eu aprendi. [...] *Aí, eu voltei a estudar depois de eu velho, com 90 anos. Uma pessoa da minha idade não é pessoa mais de estudar não, a mente dele não dá prá estudar mais. Acontece o seguinte; hoje, você ta me ensinando aqui, quando é amanhã, eu não sei de nada, não é mesmo? Aí, já passou, porque a gente tem que ter firme a ideia prá poder estudar e gravar aquilo na cabeça, no dia de amanhã, você não sabe de nada*”

O Sr. Ernesto arremata: “*Cabelo branco não é velhice, é felicidade; é aquele novo que nasceu. É novo, porque o velho é aquele que tinha antes, pretinho. Esse aqui é que é o novo*”.

O que ficou evidenciado na convivência durante as seis incursões à campo foi que os entrevistados aprendem no cotidiano, na prática, no dia-a-dia, nas ações realizadas quase que coletivamente. No que diz respeito às questões políticas, comunitárias, muitos participam de projetos, benfeitorias para a comunidade (em parcerias com prefeitura, universidades, organizações não-governamentais, sindicatos, associações, movimentos sociais), se organizando e buscando soluções à questões que envolvem a comunidade. Tais decisões são tomadas nas assembleias das reuniões da Associação dos Moradores da Comunidade Justa I, para as quais se reúnem uma vez por mês, sempre no primeiro domingo de cada mês.

Nas escolas formais não aprenderam muito, segundo alguns sujeitos da pesquisa. A maioria não frequentou a escola, sempre pelos mesmos motivos: “tive que ajudar a família na lida na roça” (Sr. Ernesto, Sr. Jovino), “eu não aprendi na escola, porque aprendi foi a trabalhar” (Sr. Jovino), “eu tinha medo da tabuada, dava dor de dente, dava dor de cabeça: porque que você num veio ontem? Tava com dor de dente” (D. Francisca, 65 anos).

Recentemente tiveram oportunidade de frequentar as aulas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 2010, nas quais foi desenvolvido um trabalho pedagógico na comunidade que envolveu 13 (treze) moradores, incluindo a alfabetizadora Isabel Neres Santana (moradora local).

Após serem avaliados, todos receberam o certificado de Conclusão de Curso, referente às séries iniciais do Ensino Fundamental.

A única escola da comunidade, Escola Rural da Justa I, não está atualmente em

funcionamento, por falta de demanda e foi nucleada com a escola da comunidade próxima, Brejo de São Caetano.

Consideramos que a educação escolar deveria aproximar-se da cultura das populações quilombolas, das suas tradições e práticas sociais/religiosas, somando-se ao conhecimento acumulado pela humanidade, a partir da cultura local.

Um ponto enfatizado por Freire (1987), pertinente e conclusivo ao tema desenvolvido:

*(...) nós, educadores e educadoras, mediante a visão crítica da educação, temos a necessidade de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou universitários - o direito de dizer a sua palavra. [...] uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí, que a posterior leitura desta, não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1996, p. 12).*

### Considerações finais

Os sujeitos desse estudo são homens, mulheres, sertanejos, remanescentes quilombolas, pais, mães, irmãos, filhos, netos, trabalhadores todos, seguidores de sua fé religiosa, preservadores (e transmissores) dos seus usos e costumes. Foram reconhecidos como populações tradicionais que vivem em estreita relação com a terra e vêm, historicamente, lutando pela preservação de sua cultura e garantia de seus direitos.

A comunidade Justa I se organiza social, política e culturalmente, desenvolvendo ações coletivas e alguns de seus moradores demonstram, apesar da dificuldade de compreensão sobre o que significa ser “remanescente quilombola”, uma profunda identificação com o território, a partir de uma noção de que eles “são dali mesmo”, “de uma mesma família”.

Por meio da caracterização realizada dos sujeitos participantes da presente pesquisa, da sua

tradicionalidade, identificou-se quem são eles, como trabalham, como vivem, quais as suas crenças, dentre outros aspectos. Nas histórias de vida ficou evidenciada a importância dos *laços familiares* entre eles, assim como a *valorização do trabalho*, que os faz se sentirem vivos. A *Terra* é considerada o alicerce de suas vidas e a *religião legítima essas relações por meio de suas crenças e espiritualidade*.

Conforme expressado pelos participantes da pesquisa, essas pessoas aprendem fazendo, praticando, decidindo coletivamente, convivendo, participando politicamente das decisões de sua comunidade, trabalhando, gerando o sustento da família; plantando, colhendo, recebendo os filhos que vêm de fora, anualmente. Aprendem até se aposentando. Aprendem o valor do descanso (merecido ócio, esperado por toda uma vida).

Concluímos, por tudo isso, como afirma Euclides da Cunha (1973), que “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”; Guimarães Rosa acrescenta: o “Sertão é onde a gente se faz, mais forte que o poder do lugar” (1967).

Lamentavelmente, esse mesmo sertanejo, reconhecidamente forte, “aprendeu” que “é fraco” e se enfraquece perante o poder do conhecimento letrado; esse mesmo matuto, que não se intimida nem “com o poder do lugar”, se enfraquece também, quando cruza sua fronteira geográfica/cultural: “Nós é fraco, não tem leitura... só assino o nome”.

Perverso rótulo colonial, que ensina que “forte” era o senhor das fazendas, seus filhos “estudados”, seus casarões, seu saber das escolas. O conhecimento institucionalizado, aquele adquirido nos bancos das escolas, onde se frequentava “usando farda (uniforme)”, sabendo “de cor e salteado” a tabuada, os verbos, as datas importantes, as quatro operações matemáticas, as capitais, as invenções e tudo o mais do saber enciclopédico – este, sim, era (e ainda é) valorizado e reconhecido pelas elites coloniais, pelos intelectuais, pelo patrão/senhor, pelos filhos do senhor e pelos escravos... E também pelo remanescente quilombola de Justa I, no século XXI.

Faz-se necessário, portanto, reverter algumas das práticas presentes no processo de aprendizagem, partindo de seus saberes e fazeres, buscando transformar a própria realidade, melhorando, assim, a qualidade da Educação do Campo. Há que superar-se essa *contraposição do rural e do urbano*.

A educação está presente nas vidas das populações tradicionais a todo o momento, seja ela

escolarizada (mais raramente nesse caso), seja em seu cotidiano. Retoma-se, pois, a premissa dialógica de Freire, na sua profunda compreensão do significado da educação para as classes populares: a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

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

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

## Referências

- ANDREATTO, Elifas – Et.al. **Retratos do Brasil**. São Paulo: Ed. Política, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARRUTI, José Maurício. O Quilombo entre dois governos. **Tempo e Presença**. Vol. 25, nº 330, Jul-Ago. 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** (Tradução: Luiz Anteno Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**.

São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília/DF, 2011.

CALDART, Roseli Salet. **Por uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. Coleção Por uma Educação do Campo – (Caderno 4) – Brasília, DF, Setor de Educação do MST, 2002.

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

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

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

FREITAS, Décio. **Palmares:** a guerra dos escravos. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 27ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista de Estudos Feministas.** Vol. 16, n 3. Florianópolis, set/dez, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo: Cultivando Princípios, Conceitos e Práticas. **Presença Pedagógica.** (periódico) Brasília-DF. V. 15, n 88, julho/agosto 2009.

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

PERUTTI, Daniela Carolina. Os Quilombolas e o Placar das Titulações. **Fórum** (periódico) V. 80. São Paulo, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.

SOUZA, João Francisco. **A Democracia dos Movimentos Sociais Populares:** uma comparação entre Brasil e México. Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço. Recife, Pernambuco, 1999.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Bebendo em uma fonte de água fresca: caminhos para formação de agentes comunitários de lazer. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2002.

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

### **Sobre as autoras:**

**Rosana Lacerda Monte Alto:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES(1991). Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínico Institucional, na FAFIS - Faculdades Integradas SIMONSEN - Duque de Caxias / RJ(2000). Mestre em Educação, pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2012). Exerce o cargo de Professora de Educação Superior, na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

**Valéria Oliveira de Vasconcelos:** Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1984); mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1996); doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/Universidade de Salamanca (2002) e pós-doutorado pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Professora do Programa de

Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesianos (UNISAL)/Americana; pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq/UFSCar Práticas Sociais e Processos Educativos desde 1998.

Recebido em 26/03/2014

Aprovado em 05/12/2014