

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

**A EXTENSÃO RURAL E O PROCESSO DE
INCLUSÃO EDUCACIONAL ESCOLAR DE
REMANESCENTES QUILOMBOLAS: PONTOS DE
INTERLOCUÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cláucia Honnef

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**A EXTENSÃO RURAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL ESCOLAR DE REMANESCENTES
QUILOMBOLAS: PONTOS DE INTERLOCUÇÃO**

Cláucia Honnef

Dissertação apresentada a Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Extensão Rural

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Verardi Fialho

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

H773e Honnef, Cláucia

A extensão rural e o processo de inclusão educacional escolar de remanescentes quilombolas : pontos de interlocução . / Cláucia Honnef - Santa Maria , 2012.

151 p. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2012.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Verardi Fialho".

Inclui anexos.

1. Remanescentes de Quilombos. 2. Extensão Rural. 3. Inclusão Educacional Escolar. I. Fialho, Marco Antônio Verardi (orient.) II. Título.

CDU: 37.014.53

Ficha catalográfica elaborada por
Bibliotecária Lizandra Arabidian – CRB10/1492

© 2012 Todos os direitos autorais reservados a Cláucia Honnef. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.
Endereço: Rua Pedro Américo, n. 6, Bloco D, Apto. 215, Bairro Camobi, Santa Maria/RS,
CEP: 97110-580 - Fone: (55) 9968-4653 - E-mail: clauciahonnef@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Rurais
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

elaborada por
Cláucia Honnef

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Extensão Rural

COMISSÃO EXAMINADORA:



Marco Antônio Verardi Fialho, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Guilherme Francisco Waterloo Radomsky, Dr. (UFRGS)



Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 07 de março de 2012.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada agradeço a Deus, por ter me iluminado proporcionando força, entusiasmo e perseverança.

Agradeço em especial a meu pai Erico, minha mãe Nelci, meus irmãos Claus e Igor, pelo incentivo, pelo carinho, pelos momentos de aconchego e conforto, essenciais para se ter perseverança e conseguir finalizar esse trabalho.

A minha avó Selda e meu avô Arnildo, agradeço pelo auxílio, o carinho e os ensinamentos.

A meu namorado Rodrigo, agradeço muito pelo companheirismo, pelos ensinamentos, pela ajuda, pelo carinho e pela paciência, essenciais principalmente neste momento de minha vida.

A meu tio Valcir e sua família e a meu tio Dilson e sua família, meus sinceros agradecimentos por toda ajuda nos momentos difíceis, e por todos os momentos de alegria.

Ao Professor Orientador, Marco Antônio Verardi Fialho, agradeço pelo apoio, pela orientação e pela colaboração e auxílio que levaram a execução e conclusão desta dissertação. Do mesmo modo, agradeço a Professora Fabiane Adela Tonetto Costas pela co-orientação e auxílio na elaboração deste trabalho.

A todos os membros da Comunidade Quilombola Linha Fão, as professoras e as extensionistas da EMATER que colaboraram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos pela acolhida, pela atenção, pela disposição e disponibilização do tempo para participar deste estudo.

Aos colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, agradeço pelos momentos de troca e produção do conhecimento, tão valiosos para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Por fim, as pessoas amigas, meu agradecimento pelos momentos de descontração, alegria e pelo companheirismo durante a jornada até aqui.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Centro de Ciências Rurais
Universidade Federal de Santa Maria

A extensão rural e o processo de inclusão educacional escolar de remanescentes quilombolas: pontos de interlocução

Autora: Cláucia Honnef

Orientador: Marco Antônio Verardi Fialho

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de março de 2012.

A educação é essencial para o desenvolvimento do ser humano, mas ela foi por tempos renegada a alguns membros da humanidade. No Brasil, a educação foi inicialmente e desigual a população negra, constituindo a pauta de reivindicação de movimentos sociais, que conquistaram políticas e legislações específicas que tratam da educação voltada a população negras, da qual fazem parte remanescentes de quilombos que vivem no rural. Para que as pessoas do rural remanescentes quilombolas tenham acesso a educação escolar e qualidade nesta, é preciso a valorização da diversidade no contexto escolar e um trabalho coletivo entre instituição de ensino e outros órgão municipais. Neste sentido, este estudo teve como objetivo verificar e analisar se e como as ações de extensão rural desenvolvidas pela EMATER no município de Arroio do Tigre, colaboram ou podem colaborar para a inclusão educacional escolar de estudantes remanescentes quilombolas da Comunidade Quilombola Linha Fão. Na pesquisa foram entrevistadas vinte e duas pessoas, entre extensionistas, professoras, mães a estudantes da comunidade quilombola, sendo que os resultados mostraram a extensionista de bem-estar social da EMATER de Arroio do Tigre como importante figura para o reconhecimento da comunidade pela Fundação Cultural Palmares. Além disso, a EMATER, juntamente com a Secretaria de Assistência Social do município, em parceria com uma das escolas em que os alunos da comunidade estudam, desenvolveram atividades visando auxiliar as pessoas da comunidade quilombolas a conhecerem seu passado e a se auto-reconhecerem remanescentes de quilombos. Após a intervenção dessas entidades, principalmente do trabalho desenvolvido na escola alguns entrevistados afirmaram uma ligeira diminuição no índice repetência e de evasão escolar entre os estudantes membros da Comunidade Quilombola Linha Fão. Esses índices, porém, ainda não fizeram com que os estudantes tomassem uma posição no sentido de se constituírem atores do desenvolvimento rural da comunidade quilombola. Por fim, com a pesquisa percebeu-se as que ações extensionistas puderam e podem colaborar para inclusão educacional escolar de estudantes remanescentes quilombola, podem existir pontos de interlocução nas ações dos extensionistas rurais e dos professores, mas é preciso haver um constante diálogo, uma parceria entre eles.

Palavras-chave: Remanescentes de quilombos. Extensão rural. Inclusão educacional escolar.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Centro de Ciências Rurais
Universidade Federal de Santa Maria

The Rural Extension and the educational scholar process of inclusion of remaining “quilombolas”: points for dialogue

Researcher: Cláucia Honnef

Supervisor: Marco Antônio Verardi Fialho

Presentation's date and local: Santa Maria, March 7, 2012

The education is essential to the human being development, however it was denied for a long time to some humanity members. Initially, in Brazil, the education was discriminatory to black population and this fact was responsible for claims of social movements, which conquered specific policies and laws dealing with education focused on the black population, composed by remaining “quilombolas” living in rural areas. In order to “quilombolas” who live in rural areas have access to education and school quality, it is necessary to valuing diversity in the school context and collective work between the school and the local authority. In this sense, this work claims to verify and analyze how and at what extent the Rural Extension actions developed by EMATER in Arroio do Tigre, collaborate or can collaborate to the educational scholar inclusion of remaining “quilombolas” students from the “Quilombola” community Linha Fão. In the research, twenty-two people were interviewed, among extension agents, teachers and mother of “quilombolas” students and the results showed the extension of social welfare from EMATER in Arroio do Tigre as an important figure for the community's recognition by Fundação Cultural Palmares. In addition, EMATER, along with the Department of Social Services of Arroio do Tigre, in partnership with a school in which students from the community study, developed activities to assist people from the “quilombola” community to know their past and recognize “Quilombo” remaining people. After the intervention of those entities, mainly the work developed in the school some people who were interviewed reported a great decrease in the rate of repetition and dropout among students members of the Comunidade Quilombola Linha Fão. These rates, however, still are trying to make students take a position in order to constitute actors of rural development of the “quilombola” community. Finally, through this research it was possible to realize that the extension could and still can contribute to the educational inclusion of “quilombola” remaining student. This way, there is the possibility of dialogue point in the actions of rural extension workers and teachers, but the constant dialogue is essential as well as the partnership among them.

Key words: “Quilombola” remaining. Rural extension. School educational inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ASCAR	- Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural
ATER	- Assistência Técnica e Extensão Rural
CBAR	- Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CONAQ	- Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONAQ	- Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONUMAD	- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
DEDS	- Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DIER	- Departamento de Infra-Estrutura e Extensão Rural
EMATER/RS	- Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica de Extensão Rural -
FACQ	- Federação das Associações das Comunidades Quilombolas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisas Aplicadas
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário.
MEC	- Ministério da Educação
MNU	- Movimento Negro Unificado
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATER	- Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão
PNDR	- Plano Nacional de Desenvolvimento Rural
PNDRS	- Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
PRONATER	- Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SARC	- Secretaria de Apoio Rural e Cooperativismo
SDR	- Secretaria de Desenvolvimento Rural
SEAPA	- Secretaria Estadual da Agricultura, Pecuária e Agronegócio
SEC	- Secretaria Estadual da Educação
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria da Educação Especial
SEPIR	- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SJDH	- Secretaria Estadual da Justiça e dos Direitos Humanos
UNISC	- Universidade de Santa Cruz
UFSM	- Universidade Federal de Salta Maria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município do Arroio do Tigre no Estado do Rio Grande do Sul.	55
Figura 2 – Identificação de algumas das localidades do município de Arroio do Tigre/RS.	57
Figura 3 – Fotos da Comunidade Quilombola Linha Fão.	58
Figura 4 – Encontro para aprendizagem do artesanato em palha e taquara.....	73
Figura 5 – Entrevista das professoras e alunos da escola VM, do Sítio Novo, com uma das senhoras mais idosas da Comunidade Quilombola Linha Fão.	100
Figura 6 – Árvore confeccionada na escola VM, retratando as histórias quilombolas dos membros da Comunidade Linha Fão.....	102
Figura 7 – Apresentação do Grupo de Dança de Capoeira da escola VM, do Sítio Novo, no Ginásio da Comunidade Sítio Alto e na sala da escola VM. ...	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EXTENSÃO RURAL, DESENVOLVIMENTO RURAL, EDUCAÇÃO E COMUNIDADE RURAIS REMANESCENTES DE QUILOMBOS: ALGUNS APONTAMENTOS	17
1.1 A Conjuntura Educacional das Práticas Extensionistas no Brasil	17
1.2 Educação e Desenvolvimento Rural.....	24
1.2.1 Algumas Perspectivas Governamentais sobre Educação e Desenvolvimento.	27
1.3 A Educação Escolar da População Negra Brasileira e a Educação de Remanescentes de Quilombolas	36
2 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	49
3 Um pouco de Arroio do Tigre e da Comunidade Quilombola Linha Fão.....	55
4 O ENCONTRADO NO CAMINHO DA PESQUISA.....	65
4.1 Constituição Quilombola	66
4.1.1 Antes do reconhecimento como Comunidade Quilombola.....	67
4.1.2 O reconhecimento e o processo de constituição do ser comunidade quilombola.....	70
4.1.3 Na atualidade: o ser remanescente de quilombos e comunidade quilombola..	80
4.2 Ex/inclusão educacional escolar	92
4.2.1 A partir do reconhecimento como Comunidade Quilombola	92
4.2.2 Desenvolvimento Rural e Educação: da aprendizagem ao desenvolvimento	110
4.3 Ex/inclusão Social.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

A autora deste trabalho é licenciada em Educação Especial¹ e proveniente do meio rural, sendo que as motivações que levaram ao Mestrado em Extensão Rural inicialmente tinham como objetivo pesquisar as ações desenvolvidas pela Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica de Extensão Rural -EMATER/RS- junto a pessoas com necessidades especiais que vivem no campo, visto que essas ações estão previstas nos planos anuais de trabalho da entidade. Porém, em conversa com assistentes técnicos do Escritório Regional da EMATER/RS de Santa Maria, estes mencionaram não conhecer municípios que desenvolvem algum trabalho junto a pessoas com necessidades especiais.

A partir disso se poderia realizar um estudo verificando tal situação, mas a ânsia da autora em encontrar e estudar ações que estivessem sendo realizadas pela EMATER/RS fez com que esta buscasse pesquisar outro público, considerado pela entidade como diferenciado ou especial, ou seja, as comunidades remanescentes quilombolas.

As motivações que levaram a autora a optar por analisar a inclusão educacional escolar surgiram em função de que esta temática já constitui o campo de estudo da pesquisadora desde a graduação, sendo que em estudos, como de Castro (2009), Nunes (2006) e Andrade (2005), por exemplo, percebeu-se a necessidade de tal inclusão acontecer aos remanescentes quilombolas estudantes em escolas rurais não especificamente destinadas a eles.

Nos estudos realizados pode-se afirmar que para a população negra a educação formal foi por muito tempo negada, além de discriminatória (BRASIL, 2004, p. 7). O modelo empresarial que norteou por tempos as diretrizes educacionais do Brasil, atendendo as exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelecia, colaborou para a afirmação de um contexto escolar excludente. Dessa forma, como às pessoas negras praticamente só eram destinadas ao trabalho informal e braçal, elas dificilmente ocupavam os bancos escolares. Essa situação aferiu a esse público estigmas de inaptidão intelectual e de serem desinteressados pela educação formal (COSTA E OLIVEIRA, 2008, p. 4-5).

¹ Curso de Educação Especial - Licenciatura Plena - forma para o trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Porém, no século XX as lutas firmadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU)² começam a aparecer mais no contexto brasileiro, elas abrangeram e abrangem muitas reivindicações, sendo o direito a acesso e qualidade na educação uma delas, assim como o reconhecimento social do negro na história do País, o qual hoje deve ser abordado nas escolas, conforme a Lei 10.639/2003³.

A questão da educação da população negra também é inserida em uma discussão mundial, que surge no final do século XX, e trata sobre a inclusão de populações marginalizadas, dentre outros contextos, no escolar. Segundo Garcia (2010), o contexto da educação brasileira desde 1990 possui a questão da inclusão como seu elemento-chave, sendo as comunidades quilombolas um dos públicos atendidos por políticas educacionais inclusivas, as quais aludem a um processo de inclusão educacional escolar, o qual está ligado à chamada educação inclusiva.

A educação inclusiva se apresenta como uma nova forma de pensar a educação, em que se valoriza a diversidade, considerando esta como potencializadora da interação dos sujeitos entre si e com seus contextos, assim, potencializadora da aprendizagem (CARVALHO, 2010). A educação inclusiva, então, objetiva promover uma equidade educacional, através da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas.

A própria Declaração de Salamanca (1994), um dos mais importantes documentos que tratam da educação inclusiva, explicita que esta é direcionada a crianças e adolescentes de rua, crianças e adolescentes de populações remotas ou nômades, crianças e adolescentes de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças e adolescentes de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Nesse sentido, Breitenbach (2011, p.4), baseada Carvalho (2004), pontua que apesar da expressão educação inclusiva ser majoritariamente utilizada em nosso país como uma proposta de educação voltada para as pessoas em situação de

² Conforme Domingues (2007), o Movimento Negro Unificado (MNU) surge em 1978, sendo que em 1982 é definido seu Programa de Ação, em que o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

³ É importante destacar que a Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino, além do ensino da história e cultura afro-brasileira que previa a lei 10.639/2003, também a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". Porém, como a lei de 2003 é anterior a de 2008 e simboliza uma conquista da população negra no que tange a temática da educação, aqui se optou por utilizar como referencial essa lei.

deficiência, “[...] não se deve esquecer que existem outros excluídos do e no espaço escolar. Do espaço, no sentido da não presença física. No espaço, na medida em que estão presentes, mas estão em um processo de inclusão marginal [...]”.

Sendo assim, se entende que uma inclusão educacional escolar deva acontecer a todos os alunos de uma escola, afinal tem-se o ideal de que todas as escolas sejam inclusivas, ou seja, precisam respeitar a diversidade de seus alunos, e considerar esta como ferramenta de aprendizagem. Entretanto, sabe-se que a educação escolar reflete os valores morais e econômicos da sociedade, a qual por séculos tem excluído ou deixado invisíveis alguns públicos e suas especificidades, como a população negra e os remanescentes quilombolas, e essa exclusão acontece tanto no quanto do espaço escolar.

Com a promulgação da Lei 10.639/ 2003 tem-se uma iniciativa de diminuir tal invisibilidade, pois esta Lei acrescenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e do papel do negro na constituição cultural nacional.

A partir disso, almeja-se que se intensifique nas escolas um processo de inclusão educacional escolar da população negra, pois em muitas comunidades rurais remanescentes quilombolas não existem escolas específicas, em que a cultura quilombola é valorizada e preservada. Muitas crianças e adolescentes remanescentes quilombolas estudam em escolas rurais, onde estudam também as demais crianças e adolescentes descendentes de outras etnias, sendo que nessas escolas, acredita-se, é imprescindível um processo de inclusão educacional. Essa situação se apresenta, por exemplo, na região central do Rio Grande do Sul, no município de Arroio do Tigre/RS, com os estudantes da Comunidade Quilombola Linha Fão, os quais foram participantes desta pesquisa.

Diante da situação subscrita, conforme Nunes (2006), uma das formas de proporcionar inclusão educacional escolar aos alunos remanescentes quilombolas é efetivar nas escolas o que determina a Lei 10.639/2003, bem como valorizar a comunidade quilombola, conhecer e abordar sua história em sala de aula e buscar desmitificar o estigma de inaptidão intelectual muitas vezes aferido a estudantes afro-descendentes. Vale ressaltar que assim como as especificidades da comunidade quilombola, é necessário que as escolas abordem as especificidades de todas as comunidades e etnias de seus alunos, é necessário que elas valorizem a diversidade presente no espaço escolar e usufruam dela para o crescimento

intelectual, moral e identitário dos educandos. Para isso, muitas vezes as instituições de ensino podem encontrar dificuldades, principalmente em conhecer o extraclasses dos alunos, de suas comunidades, suas culturas.

Uma alternativa para conhecer e trabalhar nas escolas os aspectos das diferentes comunidades e culturas é buscar parcerias, como da EMATER, de seus extensionistas que percorrem o meio rural e podem mais facilmente identificar as particularidades de cada comunidade, além de desempenharem também atividades de cunho educacional que podem complementar aquelas realizadas na escola, se caracterizando como atividades de inclusão educacional. É importante frisar que a inclusão educacional, segundo Breitenbach (2011, p.4), fundamentada em Carvalho (2004), abrange ações educacionais realizadas nos mais variados espaços sociais, como na família, na escola, na igreja, em comunidades, encontros, etc, já o termo inclusão educacional escolar se restringe ao espaço da escola.

As ações extensionistas tem como diretriz o apoio a ações específicas voltadas à construção da equidade social e valorização da cidadania, visando à superação da discriminação, da opressão e da exclusão de categorias sociais, tais como as mulheres trabalhadoras rurais, os quilombolas e os indígenas (BRASIL, 2008). Não obstante a isso, a busca pelo desenvolvimento rural, objetivo da EMATER (EMATER, 2009), também deve ser alicerçada a educação formal, conforme apresenta Veiga (1998).

A partir disso, o que impulsionou este estudo foi buscar saber como as ações extensionistas realizadas com a comunidade remanescente de quilombos Linha Fão, em Arroio do Tigre/RS, colaboram ou podem colaborar para o processo de inclusão educacional escolar dos estudantes remanescentes quilombolas?

A relevância científica desta pesquisa está no fato de que sua efetivação busca refletir e problematizar tanto ações extensionistas quanto escolares direcionadas as comunidades quilombolas rurais e seus estudantes, visto que não se mostra comum encontrar estudos que abordam a questão educacional em comunidade quilombolas rurais.

Referente a essa escassez de estudos sobre a questão educacional no rural, e mais ainda referente a questão educacional de comunidades quilombolas, pensa-se que isso ocorre devido a facilidade em se desenvolver pesquisas nas áreas urbanas, próximo às universidades, e as dificuldades em financiarem-se pesquisas

que tratam da realidade educacional do e no meio rural (DAMASCENO e BEZERRA 2004; BREITENBACH, 2009).

Como consequência, muitas das pesquisas no contexto urbano constituem e influenciam o surgimento de políticas públicas, as quais, na maioria das vezes, aplicam-se a todas as realidades educacionais. No entanto, tais políticas, talvez, distanciam-se das realidades rurais, ficando estas de certo modo desamparadas e compondo em grande parte os dados negativos sobre a educação nacional, como a existência de cinco vezes mais analfabetos no rural do que no meio urbano.

Nesse sentido, este estudo pode colaborar para uma maior visibilidade do meio rural no que tange a questão educacional de remanescentes quilombolas, mostrando talvez a possibilidade de interação entre as entidades educacionais desse espaço, ou seja, as escolas e instituições extensionistas. A articulação do trabalho entre professores e extensionistas, pensa-se, pode constituir um elemento enriquecedor dos processos formativos desenvolvidos por ambos, colaborando para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas do rural, dentre as quais estão os remanescentes de quilombos.

Apresentando brevemente Arroio do Tigre/RS, onde a pesquisa aconteceu e onde a Comunidade Quilombola Linha Fão se localiza, ele está a cerca de 250 Km de distância da capital do estado e possui cerca de 318 km² de área, com 5.962 habitante na área urbana e 6.696 habitantes na zona rural do município⁴. A economia municipal tem por base atividades no comércio, em pequenas indústrias de aberturas e móveis sob medida, metalúrgicas, olarias, malharias, mas são as atividades agrícolas basicamente que sustentam a economia da cidade, com a produção de tabaco, milho, feijão, soja, leite e suínos.

Sobre a Comunidade Quilombola Linha Fão, sua sede fica a aproximadamente 30km da área urbana de Arroio do Tigre, em um terreno bastante íngreme e de solo pedregoso, próximo ao Rio Caixão, que faz divisa com o município de Salto do Jacuí. Neste local moram cerca de quinze famílias negras, que dividem um espaço de aproximadamente 5 hectares de terra(RUBERT, 2005).

A pesquisa foi feita na Comunidade Quilombola Linha Fão devido ao fato de que não há escola somente para a comunidade e, desse modo, os estudantes

⁴ Dados do Senso demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: abril de 2011.

remanescentes quilombolas frequentam duas escolas rurais municipais, juntamente com os demais estudantes de outras comunidades.

Além disso, em contato com pessoas vinculadas ao Escritório Regional de Santa Maria, da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica de Extensão Rural -EMATER/RS- que atua juntamente a Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural-ASCAR, constituindo a sigla EMATER/RS-ASCAR⁵, se teve a informação de que a extensionista desta empresa, responsável pela área de bem-estar social no município de Arroio do Tigre, estaria buscando, junto a secretarias municipais de assistência social e de educação da cidade, o desenvolvimento de ações nas escolas e na comunidade para a melhoria de qualidade de vida das pessoas da comunidade quilombola.

Como isso, o objetivo geral deste estudo foi verificar e analisar se e como as ações de extensionistas da EMATER/RS realizadas com a Comunidade Quilombola Linha Fão, colaboram ou podem colaborar para o processo de inclusão educacional escolar dos estudantes remanescentes quilombolas. A partir disso, como objetivos específicos estabeleceu-se a realização de um estudo teórico acerca da extensão rural, da educação destinada a remanescentes quilombolas e ela ligada ao desenvolvimento rural. Outros objetivos específicos foram: Conhecer e analisar as ações extensionistas da EMATER/RS voltadas as comunidade remanescentes de quilombolas; verificar a percepção de pais e alunos da Comunidade Quilombola Linha Fão a respeito do reconhecimento da comunidade, da educação escolar, do desenvolvimento rural da comunidade e das ações desenvolvidas pela EMATER/RS junto a eles; examinar o que os professores das escolas freqüentadas pelos estudantes da comunidade quilombola tem a dizer sobre esses alunos e sobre a comunidade deles, bem como sobre as ações na escola voltadas a efetivação da Lei 10 639/2003.

Para efetivação da pesquisa realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca de temáticas que perpassam a extensão rural e o processo de inclusão educacional escolar de remanescentes quilombolas, análise de documento de instâncias federais e estaduais, bem como. entrevistas com extensionistas rurais que trabalharam e

⁵ Neste trabalho se utilizará somente a parte inicial da sigla, ou seja, EMATER/RS, em função de ser esta a sigla comumente utilizada pela própria instituição, aparecendo inclusive em seu site <http://www.emater.tche.br/site/>

trabalham em Arroio do Tigre, com pais e estudantes da Comunidade Quilombola Linha Fão e com alguns professores destes últimos.

Desse modo, o trabalho está organizado em quatro capítulos, além da introdução, que apresenta as motivações para a pesquisa, e das considerações finais desta. No primeiro capítulo da dissertação traz-se o encontrado na pesquisa bibliográfica realizada, no segundo traçasse o caminho metodológico de estudo, no terceiro apresenta-se algumas características do município de Arroio do Tigre e da Comunidade Quilombola Linha Fão, sendo que por fim, no quarto capítulo aborda-se o encontrado na pesquisa.

1 EXTENSÃO RURAL, DESENVOLVIMENTO RURAL, EDUCAÇÃO E COMUNIDADE RURAIS REMANESCENTES DE QUILOMBOS: ALGUNS APONTAMENTOS

Para iniciar este trabalho, pensou-se pertinente fazer um estudo bibliográfico acerca da extensão rural, do desenvolvimento rural e suas relações com o campo educacional, bem como se realizou uma revisão de literatura sobre a educação da população negra brasileira e dos remanescentes quilombolas. Neste capítulo, buscar-se-á apresentar alguns apontamentos sobre esses aspectos.

1.1 A Conjuntura Educacional das Práticas Extensionistas no Brasil

Antes de especificar aspectos referentes à conjuntura educacional das práticas extensionistas no Brasil, que estão pautadas em paradigmas construtivistas e tradicionais de educação, na educação libertadora e na educação bancária, acredita-se importante trazer algumas discussões acerca da educação.

Brandão (1981) coloca que ninguém escapa a educação, pois ela se apresenta em casa, na rua, na igreja, na escola e por esse motivo não há uma única forma ou modelo de educação e nem a escola é o único lugar onde ela acontece. O autor (1981, p.11) menciona que “[...] a educação participa do processo de crenças e ideais, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.”. Percebe-se aí que educação é uma prática complexa, visto que ela decorre de diferentes atitudes e em diferentes lugares, por isso existe também uma diversidade de práticas educativas e uma intencionalidade a partir destas.

Acredita-se que existem educações, pois se não existissem não se teriam “especificidades” nas políticas educacionais, como as voltadas à educação quilombola, indígena, do campo, etc. Mas estas foram conquistadas pouco a pouco por movimentos sociais que representam tais comunidades, visto que eram a estas negadas. Com um interesse político de controle, materializado através do proposto aos alunos nas escolas, houve um controle e repartição do saber, sendo que à população negra, por muito tempo, foi dirigida uma prática educativa que os

colocava em situação de oprimidos, usando os termos de Paulo Freire. A escola, as práticas educativas no Brasil começam a ser usadas para, como na Grécia e na Roma, constituir o poder de poucos à custa do trabalho de muitos, sendo que o tipo de educação pode ensinar a alguns serem senhores e a outros serem escravos (CAMBI, 1999).

Hoje ainda têm-se dúvidas sobre se as formas de ensino, as práticas educativas, mudaram esse perfil da educação escolar, mas sabe-se que a partir de 1990 os discursos acadêmicos, legais e as políticas governamentais que tratam da educação têm defendido e orientado práticas de uma educação dialógica, inclusiva, em que a diversidade humana deve ser respeitada.

Entretanto, a efetivação do subscrito tem de superar a comodidade construída por anos de práticas educativas verticalizadas, classificatórias, segregadoras. O que pode levar essa educação dialógica, pensa-se, ainda pouco a acontecer, pois ao se entrar em uma sala de aula não raro é possível ver professores a derramar uma chuva de conteúdos, sem “ligá-los” as realidades, aos espaços dos alunos. O papel dos estudantes dessa forma é absorver o que lhes é exposto, sem saber por que ou para quê precisam assimilar o que lhes é exposto.

O ensino formal “é como é” devido à sociedade e esta se organiza através da educação, a qual é uma prática social que reflete nas ações e comportamentos humanos. Conforme Brandão (1981), existe influência da educação no desenvolvimento de forças produtivas e no desenvolvimento dos valores culturais da sociedade e existe influencia da sociedade, de interesses políticos e econômicos, na educação em seus diferentes tipos.

Os interesses políticos e econômicos muitas vezes regem todo um sistema educacional escolar, e isso acontece através do controle do saber, ou seja, do controle sobre o quê se ensina e a quem se ensina, tornando o saber um instrumento político de poder, fazendo com que haja, assim, educações desiguais para classes desiguais devido aos interesses divergentes sobre a sociedade, o sistema capitalista e, conseqüentemente, sobre a educação.

A partir desse jogo de interesses, Freire (1987) define a “educação bancária” e a “educação problematizadora” ou “educação libertadora”.

Na primeira, em se tratando de educação escolar, o saber é depositado ao aluno e este o retém pacientemente, memoriza e repete. O educador, na concepção bancária, possui a tarefa de “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração,

conteúdos estes que tratam da realidade como algo parado, estático e bem comportado.

O que Freire chama de educação bancária, está ligado ao que mais tarde ele denominará de paradigma da pedagogia tradicional, o qual também é baseado no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Cabe a esta educação adaptar os homens ao mundo, quanto mais adaptados, mais educados.

Essa concepção também está presente na educação bancária, existindo nesta uma relação vertical e autoritária, em que o saber é dado, fornecido de cima para baixo, manda quem sabe, ou seja, o educador, e ao educando, que nada sabe, cabe apresentar-se passivo para poder aprender, pois é difundida a idéia de que há igualdade de oportunidades para ingresso nos altos padrões da sociedade, sendo que chegar até lá depende do esforço de cada um e esse exige obediência cega.

O educando torna-se um objeto para receber paternalisticamente a doação do saber do educador, sujeito único de todo o processo, e torna-se ainda propício ao ajustamento, adaptando-se ao que lhe é proposto, sendo que o alcance de sucesso ou não em sua caminhada é tido como mérito próprio.

Através da educação bancária, conforme Freire (1987), não há criatividade, não há transformação, não há saber, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo. Dessa forma, se anula o poder criador dos estudantes, estimula-se sua ingenuidade e não sua criticidade, sendo que a educação se transforma em uma prática de dominação, pois é narrado um mundo harmonioso, em que o sujeito, educado para a ingenuidade, se acostuma e acomoda ao mundo da opressão. A educação através dos depósitos, é destinada a preservar a cultura e o conhecimento, os quais, segundo Freire (1987), da forma como o são colocados, não se apresentam como verdadeiros, mas como manobra de dominação, satisfazendo aos interesses dos opressores.

Entretanto, segundo Freire (1987, p.70):

O que não percebem os que executam a educação “bancária” [...] E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’. A sua ‘domesticação’ e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos da realidade.

Esse confronto com a realidade e o despertar para contradição existente entre o que é “ensinado” aos educandos e o que acontece na sociedade, pode fazer com que despertem dúvidas em relação à educação, principalmente a propiciada na escola, pois esta altera muito pouco a vida de cada estudante, principalmente no meio rural, pois, como diz um lavrador, citado por Brandão (1981, p.10), “[...] a gente fica pensando: o que é que a escola ensina, meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é.”

As palavras do lavrador anunciam a descrença que se tem incorporado no meio rural às escolas, afinal, elas, ao que se pode perceber, muito pouco expressam a realidade deste ambiente onde o estudante se encontra, mesmo estas se localizando neste meio. Também Breitenbach (2005) afirma isso quando diz que a educação bancária nos dias de hoje é vivida claramente pela educação formal.

Porém, não é só na educação formal que o modelo de educação bancária é percebido, pois analisando as práticas extensionistas, elas por muito tempo foram (e talvez hoje ainda sejam) orientadas por uma educação que seguia os preceitos desse modelo educacional.

A extensão rural surgiu no Brasil em 1948 e foi fortemente influenciada pelo modelo extensionista americano, em que eram treinados extensionistas para “educar o homem do campo”, ou seja, disseminar e orientar os agricultores a aplicar novas tecnologias no meio rural, as quais levariam a um aumento da produção agrícola, e que acreditava-se resultaria também em melhorias da qualidade de vida para população rural⁶. Conforme Silva (1992, p 114) “Como o homem rural é tido como incapaz de, por si só, buscar meios que viabilizem ascensão econômico-social, a ‘tábua de salvação’ passa a ser, portanto, o projeto educativo extensionista.” (SILVA, 1992, p.114).

A extensão rural sempre foi permeada por paradigmas educacionais. Os próprios extensionistas se referiam ao seu trabalho como uma educação extra-muros (SILVA, 1992), sendo que desde o surgimento da extensão rural em solo brasileiro até meados de 1979 aos agricultores eram depositados conhecimentos, técnicas, que não partiam da realidade destes, mas do que os centros de pesquisa, seus técnicos, os governantes julgavam necessário. Isso evidencia que os princípios

⁶ Sobre a história da Extensão Rural pode-se citar obras como de Fonseca (1985), Queda (1987) e Peixoto (2008).

que orientaram as práticas extensionistas por tempos foram da pedagogia bancária, referida cima.

Em 1980 há uma reorientação para as ações educativas dos serviços extensionistas, desde esse período até hoje o discurso teórico que se verifica na academia, nos marcos legais e governamentais sobre as práticas extensionistas defende a utilização de um enfoque participativo, que valoriza a participação dos agricultores e o diálogo com estes na busca pelo desenvolvimento rural. Defende-se a utilização dos princípios da pedagogia libertadora nas práticas extensionistas.

Entretanto, assim como nas escolas, acredita-se que na realidade muitas ações extensionistas ainda estão pautadas em uma educação bancária, pois ainda muito se verifica a relação vertical entre extensionistas e agricultores, o depósito de técnicas e conhecimentos isolados do contexto em que o agricultor se encontra.

Desse modo, devido a essa educação bancária, que por décadas orientou a ação pedagógica extensionista e hoje, às vezes, ainda se apresenta na prática, vários agricultores despertaram para a contradição muitas vezes existente entre o que lhes era, e é, proposto e a realidade, podendo compreender-se, assim, a resistência que muitos técnicos verificam nos agricultores para aceitar determinada recomendação.

Até aqui a educação escolar, formal e também a não-formal basicamente foram apresentadas como colaboradoras para a consagração da desigualdade social e desse modo, Brandão (1981) questiona-se sobre por que ainda acreditar na educação, principalmente escolar. Para tal inquietação o próprio autor apresenta também a ou as respostas:

[...] 'porque a educação é inevitável'. Uma outra, melhor seria, 'porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitima a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade'. Uma outra ainda pode ser: 'porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo'. (BRANDÃO, 1981, p.99)

A partir destas respostas o autor acima se utiliza dos princípios freirianos, argumentando que é preciso "Reinventar a educação", pois ela se apresenta como invenção humana e, se foi ou é usada para manter a opressão, pode ser usada para o oposto. De acordo com Brandão (1981), Freire ao criticar a educação bancária quis destruir a idéia de que ela é maior do que o homem, de que o homem é produto

dela, pois antes disso, a educação é produto do homem. É importante lembrar que existem vários tipos de homens, que criam vários tipos de educação, e estas vão recriar novamente vários tipos de homens.

Nessa perspectiva, essa nova educação, conforme Freire (1987), é a educação problematizadora ou libertadora, a qual não pode fundamentar-se no depósito de conteúdos, como se os homens fossem seres vazios, pois os estudantes são considerados também sujeitos cognoscentes, assim como o educador, sendo que é superada a extrema diferenciação entre educador e educando. O educador, então, “[...] já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo [...]” (FREIRE, 1987, p. 78).

Percebe-se que o diálogo, a dialogicidade, negada pela educação bancária, é essencial na educação problematizadora, sendo que através dele busca-se o desvelamento da realidade, que resulta em uma inserção crítica de educando e educador nesta. Dessa forma, a educação surge como prática da liberdade, em que os educandos em suas relações com o mundo vão desenvolvendo a capacidade de captação e compreensão deste, percebendo a realidade não mais como estática, mas como em transformação, em processo.

Na educação problematizadora, os conteúdos não são mais apresentados como retalhos da realidade, como uma realidade que não existe, como coloca o lavrador citado acima, mas sim se busca uma ligação dos conteúdos, da teoria, com a prática, com a cultura do educando e com a consciência que ele tenha desta. O homem é considerado e valorizado como ser histórico, pois se sua prática supõe um saber e conhecer é interferir na realidade, o homem é um sujeito da história, um sujeito capaz de transformar-se e transformar. Nessa perspectiva, a relação dialógico-educadora, proposta por Freire, parte sempre da realidade do educando, de seus conhecimentos e experiências, para, a partir daí, construir-se um conhecimento novo, uma cultura não mais vinculada aos interesses do opressor, mas vinculada aos interesses do oprimido.

Percebe-se que a educação problematizadora ou libertadora engloba o paradigma construtivista da educação. Este paradigma valoriza a realidade e os conhecimentos do ser cognoscente no processo de conhecer, defende que o conhecimento é fruto da interação entre o sujeito e o meio, resultado da ação que o

sujeito realiza sobre o objeto que deseja conhecer. Desse modo, o conhecimento não é estático, acabado, mas está sempre se (re)construindo, através da ação e interação do homem com o meio físico e social (BECKER, 1994).

Analisando o apresentado sobre o paradigma construtivista de educação e a educação problematizadora, pode-se perceber que estes possuem certa semelhança ou ligação com a recente orientação educacional para a atividade extensionista, ou seja, enfoque teórico-metodológico participativo. Pode-se dizer isso porque esse enfoque, assim como na educação libertadora, valoriza o diálogo e a relação horizontal entre agricultor e extensionista. Com uma orientação pedagógica valorizando a participação do agricultor espera-se que este venha constituir-se sujeito ativo no desenvolvimento rural, não mais passivo, sendo somente treinado e orientado pelo extensionista.

No enfoque teórico-metodológico participativo o trabalho conjunto entre agricultores e extensionista tem o intuito de os agricultores conseguirem, ao longo do tempo, desenvolver autonomia para identificar seus problemas, elaborar propostas, administrar e fiscalizar. Além disso, os processos de participação popular também ocorrem quando o extensionista se dirige a um grupo de agricultores para auxiliá-los no que for necessário, sendo que as decisões são tomadas pelo grupo, envolvendo técnicos, dirigentes, agricultores, através de reuniões.

Além da colaboração do educador e filósofo Paulo Freire nos esclarecimentos referentes às diferentes concepções de educação apresentadas acima, ele ainda dedica uma obra específica a análise da prática extensionista, ou seja, o livro “Extensão ou Comunicação?”, escrito em 1968, durante seu exílio no Chile. Segundo o educador (1982,p.22), o “campo associativo” de significação do termo extensão está relacionado à “[...] transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação [...]”, termos estes que negam o homem como um ser transformador do mundo e não correspondem a um que-fazer educativo libertador, mas sim a um que-fazer educativo dominador e opressor.

Dessa forma, como contraponto ao termo extensão, o autor acima apresenta o conceito de comunicação. Esta não se resume em transmissão de conhecimento por parte de alguém que sabe- o agrônomo- a alguém que nada sabe- o agricultor- mas sim, implica numa relação dialógica e linear entre educador e educando, tendo-se assim, uma socialização de saberes.

Freire (1982) aponta que ao agrônomo-educador faz-se necessário compreender e entender a visão de mundo do agricultor acerca dos problemas que vivencia, para que assim esse agrônomo-educador possa, através do diálogo e da problematização do homem com o mundo real, propiciar com que o camponês perceba criticamente a realidade na sua totalidade. Para um que-fazer educativo libertador, Freire (1982, p.93) apresenta duas requisições ao agrônomo-educador: crer no povo simples, nos camponeses e comungar com eles e com eles “pronunciar” o mundo. A partir daí o desafio apresentado ao extensionista como educador é o de pensar sua ação não mais com o fim de persuadir o agricultor a adotar as tecnologias, não mais como repassador destas, mas como um agente da mudança, exercendo sua atividade junto aos agricultores de forma dialógica e problematizadora.

Percebe-se que são muitas as críticas a uma educação tradicional, bancária a as práticas extensionistas que seguem orientações deste modelo educacional. Ao mesmo tempo, são vários os desafios, as orientações e transformações necessárias para que se possa haver uma educação libertadora, problematizadora e uma ação extensionista de acordo com este princípio de educação.

1.2 Educação e Desenvolvimento Rural

A educação foi e é considerada essencial para o desenvolvimento dos seres humanos tanto em nível pessoal quanto profissional e econômico. No ambiente rural não é diferente, entretanto a que se pensar qual desenvolvimento se pretende ao meio rural e qual o papel da educação nesse contexto.

Antes de ter-se uma leitura mais aprofundada sobre o tema deste capítulo, o que se pensava ao ouvir o termo desenvolvimento rural é que ele definia a busca por um desenvolvimento uniforme no rural, ou seja, uma estratégia de desenvolvimento para todos os ambientes rurais. Talvez essa percepção ocorresse em função das propostas de desenvolvimento rural estabelecidas em diferentes épocas, que geralmente foram de caráter genérico, pontuando as mesmas metas para os diferentes ambientes rurais do país.

Schneider (2004) aponta como uma estratégia ou elemento-chave para o desenvolvimento rural o protagonismo dos atores sociais e sua participação política, pois ele acredita que se o público do ambiente rural que se pretende desenvolver tiver espaço para colocar suas percepções, e ser protagonista desta leitura de realidade, do estabelecimento de objetivos, as estratégias escolhidas, a hierarquização de prioridades, as metodologias, podem ser mais eficientes na busca pelo desenvolvimento rural.

Também Veiga (2001) vai dizer que o desenvolvimento rural é um fenômeno intrinsecamente local e regional, que tem como eixos a valorização e fortalecimento da agricultura familiar, a diversificação das economias dos territórios, o estímulo aos setores de serviços e a pluriatividade, estímulo ao empreendedorismo local e o “empurrão” do Estado para formação de arranjos institucionais locais. Desta forma, o desenvolvimento rural pode ser entendido como a combinação de aspectos econômicos, sociais e ambientais, integrando atividades diversas, inclusive atividades não-agrícolas.

Para Veiga (1998, p.7) desenvolvimento significa “[...] um processo sistêmico mediante o qual uma economia consegue simultaneamente crescer, reduzir desigualdades sociais e preservar o meio ambiente.” O desenvolvimento rural, então, segundo apontado por este autor (2002), o qual é citado por Wanderley (2003), deve enfrentar três desafios principais: vencer a precariedade social dos habitantes do campo; vencer o isolamento das populações rurais; assegurar a cidadania do homem do campo, no campo.

Em um texto preparado para a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que segundo site da confederação, é a maior entidade sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais da atualidade, Veiga (1998) coloca que, além do acesso a terra e de programas para o fortalecimento da agricultura familiar, a questão educacional deve ser uma reivindicação urgente do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), ligado a CONTAG, para que se consiga vencer os desafios supracitados. Conforme Veiga (1998, p. 20-21):

Hoje esse eixo propositivo deve se voltar principalmente para a consolidação, expansão e aperfeiçoamento de ações como o PRONAF, PROGER-Rural e a política de assentamentos. Mas é bem possível que amanhã todas essas ações devam ser integradas em **um amplo programa-rede voltado ao fortalecimento da família rural, cuja principal ênfase**

certamente será a educação [...] O ponto de estrangulamento do desenvolvimento rural é o ensino, principalmente o de primeiro grau (grifos do autor).

Como este trabalho trata de aspectos voltados a questão educacional de uma comunidade quilombola, é importante ressaltar as famílias das comunidades quilombolas rurais, geralmente, vivem do que produzem em pequenas propriedades no rural, ou do trabalho como empregados em propriedades, portanto são agricultores familiares e trabalhadores rurais e estão envolvidos nas reivindicações desse movimento.

Além disso, no que tange as representações específicas das comunidades quilombolas, tanto o Movimento Negro quanto o Movimento Quilombola também defendem que a promoção de uma educação que considera e valorize a etnicidade e historicidades desse público é fator essencial para construção de uma identidade quilombola, para uma maior auto-estima das pessoas dessas comunidades, principalmente as rurais, e conseqüentemente, para o alcance de uma organização social que busque o desenvolvimento das comunidades do rural remanescentes de quilombos.

Os apontamentos acima demonstram a urgência de se colocar a questão educacional escolar, e nesta, a valorização da diversidade do e no rural em debate, entretanto para que isso aconteça é preciso convencer as famílias rurais a não se contentar com um ensino oferecido e auxiliá-las a cobrar a promoção de um ensino adequado. Isso será possível através do engajamento dos movimentos sociais, e, pensa-se, das ações de extensão rural. Mas “vender” essa idéia a estas entidades apresenta-se como um desafio, segundo Veiga (1998).

Veiga (idem) ressalta a importância da educação para o desenvolvimento rural baseado em observações empíricas em países como os Estados Unidos, onde se tem a convicção de que o nível educacional foi essencial para o sucesso tanto das pessoas do rural que conseguiram se adequar ao patamar da agricultura tecnológica, quanto para as que tiveram que optar pela pluriatividade e também as que foram obrigadas a deixar a agricultura e se ocupar de outras atividades, fossem elas rurais ou urbanas. O autor afirma que este mesmo acontecimento pode ser verificado no Brasil,

[...] tanto em casos nos quais o próprio sucesso econômico dos agricultores familiares tende a exigir que uma parte da família encontre outras fontes de

renda locais, ou em casos nos quais o insucesso torna obrigatório que os filhos deixem a agricultura, procurem emprego em outras atividades rurais, ou mudem para as cidades. Em qualquer desses casos o nível educacional faz uma tremenda diferença. E mesmo que ainda não se possa dizer que na agricultura brasileira o sucesso econômico está diretamente ligado ao nível educacional, isso não demorará muito para ocorrer, pois em áreas onde a pressão pela inovação é mais intensa já se pode notar sinais desse fenômeno [...] Em outras palavras, é simplesmente inconcebível pensar qualquer processo de desenvolvimento no qual a educação não ocupe um lugar estratégico, (VEIGA, 1998, p.50)

Pode-se perceber então que a educação mostra-se um importante elemento rumo ao desenvolvimento rural, pois, como verificado acima, no setor rural a questão educacional contribuiu para o crescimento intelectual, social e econômico, este último ainda muito atrelado a noção de desenvolvimento.

1.2.1 Algumas Perspectivas Governamentais sobre Educação e Desenvolvimento

Como esta pesquisa busca pontuar aspectos referentes a inclusão educacional escolar de remanescentes de quilombos, a qual objetiva também a aprendizagem, o desenvolvimento intelectual, social destes e, conseqüentemente, talvez o desenvolvimento rural, analisou-se alguns documentos federais referentes ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e ao Ministério da Educação (MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pesquisou-se a nível estadual em documentos e páginas eletrônicas da Secretaria Estadual da Agricultura, Pecuária e Agronegócio (SEAPA), da Secretaria Estadual da Educação (SEC), Secretaria Estadual da Justiça e dos Direitos Humanos (SJDH).

Tal investigação teve a finalidade de verificar a existência ou não de interlocuções entre as diretrizes estabelecidas pelos ministérios e secretarias governamentais, referentes aos temas desenvolvimento rural e educação, pois os ditames governamentais influenciam as ações sobre essas temáticas de forma significativa.

O MDA, desde 2005 vem adotando uma proposta de desenvolvimento rural através de territórios, ou seja, a abordagem territorial como referência ao desenvolvimento rural. Segundo o ministério a utilização dessa abordagem se justifica em função de quatro aspectos:

Primeiro, porque rural não se resume a agrícola [...] Segundo, porque a escala municipal é muito restrita para o planejamento e organização de esforços visando à promoção do desenvolvimento. E, ao mesmo tempo, a escala estadual é excessivamente ampla para dar conta da heterogeneidade e de especificidades locais que precisam ser mobilizadas com este tipo de iniciativa. Terceiro, porque na última década e meia tem se acentuado o movimento de descentralização das políticas públicas, com a atribuição de competências e atribuições aos espaços locais. Por fim, em quarto lugar, o território é a unidade que melhor dimensiona os laços de proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições que podem ser mobilizadas e convertidas em um triunfo crucial para o estabelecimento de iniciativas voltadas para o desenvolvimento. (MDA, 2005, p.8)

Essa abordagem de desenvolvimento rural também é defendida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF) no documento “Política de Desenvolvimento do Brasil Rural”, desenvolvido por este órgão ligado ao MDA. Através do enfoque no desenvolvimento territorial rural se pretende alcançar a geração de riquezas com equidade, o respeito à diversidade, a solidariedade, a justiça social e a inclusão social (MDA, 2005). Para tal o MDA valoriza e apóia a capacitação de agentes de desenvolvimento, através de ações educacionais de nível formal, não formal e informal, pois como pontuado no “Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011”, realizado pelo MDA:

Esta iniciativa tem por objetivo o fortalecimento do capital social nos territórios rurais, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à gestão social do processo de desenvolvimento territorial e se dá por intermédio da formação e capacitação de agentes de desenvolvimento territorial [...] Pode-se destacar ainda: Articulação e gestão compartilhada do Programa Saberes da Terra, para a formação de jovens e adultos agricultores familiares, em parceria com o MTE, MEC e unidades gestoras do MDA; [...] Ampliação do apoio a projetos de inclusão política, econômica e social de jovens e mulheres agricultores/as familiares, povos e comunidades tradicionais, em parceria com o Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnias - PPIGRE, movimentos sociais e sindicais; Fortalecimento de ações de educação do campo e cultura, em parceria com o MEC, MINC, movimentos sociais e sindicais; Conclusão do Curso de Formação em Desenvolvimento Territorial para 45 educadores/as de Escolas do Campo do Território Alto Médio Uruguai – RS em parceria com a Universidade Regional Integrada – URI – Campus de Frederico Westphalen. (MDA, 2009, p.9).

Além disso, ressalta-se o papel do CONDRAF, um órgão integrante da estrutura do MDA que tem a finalidade de, conforme informação da página eletrônica do Ministério, propor diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas, constituindo-se em espaço de concentração e articulação entre os diferentes níveis de governo e as organizações da sociedade civil, para o desenvolvimento rural sustentável, a reforma agrária e a agricultura familiar.

Esse órgão possui como um de seus grupos temáticos o referente à educação do campo, o que mostra que para o MDA a educação é fator necessário para se conseguir o desenvolvimento rural. Tal grupo visa “Fortalecer a educação do campo, formal e não formal, de modo a contribuir para a ampliação da democracia e a construção da sustentabilidade do campo.” (MDA, 2009).

É importante esclarecer que por ações de educação formal o CONDRAF entende a escolarização desenvolvida pelo sistema escolar público nas esferas federal, estadual, municipal e comunitário e como ações educacionais não-formais julga-se a formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil.

Existem ainda as ações educacionais informais, que não são citadas no objetivo do grupo temático, mas aparecem em algumas de suas proposições, tais ações são definidas como espontâneas, vindas não só de organizações, mas sobretudo de pessoas, da família, da comunidade, da cultura, do trabalho, que no dia a dia da vida cotidiana proporcionam lições, promovem ações pedagógicas, tanto em práticas profissionais, sociais, culturais, como com fim econômico (MDA, 2009).

Percebem-se ainda nos escritos do MDA que por vezes aparece o termo desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade, fato este que também ocorre ao verificarem-se os documentos do MEC, da SEPPIR, da Secretaria da Agricultura, Pecuária e Agronegócio (SEAPA) e da Secretaria Estadual da Educação (SEC). Documentos e notícias desses órgãos também citam a educação como esfera para o desenvolvimento sustentável.

Em relação ao MEC, atualmente ele é dividido em cinco secretarias, sendo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a responsável por ações referentes a educação do campo, educação de jovens e adultos, educação de povos indígenas e quilombolas e educação especial.

Além desta secretaria, o MEC recentemente organizou uma grande conferência a fim de discutir o desenvolvimento da educação nacional. Este evento foi denominado Conferência Nacional da Educação (CONAE) e em seu documento final pode-se observar a referência ao desenvolvimento sustentável e a valorização do que vem sendo apontado também pelo CONDRAF no âmbito educacional.

Inserir uma concepção de sustentabilidade socioambiental, articulada à política e à orientação nacionais, que vêm sendo apontadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e suas diretrizes, e, no caso específico dos povos do campo, pela Política Nacional de Sustentabilidade Socioambiental dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6.040/07). (MEC, 2010, p.142)

Também isso acontece na Portaria CNE/CP nº 10, de 2009, que contém indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 e orienta que no âmbito educacional faz-se essencial:

Garantir na conceituação, a relação educação e ecossistema homem/natureza/sociedade e inserir concepção de desenvolvimento sustentável, articulado com a política e a orientação nacionais que vêm sendo apontadas pelo conselho nacional de desenvolvimento rural sustentável e suas diretrizes e, no caso específico dos povos do campo, na política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais (Decreto nº 6.040/2007). (BRASIL, 2009, p.34)

No Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011, da SEPPIR, o desenvolvimento sustentável nas comunidades remanescentes de quilombos também é enfatizado quando do relato dos resultados do Programa Brasil Quilombola, o qual objetiva “Assegurar às comunidades remanescentes de quilombos a propriedade de suas terras, desenvolvimento econômico sustentável, infra-estrutura adequada para suas atividades, melhoria das condições de vida [...]” (BRASIL, 2009, p.9).

Dentre as doze metas físicas e financeiras do programa supracitado, como terceira encontra-se o apoio ao desenvolvimento da educação nas comunidades quilombolas (tanto rurais quanto urbanas) e logo após tem-se como proposição o apoio ao desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas. Isso denota, talvez, a importância e a esperança que se deposita na educação para o alcance do desenvolvimento nas comunidades.

Desse modo, percebe-se que em seus documentos o MDA, o MEC e a SEPPIR direcionam esforços para que suas ações possam ser complementares, bem como apreciam uma forma de desenvolvimento sustentável.

Em informações e documentos alusivos a SEAPA, a SEC e a SJDH, em seus arranjos teóricos, não é possível verificar um entrosamento claro no âmbito de desenvolvimento rural, de desenvolvimento nas comunidades rurais quilombolas ligado a questão educacional escolar.

No site da SEAPA pode-se perceber que o desenvolvimento rural é bastante pautado no desenvolvimento agrícola, e a única referência a questão educacional apareceu no Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural, o qual objetiva:

Catalisar a melhoria da qualidade de vida das famílias rurais mediante conhecimentos que norteiem benefícios sociais em seu cotidiano. Empreender a educação, o apoio e a divulgação de tecnologias que possibilitem obter maior produção a partir dos recursos que a sociedade dispõe e que a natureza faculta. Incentivar e assistir o público beneficiário na busca da sustentabilidade sócioambiental. (site da SEAPA⁷)

Em relação aos documentos da SEC, existe no Plano Estadual de Educação menção ao ensino no meio rural e a educação quilombola. Em suas diretrizes o Plano propõe a valorização do meio rural, da cultura quilombola, a promoção cidadania e do desenvolvimento sustentável, mas não alude diretamente ao desenvolvimento rural, apesar desses outros aspectos, acredita-se, suscitarem esse. Conforme o Plano Estadual de Educação:

Investimentos em políticas educacionais, além de outras, são necessários para que as populações de cultura afro-brasileira possam manter suas formas tradicionais de utilização do meio em que vivem e preservar seus usos e costumes [...] Uma efetiva proposta de educação para o meio rural deve partir do resgate da auto-estima do trabalhador do meio rural, em que se construa a cidadania de crianças e jovens, filhos desses trabalhadores. Um projeto político-pedagógico ambicioso tem que ter no seu horizonte a necessidade de desenvolver e ampliar políticas públicas que estejam integradas em um processo de desenvolvimento sustentável para garantir a permanência da população rural em seu meio, trabalhando, vivendo e produzindo sua cultura local. (SEC, 2010, p.82 e 91)

No que tange o verificado no site da SJDH, pode-se perceber que esta secretaria, ao tratar de ações junto ao público quilombola, também não faz alusão direta a questão educacional como colaboradora para o desenvolvimento. A secretaria, em notícia divulgada em seu site em 29 de março de 2011, apresenta que está em processo de discussão de políticas de inclusão dos quilombolas, buscando o desenvolvimento social e econômico destes.

Após essas verificações pode-se perceber que tanto a SEPPIR quanto a SJDH, que estão mais diretamente ligadas a ações voltadas ao público remanescente de quilombos, enfatizam o desenvolvimento econômico. Isso faz com que se possa pensar que as ações desses órgãos são bastante influenciadas pelo

⁷ www.saa.rs.gov.br .

pensamento difundido em meados dos anos 60, de desenvolvimento entendido basicamente como crescimento econômico. Outro aspecto que pode fazer com que essas secretarias enfatizem o setor econômico é a desigualdade que esses povos sofreram e em muitos lugares ainda hoje sofrem, fazendo com que muitas famílias quilombolas rurais vivam em situação econômica precária.

Ainda referente ao apresentado sobre os Ministérios e Secretarias subscritos, observa-se a constância do termo desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade em várias informações dos sites e documentos federais e estaduais analisados. Dessa forma, acredita-se importante aqui trazer alguns esclarecimentos acerca desses termos.

Segundo Candiotto e Corrêa (2004), a questão da sustentabilidade começou a ganhar referência em 1950, devido à problemática ambiental, sendo que em 1970, surge uma teoria que relaciona a degradação ambiental ao modelo de desenvolvimento pautado no uso intensivo e exploratório dos recursos naturais. Tal teoria, chamada ecodesenvolvimento, é apresentada por Ignacy Sachs que defende mudanças no modelo de desenvolvimento, o qual se constituiria pela satisfação das necessidades básicas da humanidade, pela solidariedade com as gerações futuras e pela participação da população e o respeito às culturas nativas.

Com a propagação da teoria do ecodesenvolvimento, a Organização das Nações Unidas (ONU), na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CONUMAD), em 1972, aceita que a degradação ambiental possui ligação com a forma de desenvolvimento adotado na época e, em 1983, cria uma comissão para buscar harmonizar com propostas realistas a questão: meio ambiente e desenvolvimento. Desse modo, alguns anos depois é publicado o documento “Nosso Futuro Comum”, conhecido como Relatório Brundtland, no qual surge o desenvolvimento sustentável visto como aquele que “[...] atende as possibilidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (UNESCO, 1991, p.9)

Em 1992, no Rio de Janeiro, tem-se a segunda CONUMAD, com a participação de entidades como ONGs e grupos religiosos, em que se estabeleceu a Agenda 21 global, indicando assim as diretrizes para o desenvolvimento sustentável do planeta. Nesse evento diversos países comprometeram-se em preparar as Agendas 21 nacionais até o final de 2002, sendo o Brasil um desses países e isso

implica a constante utilização do termo desenvolvimento sustentável em documentos oficiais do governo (CANDIOTTO e CORRÊA, 2004).

No entanto, existem várias críticas a este modelo de desenvolvimento, pois a Agenda 21 global propõe que o alcance do desenvolvimento sustentável exigirá altos investimentos e custos, dessa forma mantendo-se a dependência de uma lógica capitalista de acumulação e necessidade de dinheiro e papéis para o desenvolvimento. Candiotto e Corrêa (2004, p. 269-270) destacam então que:

[...] a proposta de desenvolvimento apresentada e propagada pela ONU, financiada pelo Banco Mundial, e adotada nos discursos de vários governos nacionais, está muito subordinada aos interesses do capitalismo neo-liberal e, conseqüentemente, das grandes corporações transnacionais, do que a uma proposta de mudança na concepção de desenvolvimento, onde prevalece a justiça social, usos e manejos menos degradantes do ecossistema, e a participação efetiva da sociedade na tomada de decisões.

Leff (2001) também critica o modelo de desenvolvimento sustentável quando diz que tal modelo é dualista, definindo duas terminologias para ilustrar tal afirmação: o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento sustentado. O primeiro exige uma mudança ideológica e política no que diz respeito a relação sociedade e natureza e o segundo refere-se ao discurso da ONU, apoiado em um ambientalismo neo-liberal, em que o mercado, o capital são apontado como essenciais para o desenvolvimento sustentável.

Ao se refletir sobre o pontuado por Leff, surge a indagação a respeito do compromisso da educação na efetivação do desenvolvimento sustentável, pois como através dela que a pessoa adquire os usos, as crenças, os valores morais da sociedade, pensa-se que ela se apresenta um elemento importante para a consolidação desse modelo de desenvolvimento.

Desse modo, o MEC valorizar e almejar em seus discursos a sustentabilidade, já é um importante passo rumo a efetivação desta, que, se alcançada, será a custa de passos lentos. Pois para haver mudanças ideológicas e políticas é preciso haver mudanças culturais e no século XXI a cultura da degradação, da supremacia do homem sobre a natureza ainda está muito presente.

Em relação ao papel da educação frente ao desenvolvimento sustentável, a ONU já o reconheceu e, conforme Moreira (2008, p. 21) “Em dezembro de 2002, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou a Resolução n.º 7/254, a qual

determinou que a partir de 2005 tivesse início a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS)”.

Além disso, em um documento oficial da Organização das Nações Unidas (ONU) tem-se que para uma educação voltada ao desenvolvimento sustentável os padrões de produção e de consumo das sociedades industrializadas não podem ser mantidos, considerando-se os recursos do planeta. Percebe-se assim, que este documento vai ao encontro do que diz Leff, ou seja, que é preciso haver uma mudança de pensamento e ações, pois o sistema capitalista, colocado da forma como está, mostra-se ameaçador à vida humana.

Em relação ao sobredito, o projeto da DEDS traz que:

Poucos objetivos são mais urgentes e críticos para o futuro da humanidade do que assegurar a melhoria constante da qualidade de vida para esta e para as futuras gerações, o respeito a nosso patrimônio comum – o planeta em que vivemos. Como pessoas, procuramos mudanças positivas para nós mesmos, para nossos filhos e netos, devemos fazer isto respeitando o direito de todos de fazer o mesmo. Para isso, devemos aprender constantemente sobre nós mesmos, nosso potencial, nossas limitações, nossos relacionamentos, nossa sociedade, nosso meio ambiente, nosso mundo. A educação para o desenvolvimento sustentável é um esforço vital e eterno que desafia indivíduos, instituições e sociedades a olhar para o dia de amanhã como um dia que pertence a todos nós ou não pertencerá a ninguém. (UNESCO, 2005, p.25, grifo nosso).

Sendo o esforço da humanidade “vital e eterno” para a superação das dificuldades causadoras de uma situação de insustentabilidade mundial, acredita-se que, como os termos destacados acima já colocam, tanto esse problema como sua solução não tem, e talvez nem tenham, uma resolução definitiva, pronta, que seja oriunda de uma nova tecnologia. Pensa-se que o que cabe a humanidade, e que pode ser, a longo prazo, um caminho para a sustentabilidade, seja uma contínua preocupação e prevenção, que gerem as transformações pontuadas por Leff, visando a sobrevivência do homem e da vida neste planeta.

Além das colocações acima, cabe destacar que desde a Rio 92⁸ vem se difundindo o termo desenvolvimento rural sustentável, e nos documentos do MDA e da SEC ele apresenta-se quase que constante. Conforme Candiotto e Corrêa (2004), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural (CNDR), criado pelo Decreto nº 3.200 de outubro de 1999, que elaborava o Plano Nacional de Desenvolvimento

⁸ II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, realizada em 1992 no Rio de Janeiro.

Rural (PNDR), em junho de 2000, pelo Decreto nº 3.508, passa a chamar-se Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e elaborar o Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (PNDRS). Assim, o autor coloca que “[...] chama atenção a adição do termo sustentável, tanto no conselho, como no plano nacional e nos municipais” (CANDIOTTO E CORRÊA, 2004, p 273).

Mas no que consiste esse desenvolvimento rural sustentável? Segundo Navarro (2001) o “sustentável” atrelado ao desenvolvimento rural, refere-se especificamente a questões ambientais das ações efetivadas sob a ótica do desenvolvimento rural. Já Almeida (1997) aponta que o desenvolvimento rural sustentável faz referência a um novo padrão produtivo, diferente do convencional que focava somente em padrões econômicos. Para Guzmán (1997) não existe consenso sobre esse termo, pois o desenvolvimento rural sustentável pode ser abordado sob aspectos múltiplos. Por fim utiliza-se Candiotto e Corrêa (2004), os quais fazem uma diferenciação entre desenvolvimento agrícola sustentável e desenvolvimento rural sustentável e, acredita-se, esclarecem o que este último engloba. De acordo com os autores:

Cabe ressaltar que há uma diferença entre desenvolvimento agrícola sustentável e desenvolvimento rural sustentável, pois o primeiro tem seu enfoque restrito na produtividade dos sistemas agrícolas e está relacionado às atividades eminentemente agrícolas, enquanto o segundo, seria bem mais amplo e centrado em ações pautadas na melhoria de qualidade de vida, que vão além da produtividade agrícola, pois envolveriam aspectos como a conservação e recuperação ambiental (água, ar, sola, fauna, flora); saúde e saneamento básico; atividades de lazer e valorização da cultura local; educação; afirmação da auto-estima; avanços nas relações e na organização social, entre outros. (CANDIOTTO E CORRÊA, 2004, p.270).

Verificando as especificações acima sobre desenvolvimento rural sustentável, acredita-se que a de Candiotto e Corrêa seja a mais completa e talvez vá ao encontro do que quis dizer Guzmán, pois pensa-se que o desenvolvimento rural pode ser abordado sob aspectos múltiplos, o que torna complexo o exercício de definição desse termo e um consenso sobre ele.

Ainda, o desenvolvimento sustentável, no rural e no urbano, é considerado por muitos autores - inclusive Candiotto e Corrêa (2004) - como uma utopia. Porém, opta-se por acreditar que ele é uma idéia possível de se concretizar.

Nesse viés, como a educação é citada como colaboradora para efetivação de um desenvolvimento rural sustentável, é sobre ela que esta pesquisa se debruça

quando objetiva verificar e analisar se e como as ações extensionistas voltadas à cidadania e inclusão social, realizadas pela EMATER-ASCAR/RS, colaboram ou podem colaborar para o processo de inclusão educacional escolar de pessoas de comunidades quilombolas.

Acredita-se que muitos dos costumes dessas comunidades refletem em ações que promovem o desenvolvimento sustentável referido acima por Candioto e Corrêa (2004), como o respeito a terra e, conseqüentemente, conservação ambiental (água, ar, sola, fauna, flora), por exemplo.

Entretanto, nas comunidades quilombolas para se ter um desenvolvimento sustentável também é preciso que sejam abordados e trabalhados vários aspectos, como a saúde e saneamento básico, a educação, a afirmação da auto-estima, valorização da cultura local, entre outros.

A educação inclusiva tem como base o respeito a diversidade para que se promova o desenvolvimento do aluno e este consiga colaborar para o desenvolvimento de sua comunidade e região. Nesse sentido, a cultura e a historicidade das comunidades quilombolas, bem como as realidades destas hoje e o que leva a estas realidades, podem e devem ser tratados nas escolas, para que talvez os remanescentes quilombolas possam se autorizar a serem agentes num movimento de busca e consolidação do desenvolvimento rural sustentável.

1.3 A Educação Escolar da População Negra Brasileira e a Educação de Remanescentes de Quilombolas

A educação escolar, apesar de receber críticas de pesquisas no campo da sociologia e da educação, é consensualmente entendida como essencial para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional dos seres humanos, pois se atribui a ela a aquisição dos valores racionais e a ascensão social do indivíduo.

Na história brasileira, segundo Brandão e Silva (2008), por muito tempo se tem uma negligência dos governantes com a questão educacional escolar, especialmente aquela voltada às camadas mais populares, nas quais se encontra ou encontrava boa parte da população negra de nosso país. Historicamente a escolarização da população negra foi um processo deixado à margem, prova disso pode-se ter ao se verificar o Decreto nº 1.331 de 1854, que proibia a admissão de

trabalhadores escravizados nas escolas públicas, e aos negros adultos somente era permitida a instrução conforme a disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 1878 permitia aos negros o estudo, mas somente à noite (MELO, 2009).

A população negra mundial só começa a ser “olhada” a partir da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em 1968, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). No documento originário dessa convenção a questão educacional é uma das primeiras abordadas, sendo que no seu artigo 5º o documento afirma que é assegurado a todo e qualquer cidadão o “Direito à educação e à formação profissional.”(ONU, 1968). No artigo 7º, a Convenção estabelece que:

Os Estados Partes obrigam-se a adotar medidas imediatas e eficazes, nomeadamente nos domínios do ensino, da educação, da cultura e da informação, para lutar contra os preconceitos que conduzem à discriminação racial, e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais ou étnicos, bem como para promover os objetivos e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção. (ONU, 1968)

Com relação a população negra, Melo (2009) destaca três decênios em que questões ligadas a ela são discutidas. No primeiro decênio, que compreende o período de 1973 a 1983, são realizadas campanhas em todo o mundo contra o racismo. No segundo, de 1983 a 1993, têm-se campanhas em favor dos direitos humanos e redação de um modelo de legislação contra o racismo, e de 1993 a 2003 há um destaque ao papel da educação na garantia do respeito aos direitos humanos, incluindo aspectos ligados ao racismo.

A educação da população afro-descendente começa ter evidência a partir de 1993, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtiem- Tailândia. Nessa conferência foi abordada a questão educacional escolar de públicos marginalizados, como negros, índios e pessoas com necessidades educacionais especiais, e a idéia da universalização da educação básica ganhou força. A partir desse período, no Brasil as políticas educacionais brasileiras passam a ser apoiadas em discursos inclusivos.

No ano de 1994, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais- acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha,

tem-se a Declaração de Salamanca (1994), um documento orientador às práticas inclusivas na escola, as quais devem se

[...] ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p.6, grifos do documento)

A Declaração de Salamanca, não se restringe somente a inclusão, na escola comum, das crianças que antes freqüentavam escola ou classe especial. Educação inclusiva é uma nova forma de pensar a educação escolar, em que se valorize a diversidade, considerando esta como potencializadora do processo de aprendizagem, da interação dos sujeitos entre si e com seus contextos (CARVALHO, 2010). A educação inclusiva objetiva promover equidade educacional, através da garantia de acesso a educação escolar de qualidade para todas as pessoas.

Sendo assim, dentre as crianças de minorias étnicas ou mesmo as de grupos desfavorecidos ou marginais, muitas vezes estão as crianças pertencentes a comunidades remanescentes de quilombos, rurais ou urbanas. Também a Declaração esclarece que necessidades educacionais especiais podem ser aferidas as

[...] as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.6)

Nessa perspectiva, crianças e adolescentes negros, remanescentes de comunidades quilombolas podem apresentar necessidades educacionais especiais e um dos fatores destas necessidades podem ser algumas formas de discriminação veladas (LOPES, 2005) que acontecem na escola.

Continuando a apresentação das conferências em que a educação da população negra é defendida, o Relatório da Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban no ano de 2001, traz que:

Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão, e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; a participar livremente e em iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; a se desenvolver no contexto de suas aspirações e costumes; a manter, preservar e promover suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; a manter e usar sua própria língua; a proteger seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; a usar, gozar e conservar os recursos naturais renováveis de seu habitat e **a participar ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica**; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada; (grifo nosso).

Com as conferências e outros movimentos mundiais em favor da equidade educacional e da educação inclusiva, o Movimento Negro Unificado conquista no Brasil, em 2003, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Essa conquista se dá mediante a promulgação Lei nº 10.639/2003, que acrescenta a LDB 9394/96 os seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B, os quais estabelecem que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A partir disso, pensa-se que é preciso uma especial atenção a implementação desta Lei e a educação das crianças e adolescentes das comunidades quilombolas, proporcionadas nas escolas rurais, pois se a visibilidade da educação no meio rural é menor que a proporcionada ao meio urbano, à legitimação do disposto na Lei 10.639/2003, no meio rural pode esbarrar em alguns entraves, sendo um processo bastante demorado.

Além dessa desatenção que as escolas do rural sofrem em relação as escolas urbanas, outro fator que pode colaborar para um retardamento na efetivação da Lei supracitada nesse ambiente é que por muito tempo nas escolas tem se

reproduzido uma concepção de que aos afro-descendente, aos negros não pertencia a capacidade para atividades intelectuais, as quais eram sim destinadas a “raça branca”(BRANDÃO e SILVA, 2008);as crianças negras caberia basicamente o trabalho braçal quando adultos.

O pensamento acima ainda está presente em algumas comunidades rurais, sendo que influencia nas relações que se estabelecem no ambiente escolar e na própria constituição identitária das crianças e adolescentes das comunidades rurais remanescentes de quilombos.

A escola reproduziu por muito tempo outras formas de desqualificação das pessoas negras, principalmente das remanescentes de quilombos, para quais, devido a condição anterior de escravidão, por muito tempo vigorou um olhar de dominação por parte de outras etnias. Na verdade penso que ainda hoje, em muitos lugares haja essa concepção acerca das pessoas remanescentes de quilombolas.

Conforme Lopes (2005. p. 187) os negros na história do Brasil, juntamente com os índios, tem sido os mais discriminados e a escola reflete isso, sendo que “[...] o modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permita a entrada de todos na escola.”.

Corroborando com o subscrito, o documento Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, apresenta que segundo a série histórica de estudos, qualitativos e quantitativos, desenvolvidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas (Ipea) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior parte da população afro-descendente enfrenta cotidianamente processos de exclusão educacional.

Também um estudo realizado por Castro (2009) demonstra que a taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas negras e pardas de 15 anos ou mais é de 14,1%, sendo que essa taxa para as pessoas brancas é de 6,1%. No que tange a diferenciação desse percentual entre rural e urbano o autor explicita que no meio rural quase um quarto de sua população é analfabeta, já para a população urbana este índice é de 4,4%.

A partir disso o que se pode verificar é que existem desigualdades tanto no que tange a escolarização voltada ao meio rural e ao urbano, quanto dentro do ambiente escolar entre diferentes etnias.

No entanto, as diferenciações étnicas em seu sentido negativo geralmente não são reconhecidas nas escolas. Foi o que se verificou em uma pesquisa⁹ desenvolvida em 2004, que coletou dados qualitativos ouvindo crianças, adolescentes, pais e professores, e os analisou tomando por base também dados quantitativos do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), de 2003.

Na pesquisa foi possível perceber que alunos negros possuem desempenho escolar menor do que os alunos brancos e os professores sendo questionados sobre esse aspecto, quando o reconheciam, atribuíam o baixo desempenho as próprias crianças, aos adolescentes, a família, ou as condições socioeconômicas inferiores dos alunos (CASTRO & RIBEIRO, 2008). Como o estudo examinou também os dados do Saeb, esses mostraram que os estudantes negros de todas as “classes socioeconômicas” analisadas, estão em desvantagem em relação aos estudantes brancos e essa desvantagem aumenta conforme se observa as “classes” mais altas. A justificativa dos docentes para o baixo desempenho dos alunos negros não se confirma, visto que se supõe que quanto maior a classe socioeconômica, maior a criança tenha apoio da família para estudar e ter bom desempenho escolar.

Percebe-se que mesmo as questões étnicas e educacionais sendo abordadas a partir de 1993, mesmo a questão da desigualdade educacional da população negra ganhando visibilidade e sendo elemento de discussões a partir da última década do século XX, mesmo com a alteração da LDB 9.394/ 96, em 2003, para que se tenha nas escolas o ensino e a valorização da história da população afro-descendente em nosso país, assim a consideração e respeito as diversidades étnico-raciais no contexto escolar, bem como igualdade de oportunidades no que tange acesso, permanência e qualidade na educação, as desigualdades no campo educacional escolar ainda são grandes. Como pontua o trabalho de Castro (2009) ainda tem-se na população negra a maioria de analfabetos deste país, e, conforme análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 18 de novembro de 2010, a taxa de analfabetismo na população rural é cinco vezes maior que na população urbana.

⁹ Esta pesquisa foi realizada em cinco cidades de cada região do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste, sul e Centro-Oeste) e no Distrito Federal e está publicada em um trabalho coordenado por Castro e Abramovay (2006).

Diante desta situação a que se considerar que é preciso uma maior atenção ao espaço de escolarização rural, o qual é destinado a uma considerável porcentagem da população negra brasileira, provavelmente muitos remanescentes de quilombos. Referente a isso, Nunes (2006, p. 143) afirma ainda que:

Faz-se necessário dizer, também, que pensar em educação quilombola não significa o afastamento de um debate mais amplo sobre a educação da população negra de todo o país, que apresenta índices de escolaridade e alfabetização inferiores a população branca.

Nessa perspectiva, o debate sobre a educação de comunidades quilombolas não está distanciado das discussões acerca da educação dispendida a população negra brasileira.

Apoiando-se no fato que maior porcentagem de pessoas analfabetas é composta por negros que vivem no rural, acredita-se que essa situação pode estar fortemente relacionada ao preconceito, ainda muito presente nesse ambiente. Concepções, gestos, palavras, ações preconceituosas refletem no contexto escolar rural e, conseqüentemente, intimidam a criança ou o adolescente pertencente a comunidade remanescente de quilombola e fazem com que estes se julguem inferiores a outras etnias. No espaço escolar, tanto no urbano quanto no rural, mas talvez mais no rural, muito pouco são abordadas as múltiplas culturas e diferenças étnicas que compõem nosso país, e, quando o são, geralmente é dada ênfase as etnias alemãs, italianas, portuguesas etc. Com isso, muitas crianças e adolescentes quilombolas negam sua ancestralidade, sua descendência africana, o que prejudica a constituição de uma identidade de pertencimento a comunidade remanescente de quilombos. Segundo traz Andrade (2005), a ausência de referências positivas do povo negro apresentada às crianças na escola, faz com que se alimente uma memória pouco construtiva desse povo e faz com que, muitas vezes, ela chegue a idade adulta rejeitando sua origem étnica.

Para as crianças e adolescentes constituírem uma identidade quilombola é essencial, segundo Confederação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e a Federação das Associações das Comunidades

Quilombolas (FACQ/RS)¹⁰, para que se preservem os costumes, a cultura e a tradição entre as gerações das populações quilombolas.

É importante ressaltar que a constituição de uma identidade quilombola, como refere Schmit, Turatti e Carvalho (2002) não foi e nem é um processo fixo, estanque. Os autores se utilizam do termo de Boaventura Souza Santos (2000), “identificações em curso” para falar que o processo de constituição de uma identidade está constantemente em curso, sendo que com a identidade quilombola não é diferente.

De acordo com os autores, uma identidade quilombola começa a se estabelecer a partir de uma recontextualização do passado quilombola, em que a historicidade desse passado é evocada para constituir resistência hoje. Nessa história fatos como o reconhecimento do direito a terra as comunidades remanescentes de quilombos, a garantia dos direitos culturais e da proteção das manifestações populares (BRASIL, 1988), fazem com que as pessoas das comunidades quilombolas passem a um processo de constituição e afirmação de uma identidade quilombola.

Nesse sentido, como a escola é também um espaço onde a identidade da criança e do adolescente se desenvolve, tanto o Movimento Negro como o Movimento Quilombola¹¹ vem defendendo e reivindicando uma educação que valorize, respeite, discuta os direitos e a diversidade étnico-racial. Existe a possibilidade de terem-se escolas dentro das comunidades remanescentes de quilombos, que são as chamadas escolas quilombolas. No Rio Grande do Sul existem trinta escolas em áreas pertencentes às comunidades remanescentes de quilombos, mas existe no estado três mil duzentos e trinta crianças e adolescentes remanescentes quilombolas matriculados, sendo que imagina-se que todos estes estudantes remanescentes quilombolas não estudem nessas escolas.

Muitas comunidades remanescentes de quilombos não possuem escolas em seu interior, sendo que as crianças e adolescentes estudam nas escolas mais próximas, geralmente escolas rurais, ou os jovens, como coloca Melo (2009, p.7)

¹⁰ A decisão de constituir uma Federação já vinha sendo amadurecida por comunidades quilombolas do RS através de encontros estaduais que ocorreram ao longo dos anos de 2004, 2005 e 2006, sendo que em janeiro de 2007, em um encontro de três dias com representantes de 25 comunidades quilombolas, rurais e urbanas, é fundada em Porto Alegre a Federação das Associações das Comunidades Quilombolas (FACQ/RS) (SOUZA, FERNANDES, RUBERT, 2007).

¹¹ No Rio Grande do Sul esse movimento se consolida a partir da “1ª Conferência Estadual de Comunidades Remanescentes de Quilombos do Rio Grande do Sul”, que ocorreu em outubro de 2003, na comunidade São Miguel em Restinga Seca.(SOUZA, FERNANDEZ, RUBERT, 2007)

“[...] saem dessas comunidades porque não tem acesso adequado à educação [...], sendo que há nas escolas rurais “[...] escassez de recursos humanos qualificados.”.

Como pode-se observar tanto no subscrito quanto nos trabalhos de Damasceno e Bezerra (2004) e Breiteinbach (2009) a questão educacional escolar no meio rural é precária em algumas situações, por questões de difícil acesso, comunicação, entre outras coisas. Nessa perspectiva, também a questão da formação continuada dos docentes é um processo que ocorre mais dificilmente e, no que tange a efetivação da Lei 10.639/2003, a formação continuada que trate junto aos docentes das questões étnico-raciais, que oportunize maior conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira, é essencial.

De acordo com Castro (2008) a dificuldade da chegada aos professores de escolas rurais dos processos de formação continuada que trate das questões étnico-raciais, que apresente estudos sobre a questão racial no Brasil, que oportunize um debate sobre a diversidade étnica na escola, que proporcione conhecimentos sobre a historicidade da população negra no Brasil e suas descendências africanas, é uma situação que dificulta o estabelecido pela Lei 10.369/2003 e pensa-se, também, a possibilidade de ações no contexto escolar que valorizem a historicidade e a cultura quilombola. A implementação dessa Lei exige mudanças nos discursos, nas posturas, requer que se reconheça a história e a cultura da população negra, buscando desmistificar ou desfazer a concepção por muito tempo difundida, de que os negros não estão no mesmo patamar dos não negros, devido a falta de competência ou de interesse.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), é preciso reconhecer, valorizar e respeitar os processos históricos de resistência dotados pelos negros escravizados no Brasil e por seus descendentes. Esse documento explicita que:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. [...] Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos que a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Políticas de reparação e de

reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas* (BRASIL, 2004, p.3-4, grifos do documento)

Para efetivar a garantia desse reconhecimento são instituídos programas de ações afirmativas¹², principalmente nas universidades, em que existe uma parcela de vagas destinadas a afro-descendentes.

Também, para que se pudesse operar as mudanças necessárias frente as diretrizes supracitadas, ainda em 2004 foi criada pelo Ministério da Educação a Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de articular programas de combate desigualdade educacional do país e projetos de valorização da diversidade. A SECAD, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2011, passa a tratar também das questões referentes a inclusão, sendo que é agora denominada Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No que tange as ações dessa secretaria referente a questões étnico-raciais e ao combate à discriminação racial, elas objetivam assegurar a legitimação da Lei 10.639/2003 e elaborar e implementar programas educacionais em prol do acesso e permanência da população negra na educação escolar em todos os níveis.

Foi desenvolvido em 2008 o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), o qual dispõe assistência financeira às instituições de educação superior para fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica e a elaboração de material didático específico. Os cursos e os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira¹³.

Outra ação da SECADI foi a distribuição de Material de Referência para Professores da escola básica, o qual é composto por vinte e nove títulos da coleção

¹² Em julho de 2007, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFSM aprovou a íntegra do documento que institui na Universidade o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, a Resolução 011/2007. A partir dela, em 2008, a UFSM passou a destinar um número específico de vagas para afro-brasileiros, para alunos que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, para pessoas com necessidades especiais e para indígenas, tendo em vista a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no país. Para afro-brasileiros negros são destinadas 13% das vagas em cada curso de graduação, sendo que se classificado no Processo Seletivo “[...] o candidato deve entregar, no momento da confirmação da vaga, devidamente assinada, uma **autodeclaração** de que é afro-brasileiro negro.” (Informação Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=685>. Acesso: 12/09/2011).

¹³ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: julho de 2011

Educação para Todos (MEC/SECAD, 2008) e destes, seis livros tratam da implementação da Lei 10.639/2003. A SECADI constitui o Programa Brasil Quilombola, composto por 23 ministérios e gerido pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Dentro deste programa estão vários outros que têm como objetivos a garantia do acesso à terra; ações de saúde e educação; construção de moradias, eletrificação; recuperação ambiental; incentivo ao desenvolvimento local; pleno atendimento das famílias quilombolas pelos programas sociais e apoio a medidas de preservação e promoção das manifestações culturais quilombolas.

No referente às ações voltadas a educação, o Brasil Quilombola apóia o Programa Cultura Afro-Brasileira que “apóia técnica e financeiramente as prefeituras que possuem áreas remanescentes de quilombos, na ampliação da rede física escolar, na formação continuada de professores e na aquisição de material específico para essas áreas.” (BRASIL, 2008).

Além dessas ações, o Programa Brasil Quilombola estabelece que a garantia de uma adequada promoção de educação aos remanescentes de quilombos implica o reconhecimento e o respeito às formas dessas pessoas de conhecer e se relacionar com o mundo e com o entorno social onde se localizam.

Dessa forma, esse programa coloca como meta para a educação quilombola, segundo o documento Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003, de 2008:

1. Garantia do direito à educação das comunidades quilombola e tradicionais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica e educação profissional, adequando condições de infra-estrutura (construção de escolas, vias de acesso, transporte rodofluvial, marítimo, entre outros, conforme a realidade).
 2. Garantia de direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos.
 3. Garantia de oferta de educação básica para a população de 15 anos e mais das comunidades remanescentes de quilombos.
 4. Elaboração de material didático que respeite cultura e história local.
- (BRASIL, 2008, p.49)

Percebe-se que existem diretrizes e ações voltadas a educação de remanescentes de comunidades quilombolas e que precisam ser efetivadas tanto nas escolas localizadas nestas comunidades quanto em escolas que recebem crianças e adolescentes advindos desses espaços.

No que tange a educação que deve ser proporcionada nas escolas que recebem alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombos, alguns autores como Nunes (2006) e Moura (2005) aludem ao fato de que a interlocução da escola com a comunidade é importante. Valorizar a trajetória histórica do negro escravizado, dos quilombos, da comunidade, não só a dos livros, mas também e principalmente as contadas pelas pessoas da comunidade quilombola, valorizar o espaço da comunidade e trazer, ilustrar um pouco desse espaço na escola, é importante para os processos de desenvolvimento dos estudantes, de desenvolvimento de uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceito. De acordo com Nunes (2006, p. 143) “Esta é a grande reação a ser desperta no campo da educação [...]”. Indo ao encontro de uma educação inclusiva, do respeito a diversidade no contexto escolar, é preciso uma mudança na perspectiva ideológica de currículo, conforme traz Moura (2005), é preciso uma concepção de currículos, sempre no plural, para que se consiga levar em conta os valores culturais de todos os alunos e da comunidade onde a escola está inserida e a qual atende.

Desse modo, percebe-se que devido a muitos movimentos sociais, mundiais e nacionais, uma ideologia inclusivista tem regido muitas práticas o contexto educacional brasileiro, proporcionando concepções e ações no âmbito da garantia do acesso, permanência e qualidade na educação escolar para públicos por tempos marginalizados, dentre os quais estão as comunidades remanescentes de quilombos. Tais ações e concepções tem gerado muitos discursos divergentes, inclusive no próprio contexto escolar. Assim, tem-se o discurso de que as leis, políticas e diretrizes educacionais no âmbito de relações étnico-raciais e a abordagem destas relações nas escolas só levantariam o problema. Outros defendem que tratar de relações étnico-raciais é tarefa da família, e, por fim, alguns defendem que na escola se aborde essa temática bem como se resgate a história africana e afro-brasileira, bastante importante na história de nosso país e por muito tempo minimizada ou invisível nos currículos escolares.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Conforme Ghedin e Franco (2008) o método é um “[...] caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”. Nesta perspectiva, aqui são traçados os caminhos metodológicos deste estudo, os quais foram se solidificando no decorrer da investigação.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e Triviños (1987) ressalta que a pesquisa qualitativa é descritiva, preocupa-se com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto, por isso a preocupação em descrever aqui o processo de investigação.

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido junto a Comunidade Quilombola Linha Fão, com os pais e estudantes da comunidade, com os professores dos estudantes desta comunidade e com extensionistas da EMATER/RS de Arroio do Tigre.

Para se chegar à definição da comunidade quilombola onde o estudo seria desenvolvido, conversou-se com Assistentes Técnicos da parte de Bem-Estar Social do Escritório Regional de EMATER/RS, localizado em Santa Maria. Nessa conversa foi feito um levantamento dos municípios pertencentes ao Escritório Regional da EMATER/RS-ASCAR de Santa Maria, em que são realizadas ações voltados a povos quilombolas. A partir desse levantamento a Comunidade Quilombola escolhida para efetivação do estudo foi a de Linha Fão, em virtude dela ser reconhecida recentemente (a seis anos), e pelo fato de que, segundo informações dos assistentes técnicos do Escritório Regional da EMATER/RS, as atividades realizadas pelos extensionistas de Arroio do Tigre eram bastante significativas nesta comunidade.

Pode-se dizer que esta pesquisa também se configura como um Estudo de Caso, pois este, de acordo com o interpretado do texto “Usos e abusos dos estudos de caso”, de Alda Mazzotti (2006), configura-se como uma pesquisa, uma investigação, realizada em determinado lugar. No entanto este lugar necessita ter um caso, um porquê do estudo neste local. O estudo de caso constitui-se num estudo, em profundidade, de uma única unidade de interesse, trata-se do estudo de

casos isolados, em que a análise deve ser feita com detalhamento e de forma exaustiva.

Na pesquisa buscou-se realizar o estudo do caso em específico dos impactos das ações da EMATER/RS, destinadas ao setor de bem estar e inclusão social, na inclusão educacional escolar de crianças e adolescentes da comunidade.

Para materializar a pesquisa, inicialmente fez um estudo bibliográfico acerca das temáticas que estão nela envolvidas, ou seja, buscaram-se na literatura acadêmica e em documentos de Ministérios dos governos federal e estadual, subsídios para as temáticas de extensão rural, desenvolvimento, desenvolvimento rural, educação, educação de criança e adolescentes remanescentes de quilombos. Também se verificou documentos da EMATER/RS-ASCAR que dizem respeito às ações de cidadania e inclusão social desta instituição, bem como se buscou embasamento também em publicações acadêmicas.

Todo esse material foi coletado com a finalidade de construir uma base teórica para posteriormente partir para a segunda etapa do estudo, a elaboração e realização de entrevistas. A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados deu-se devido à possibilidade de que com ela, segundo Triviños (1987), pode-se percorrer por caminhos que vão além daqueles à priori, caminhos que surgem na medida em que o pesquisador obtém as respostas do informante.

Além disso, através da entrevista se coleta informações a partir da fala dos autores sociais, sem ser, porém, uma conversa vaga ou neutra, mas um “[...] meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p.57). As entrevistas foram realizadas com algumas crianças e adolescentes em idade escolar da comunidade quilombola, seus pais, professores, com a atual extensionista rural do município e com a extensionista rural que trabalhou na comunidade até 2010. Ambas extensionistas são vinculadas a EMATER/RS e trabalham com o setor de bem-estar social, sendo que efetivam as ações que objetivam desenvolver cidadania e inclusão social.

Para verificar a possibilidade da realização da pesquisa a partir da realidade do município de Arroio do Tigre, mais especificamente do trabalho da EMATER/RS com a Comunidade Quilombola Linha Fão, entrou-se em contato primeiramente via correio eletrônico e telefone com a extensionista rural do município. Sendo que posteriormente foi-se pessoalmente a cidade apresentar a intenção de pesquisa a

extensionista. Neste momento ainda marcou-se uma data em que a pesquisadora poderia ser apresentada a Comunidade Quilombola Linha Fão e verificar a disponibilidade ou não da comunidade em participar do estudo.

O contato com a extensionista que trabalhava em Arroio do Tigre até 2010 e desenvolvia até aquele período ações na Comunidade Quilombola foi feito por telefone, sendo que esta se prontificou prontamente em participar da pesquisa.

A aproximação com a Comunidade Quilombola Linha Fão aconteceu em um encontro na sede da comunidade, em que primeiramente foi realizada uma ação da EMATER/RS voltada ao resgate da cultura alimentar, e posteriormente a extensionista do município apresentou a pesquisadora a comunidade. Após essa apresentação esclareceu-se aos presentes os objetivos da pesquisa, como ela seria realizada e efetuou-se o convite a comunidade para participarem do estudo. Os membros da comunidade aceitaram participar da pesquisa e solicitaram que esta fosse posteriormente encaminhada à comunidade.

O contato com as professoras das escolas onde as crianças e adolescentes da comunidade estudam foi feito pelo intermédio da líder da comunidade. Pessoalmente pode-se ter contato com as docentes somente durante o período em que se esteve na comunidade quilombola para realização das entrevistas.

No encontro inicial com a Comunidade Quilombola, tanto os membros desta como a extensionista da EMATER/RS se referiram a educação escolar dos alunos em apenas uma escola, que se localiza próxima a comunidade. Porém, no período em que se esteve no município para realização das entrevistas se descobriu que as crianças e adolescentes da comunidade quilombola freqüentavam uma escola para efetivação dos estudos nos anos iniciais, e freqüentavam outra escola nos anos finais da escolarização. Conseguiu-se contato e participação de todas as professoras dos anos iniciais, que são três e, com as professoras dos anos finais conseguiu-se o contato com duas, uma sendo a diretora do colégio.

Conseguiu-se dialogar somente com estas duas docentes dos anos finais porque quando se foi até a escola para estabelecer contato com os docentes, está estava participando de uma atividade festiva da comunidade Sítio Alto, no ginásio ao lado da escola. Somente duas professoras tiveram disponibilidade em participar do estudo e da entrevista naquele momento, sendo que posteriormente não se conseguiu voltar à escola para verificar a disponibilidade dos demais professores em

participar do estudo, pois a instituição fica cerca de 25Km da comunidade quilombola e não se dispunha de automóvel para locomoção até a instituição.

A realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa ocorreram conforme a disponibilidade destes, sendo que todas aconteceram no período de uma semana. Nesse período a pesquisadora ficou hospedada na sede da Comunidade Quilombola, na casa da mãe da líder da comunidade.

A hospedagem na sede da comunidade proporcionou uma maior aproximação com os membros que ali moravam, pois existem aproximadamente trinta famílias reconhecidas, porém destas, cerca de quinze moram na sede da comunidade. Assim, as entrevistas foram realizadas somente com as crianças e adolescentes em idade escolar e com os pais destas que ali moravam.

No que tange as entrevistas com os pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes em idade escolar, conseguiu-se realizar entrevista com todos que moravam na sede da comunidade, totalizando oito pessoas. Participaram das entrevistas somente as mães e uma avó, pois os pais ou estavam trabalhando, ou eram falecidos ou não se disponibilizaram a participar da entrevista.

Em relação às crianças e adolescentes, em conversa com a líder da comunidade pode-se perceber que existem aproximadamente 26 que freqüentam a escola e destas aproximadamente 15 moram na sede da comunidade. As crianças e adolescentes se mostraram mais envergonhados e com maior resistência em participar da pesquisas. Então, pensou-se em conseguir que pelo que metade das crianças e adolescentes que moram na sede da comunidade participassem do estudo.

Dessa forma, se objetivou conseguir cinco ou seis entrevistas de adolescentes (maiores de doze anos de idade) e duas ou três entrevistas de crianças (de sete a onze anos). Estes critérios de escolha foram estabelecidos devido a acreditar-se que os adolescentes podiam dispor de maiores informações sobre a questão escolar, visto que já estão por mais tempo na escola. Então, foram entrevistados seis adolescentes, com idade entre doze e dezoito anos, e duas crianças, com idade de sete e nove anos.

Também participaram do estudo duas extensionistas rurais, ou seja, a que trabalhava no município a vinte e seis anos e foi transferida de Arroio do Tigre em 2010, e a atual extensionista, que trabalha na EMATER/RS e no município desde 2011. Além disso, também cinco docentes participaram do estudo, três professoras

da escola que trabalha com anos iniciais, localizada a aproximadamente dois quilômetros da comunidade, e duas professoras que trabalham na escola que possui todo o ensino fundamental, para onde as crianças e adolescentes são transferidos a partir do quinto ano escolar, para concluírem o ensino fundamental.

A abordagem analítica utilizada neste estudo foi a Análise de Conteúdo, a qual é definida como um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados [...]” (BARDIN, 2008, p. 38).

No método de Análise de Conteúdo tem-se primeiramente uma análise flutuante do material, depois uma exploração mais minuciosa deste, já estabelecendo possíveis categorias de interpretação, e por fim realiza-se a interpretação dos dados obtidos.

A primeira etapa da análise é chamada flutuante visto que permite ao pesquisador “[...] transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas” (ROCHA e DEUSDARÁ 2005, p. 305), ou seja, é uma primeira exploração do material. Na pesquisa aqui apresentada essa fase aconteceu através da transcrição das entrevistas, e posteriormente a leitura exploratória destas.

A segunda etapa da Análise de Conteúdo corresponde à exploração do material, que “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2008, p.127), para se chegar ao estabelecimento de categorias.

A Análise de Conteúdo é feita basicamente através do que se pode denominar como análise categorial, ou seja, o texto passa por uma classificação, conforme o conteúdo e objetivos da pesquisa e da mensagem, e a partir disso se estabelecem categorias. Essas categorias podem se constituir conforme quatro critérios: o critério semântico, que considera a significação do enunciado; o critério sintático, em que se verifica a organização sintática do texto; o critério léxico, que consiste na classificação das palavras conforme seu sentido; e o critério expressivo, em que são consideradas as diversas perturbações da linguagem, como pausa, lapso, recorrência de termos, etc (BARDIN, 2008).

O estabelecimento de categorias é o processo de categorização, o qual pode ser realizado através do chamado procedimento por caixas ou com categorização prévia ou pelo procedimento por milha ou sem categorização prévia. No primeiro procedimento as categorias são estabelecidas através de hipóteses teóricas, sendo que durante a análise do material, estas vão se confirmar ou não, e é possível também a criação de novas categorias. No procedimento por milha ou sem categorização prévia o sistema de categorias é estabelecido somente após a exploração do material.

Pode-se aplicar o método de Análise de Conteúdo para fazer análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão e análise das relações, sendo que neste trabalho se utilizou da análise da enunciação.

A análise da enunciação, conforme Bardin (2008, p.169), “[...] apóia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado.”. A partir disso, essa análise é aplicável principalmente a entrevistas, geralmente não diretivas, as quais se desenvolvem segundo a lógica do entrevistado, sendo minimamente guiadas a partir de instruções temáticas estabelecidas pelo pesquisador para centrar a entrevista no assunto de interesse.

Na pesquisa aqui apresentada o estabelecimento de categorias ocorreu anterior a ida a campo, se utilizou o procedimento de categorização por caixas. O critério de classificação e estabelecimento ou não das categorias após a exploração do material foi basicamente a análise temática, ou seja, o conteúdo das entrevistas. Após análise exploratória dos dados as categorias pré-estabelecidas foram modificadas, visto que na análise se verificou essa necessidade para que se conseguisse uma melhor organização dos resultados da pesquisa.

Por fim, como última fase da pesquisa e último passo da Análise de Conteúdo, realizou-se a interpretação dos dados obtidos, associados ao aprofundamento teórico, o qual aconteceu durante todo o transcorrer do estudo. A apresentação do que se pode verificar com a investigação é o que dá corpo aos capítulos que seguem.

3 UM POUCO DE ARROIO DO TIGRE E DA COMUNIDADE QUILOMBOLA LINHA FÃO

A Comunidade Quilombola Linha Fão se localiza em Arroio do Tigre, uma cidade situada na região central do estado do Rio Grande do Sul (Figura. 01), a cerca de 250 km de distância de Porto Alegre. Conforme dados do IBGE(2010), o município de Arroio do Tigre possui cerca de 318 km² de área e 12. 648 habitantes.



Figura 1 – Localização do município do Arroio do Tigre no Estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Arroio_do_Tigre.

A economia de Arroio do Tigre é voltada ao comércio, a pequenas indústrias de aberturas e móveis sob medida, metalúrgicas, olarias, malharias, mas as atividades agrícolas são as que sustentam basicamente a economia do município, com a produção de tabaco, milho, feijão, soja, leite e suínos.

Contando um pouco da história, a região onde se encontra o município de Arroio do Tigre iniciou a ser povoada a partir de 1875, ano em que chegaram à região famílias germânicas, vindas especificamente da cidade de Santa Cruz do Sul. Segundo consta no histórico da cidade, disponibilizado no site do IBGE, e segundo relato de alguns moradores da cidade, muitos animais apareciam mortos na beira dos arroios da região. Alguns homens a beira de um arroio procurando verificar o que sacrificava seus animais, avistaram uma onça e a abateram. Devido ao rugido do animal os homens acreditaram se tratar de um tigre, sendo que a região ficou então denominada Arroio Tigre e posteriormente Arroio do Tigre.

Arroio do Tigre foi distrito do município de Sobradinho de 1928 a 1962, sendo que em 1963 se emancipou. Até 1994 o município de Arroio do Tigre possuía 602 km² e seis distritos: Arroio do Tigre, Coloninha, Estrela Velha, Itaúba, Progresso e Sítio. Em 1995 os distritos de Estrela Velha e Itaúba se desmembraram de Arroio do Tigre e constituíram o município de Estrela Velha.

Hoje, conforme Redin (2011), Arroio do Tigre possui sete distritos: I Distrito abrange a região urbana da cidade e as localidades próximas a essa região, como Linha Turvo, Linha Cereja, Lambedor, Morro da Lentilha, Linha Rocinha, Linha Guabiroba e Linha Tigre; o II Distrito é composto pelas localidades de São Roque e Taquaral; já o III Distrito engloba as localidades de Linha Barrinha, Linha Travessão, Linha Floresta, Linha Ocidental e Linha Ressaca; do IV Distrito fazem parte as localidades de Vila Progresso, Linha São José, Linha Santa Cruz, Linha Anjo da Guarda, Linha São Pedro e Linha Paleta; as localidades de Linha Sítio Alto, Linha Sítio Baixo, Linha Sítio Novo e Linha Papo Roxo caracterizam o V Distrito; O VI Distrito é composto pelas localidades de Coloninha e Despraiado; por último, o VII Distrito engloba as localidades de Taboãozinho, Lomba Alta e Lagoão. A partir da Figura 02, adaptada por Redin (2011) do Laboratório de Geoprocessamento da Universidade de Santa Cruz (UNISC), e aqui representada, se pode identificar algumas das localidades que compõem os distritos, inclusive a região do Sítio, onde se localiza a Comunidade Quilombola Linha Fão.



Figura 2 – Identificação de algumas das localidades do município de Arroio do Tigre/RS.

Fonte: Redin (2011 apud Laboratório de Geoprocessamento UNISC, 2009).

Iniciando alguns apontamentos sobre a Comunidade Quilombola, ela está localizada a cerca de 30 Km do centro do município de Arroio do Tigre, na localidade denominada Sítio Novo. A localização da Comunidade Quilombola é em um terreno bastante íngreme e de solo pedregoso (como se verifica na Figura 3), próximo ao Rio Caixão, que faz divisa com o município de Salto do Jacuí. Neste local moram cerca de quinze famílias negras, que dividem um espaço de aproximadamente 5 hectares de terra. Conforme relato da líder da comunidade, fazem parte da comunidade quilombola cerca de trinta famílias, porém muitas moram em

propriedades próximas, como agregados, sendo que na área de terra da comunidade moram somente quinze famílias.



Figura 3 – Fotos da Comunidade Quilombola Linha Fão.
Fonte: Cláucia Honnef (13/10/2011)

Para conhecer a história desta comunidade, como os registros escritos sobre esse aspectos são poucos, se conversou com algumas das pessoas mais antigas da comunidade, todas mulheres, sendo elas: E.X, com 90 anos de idade; O. F. com 93 anos de idade; M. H. R, de 70 anos de idade e V. M, de 63 anos de idade. Segundo relato destas mulheres, as pessoas da comunidade moram a cerca de quarenta anos no Sítio Novo, porém, antes elas moravam em uma área de terra maior e com relevo plano, localizada na localidade de Coloninha.

Conforme conta E.X, seu avô por parte de pai, chamado Manuel Antônio, e seu avô por parte de mãe chamado Leocadio Xavier, foram escravos que fugiram durante a construção de uma taipa, a “taipa dos escravos”. Ela conta que:

Meu vô era Manuel Antônio, ele escapou dos escravos, ele morava perto da taipa dos escravos. Uma vez nós fomos na taipa. Eles (escravos) fizeram, atavam corrente na cintura, de zorra puxando terra, eles broxavam como boi e fizeram a taipa, os escravos fizeram a taipa. Ai meu avô encrencou e não foi mais e se escapou. Foi ele, o falecido Felipe, que era avô do meu marido, o falecido vô Leocadio, o Germano e... Nem me lembro qual outro. E foram se esconder no mato, ganharam o mato, foram morar debaixo de um pedrão, na cabeceira da taipinha, lá perto de Soledade, lá que eles foram se escapar. Lá tem uma toca, tinha mais gente lá, tinha perau nos dois lados do Rio e tinha a toca, que dava pra caminhar por dentro, ai por causa dos peraus não viam eles. Ai eles ficaram lá até terminar a escravidão e depois vieram pra cá. Meu avô foi trabalhar com o Pedro Simão [...]

Continuando a história, quem trabalhou para Pedro Simão, além dos avôs de E.X, O. F e V. M, que são irmãs, foi também o pai delas, denominado Aparício Miranda. Conforme relato das senhoras supracitadas, Pedro Simão era descendente de alemães, dono de grande parte das terras da região e ao ir embora para o Paraná, deixou um pedaço de terra que ficava na localidade de Colinhinha para Aparício Miranda. A senhora E. X expõem que:

Pedro Simão era patrão do pai, ele era alemão puro e morava nas Tunas e daí foi embora pra Paraná e deixou aquela terra pro pai cuidar. O Pedro Simão era dono de tudo isso aqui, ai ele foi embora e deu aquelas terras pro pai. E o João Schmit era sobrinho do Pedro Simão e ficou com essas terras aqui. Daí o Libinho, eles era muito amigo, vai e compra as terras do João Schimit. No fim eles brigaram e o Libinho pegou tudo. Ai ele deu essa terra aqui pra mãe e pegou a outra dela. Ai bem no fim o Schmit morreu e daí o Libinho tomou conta de tudo, pagou um troquinho pra mãe fica com essas terras aqui, mas não deu nada de papel pra mãe.

No apresentado pela história, contada principalmente por E. X, pode-se entender que: como Pedro Simão não tinha filhos, deixou um pedaço de terra a Aparício Miranda e quem ficou com o restante de suas terras foi seu sobrinho, chamado João Schimit, o qual vendeu uma parte dessas terras a Libinho, seu amigo, que depois, devido a brigas, acaba ficando com todas as terras de João Schimit. Após o falecimento de Aparício Miranda, sua esposa Belmira Xavier faz uma permuta de terras com Libinho, sendo que a partir dessa negociação, ela e seus descendentes vão morar na propriedade onde agora estão, no Sítio Novo. Porém, essa negociação não teria ocorrido conforme os tramites legais, sendo que a Belmira Xavier não foi proporcionado nenhum documento de posse da terra. Assim, hoje a Comunidade Quilombola Linha Fão busca pela legalização da terra onde moram.

Ao falar sobre o início da vida na localidade de Sítio Novo, as senhoras contam que esta não tinha muitos moradores, a estrada principal não existia, a mata virgem predominava na região, bem como nas terras destinadas a Belmira Xavier. A senhora O. F relata que:

Isso aqui era mata virgem, não tinha lavoura, nem nada, ai foram trabalhando, cada qual trabalhava pra si, pra se alimentar, uns trabalhavam pra fora e outros trabalhavam em casa, capinavam. Os que trabalhavam pra fora trabalhavam pra ter alimento pra se alimentar, que não tinha né. Nós plantavamos feijão, milho, batata, mandioca, agora a pouco que uns plantam fumo. Os que trabalhavam pra fora traziam alimento pros que estavam em casa, a gente não tinha dinheiro, trabalhavamos pra trazer o alimento.

De acordo com o que as senhoras relataram, ao chegarem à nova terra, no Sítio Novo, tiveram que abrir um espaço na mata para fazerem suas casas, as quais por muito tempo foram de pau-a-pique, de capim, de barro. As senhoras explicitam que a comunidade já foi maior, mas que muitas pessoas já morreram, ou foram morar em outras cidades.

Uma característica da Comunidade Quilombola Linha Fão é que todos os moradores da sede da comunidade possuem algum grau de parentesco, sendo que geralmente os relacionamentos acontecem entre primos.

Em relação ao reconhecimento da comunidade, ele aconteceu a partir do surgimento de verbas destinadas a comunidades quilombolas no estado do Rio Grande do Sul, em que E1, extensionista da EMATER de Arroio do Tigre,

responsável pela parte de bem-estar social, intrigada com o grupo de pessoas mulatas e negras que moravam na Linha Fão, na localidade de Sítio Novo, relata ao governo do estado a existência de uma comunidade quilombola no município. Essa extensionista, trabalhou na EMATER de Arroio do Tigre por vinte e seis anos, sendo que foi transferida no ano de 2010 para uma cidade vizinha.

No ano 2000, com o projeto Pró-Rural 2000, Arroio do Tigre foi contemplado com uma verba para a construção de 96 banheiros na área rural do município, sendo que três foram construídos na comunidade que hoje se denomina Comunidade Quilombola Linha Fão. A partir disso a EMATER, em parceria com a prefeitura municipal, começou a ter uma aproximação maior com a comunidade.

Em 2003, segundo E1, a EMATER Estadual começou a fazer um levantamento de onde existiam grupos remanescentes de quilombos no Rio Grande do Sul. Após pesquisar o que seriam grupos remanescentes de quilombos, E1 e seus colegas da EMATER de Arroio do Tigre responderam ao questionário da EMATER Estadual dizendo que havia um grupo de descendentes quilombolas no município.

Para contar o restante desta história trazem-se as palavras de E1:

Ai, resultado dessa minha resposta, em 2003 surgiu o RS Rural para públicos especiais, ai ligaram de Porto Alegre, direto do setor do Projeto RS Rural e perguntaram: "Vocês tem um grupo de quilombolas com quantas famílias?". Ai eu respondi que tinham 14 famílias na época né, erram as que eu conhecia lá [...] Ai ligaram final de 2003, dezembro, disseram que tinha um resíduo de um recurso do RS Rural para ser aplicado em um grupo pequeno. Ai meu colega estava entrando em férias, ai ele disse que se eu quisesse fazer, mas ele estaria entrando em férias e não podia ajudar. E o projeto deveria estar pronto até fevereiro, levantar os dados e tal, ai eu disse: "Vou fazer o projeto, porque agora é uma questão minha social, um projeto bem interessante, uma opção de vida minha que eu vou fazer um projeto social pra essa comunidade, pra esse grupo, vou fazer". Liguei pro consultor do RS Rural na época, pra me assessorar no projeto, ai ele veio, fizemos o levantamento né. A Rosane Rubert, uma antropóloga, estava fazendo mestrado ou doutorado na época, ela tem um livro chamado "Quilombos do RS", então ela fez um trabalho, veio, fizemos um questionário pra realmente ver se eles eram remanescentes de quilombos né. A Rosane como antropóloga veio então, como a gente deu a resposta que sim, que queríamos fazer esse projeto e que tínhamos um quilombo, então primeiro veio ela fazer o estudo antropológico pra ver se realmente eles eram descendentes de quilombos. Ai com o estudo antropológico da Rosane ela verificou que teve ligação esse estudo da comunidade aqui com outro estudo que ela tinha de uma comunidade quilombola de Soledade. Um tempo, uma época Arroio do Tigre pertencia a Soledade, falando em áreas geográficas de municípios né [...]. Então bateu os estudos daqui com alguns que ela tinha de Soledade e isso foi muito importante porque a gente descobriu muitas coisas, nós descobrimos deles daí nessas entrevistas que eu acompanhei a Rosane, na verdade nós duas fomos fazer as entrevistas,

mas claro ela tinha o roteiro do estudo antropológico. Então pra mim foi muito interessante porque a gente aprofundou os conhecimentos sobre eles, a vida deles, a descendência deles, que até então a gente não tinha resgatado tanto né, como a gente resgatou fazendo essas entrevistas, esse estudo antropológico.

Conhecida a origem, a história da comunidade, no ano de 2004 a comunidade foi reconhecida como Comunidade Quilombola pela Fundação Cultural Palmares, a qual é uma instituição pública que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira. A Fundação foi criada em 1988 e vinculada ao Ministério da Cultura.

Na Comunidade Quilombola Linha Fão, hoje a pessoa considerada líder da comunidade, ou seja, que representa a comunidade em reuniões, eventos, informa a comunidade de recursos existentes, auxilia os membros da comunidade em tudo que necessitam, é uma mulher, mãe e por isso será aqui denominada de M6. Para conhecer como foi o início de M6 nesse trabalho e como é a organização comunitária, trazem-se aqui as palavras dela:

Quem me chamou pra uma reunião foi a E1, e eu pensei “Meu Deus e agora!”, mas eu fui. Eu parecia um bichinho também, claro que eu convivi com mais gente assim. Ela me chamou porque disse que eu conhecia já o mundo, conhecia gente, sabia me desenvolver, conversar com as pessoas. Daí ela disse: “- Vamos ver como que dá para fazer”. Isso já faz tempo. Daí meu tio era quem fazia isso, o que faleceu, meu Tio Euclides, era ele quem trabalhava com os quilombolas. Ele ia pra Porto Alegre, ia pra tudo que é lado, precisava ir fazer uma coisa ele ia, mas ai como ele ficou doente e veio a falecer, ele me chamou lá e me disse também, mas eu não levei muito a sério, que ele não ia mais consegui fica a frente dos quilombo e que eu era a única pessoa que podia assumir. Ai eu pensei: “- Minha nossa!”. Até ficou parado quase um ano sem nada, só ficou paradinho, daí eu comecei a ir nas reuniões e coisa. Isso eu comecei, deixa eu ver, nosso quilombo começou em 2004, que teve esse projeto, a ajuda do governo, até meu material de quando começou ta lá no colégio. E eu acho que meu tio faleceu uns dois ano depois, 2006, 2007 por ali. Ai desde dali, deixa eu vê [...] Comecei em dezembro, essa é as reuniões desse colegiado territorial, isso é 2008, mas eu devo ter começado em 2007, um ano antes. [...] nós também não estamos bem legalizado com documentação de terra e tudo, estou fazendo o estatuto à mão, fazendo ele devagarzinho, tem que fazer ata, até já comprei, tem que mandar registrar em cartório, mas eu estou fazendo tudo devagarzinho, até esse estatuto eu já tenho bem dizer quase pronto, escrevi tudo a mão. Então eu estou fazendo tudo devagarzinho, não tem como eu fazer correndo, é uma coisa que eu não se pode fazer correndo. [...] e quando acontece esse tipo de coisa, de ter verba, eu procuro reunir toda a comunidade e exponho pra eles do projeto, o que veio, o que não veio, ou o que está por vir, ou o que é possível sair. Então reúno eles e coloco tudo as claras, então todo mundo sempre está sabendo o que veio, o que não veio, o que está por vir.

As pessoas da comunidade vêem M6 como uma líder e possuem muita consideração por sua pessoa, além disso percebe-se que ela possui esclarecimentos acerca da condição territorial da comunidade e do que é necessário para que ela se estabeleça, bem como procura manter a comunidade informada sobre as questões relativas a recursos financeiros e projetos para os remanescentes quilombolas. Também, pelo que se pode perceber durante o período que se esteve nas falas de algumas mães e adolescentes, M6 é uma pessoa a quem é delegada uma grande responsabilidade dentro da comunidade, sendo que muitos assuntos, ao conversar-se com os membros da comunidade quilombola, estes afirmavam que se deveria falar com M6. Desse modo, acredita-se que se na comunidade houvesse mais pessoas ajudando M6 nas questões legais, organizacionais e auxiliando no que fosse necessário, o desenvolvimento rural da comunidade poderia acontecer mais rapidamente. Além disso, o desgaste de M6 talvez fosse menor, porque além de fazer muita coisa pela comunidade, ela ainda trabalha na lavoura para garantir seu sustento e de sua família. Conforme uma adolescente da comunidade relatou:

Porque a M6, ela se vira em tudo né, batalha, consegue e corre atrás e traz um desempenho bom pra nós aqui. Tem vez que ela reclama, mais ai tem que dar um apoio pra ela, porque ela que procura mais, se envolve bastante pra tenta desenvolver aqui. (CA4).

Como essa adolescente já percebe que é necessário um incentivo a M6 devido ao grande número de responsabilidades dela, pensa-se que uma alternativa para se conseguir que mais pessoas se responsabilizem pelos afazeres que a organização comunitária exige, seja estimular os adolescentes a se engajarem no sentido de representar a comunidade em reuniões, eventos para buscar melhorias para a Comunidade Quilombola Linha Fão, pois, segundo relatos dos membros dessa comunidade, ocorreram muitas mudanças após o reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola, mas muitas transformações positivas ainda podem acontecer.

O restante da história sobre a constituição e as transformações ocorridas na Comunidade Quilombola após o seu reconhecimento compõem as análises e os resultados desta pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

4 O ENCONTRADO NO CAMINHO DA PESQUISA

A partir deste momento serão apresentados os achados da pesquisa, ou seja, o que se pode perceber e verificar a partir das entrevistas com as mães, as crianças e adolescentes estudantes membros da Comunidade Quilombola Linha Fão, com as professoras das escolas freqüentadas por estas crianças e adolescentes da comunidade, e pelas extensionistas da EMATER que lá desempenharam e desempenham atividades relativas à promoção da inclusão social e cidadania.

Inicialmente pensa-se importante esclarecer como se organizará este capítulo e como se denominarão nesta dissertação as pessoas sujeito da pesquisa. Então, como algumas pessoas não responderam a certas questões e, também, como foi entrevistado um contingente considerável de pessoas, ou seja, sete mães, duas crianças, seis adolescentes, cinco docentes e duas extensionistas, muitos aspectos se repetiram em suas narrativas, sendo que dessa forma, nem todas as falas serão aqui reproduzidas para evitar redundâncias. Assim, nesta análise são apresentados os discursos que mais apresentam aspectos significativos no que tange a temática da pesquisa.

Em relação à denominação dos participantes da pesquisa, as mães serão denominadas M1, M2, M3 e assim sucessivamente até chegar a M7. As crianças e adolescentes são enunciadas pela sigla CA acompanhada de um número, de um a oito, como CA1, CA2, até CA8. As professoras serão chamadas P1, P2, P3, P4 e P5 e as extensionistas serão referidas como E1 e E2, sendo que a primeira trabalhou com a comunidade Quilombola Linha Fão até 2010, e a segunda iniciou seu trabalho em 2011 na EMATER e na Comunidade.

A apresentação do encontrado na pesquisa acontecerá mediante o estabelecimento de três categorias de análise, sendo que duas delas possuem subcategorias. As categorias aqui estabelecidas não são as mesmas que se estabeleceu quando da ida a campo para a coleta de dados, portanto, as categorias preestabelecidas não se confirmaram, e isso aconteceu devido a uma grande quantidade de informações coletadas, mas que não seguiram a ordem de classificação estabelecida anteriormente a ida a campo. Reorganizou-se a apresentação dos achados da pesquisa, as categorias de análise, a fim de que se pudesse conseguir uma maior clareza na exposição e análises destes. Nesse

sentido as categorias de análise são: Constituição Quilombola, Ex/inclusão educacional escolar e Ex/inclusão social. Nas três categorias existem falas de quase todos os participantes da pesquisa, porém na primeira categoria evidenciam-se as percepções das pessoas da Comunidade Quilombola Linha Fão sobre seu reconhecimento e as ações da EMATER nesse processo, na segunda categoria são analisadas mais especificamente as ações das escolas em que os estudantes remanescentes quilombolas estudam e na terceira aborda-se a inclusão social evidenciada nos dados coletados.

4.1 Constituição Quilombola

Essa categoria será composta por três subtítulos, um apresentando a percepção sobre a Comunidade Quilombola Linha Fão antes do reconhecimento como comunidade remanescente de quilombos, outra apresentando o processo de reconhecimento e de constituição do ser remanescente quilombola, e por último, a percepção sobre a comunidade hoje.

Em todos os subtítulos se apresentará a constituição da comunidade a partir de dois olhares, o olhar externo, ou seja, o olhar das pessoas não pertencentes a comunidade, nesse caso professoras e extensionistas rurais, e o olhar dos membros da comunidade que nessa pesquisa foram mães, crianças e adolescentes estudantes. Isso é realizado em função de que se entende que a identidade, o reconhecimento de si sofre influências do olhar externo, do olhar do outro, conforme pontua Bellan (2009, p. 48) interpretando as palavras do filósofo alemão Georg Wilhelm Friederich Hegel, “[...] a própria identidade consiste no seu ser-negada, *sujeita ao outro*, não autônoma, mas exposta ao ‘discurso’ diretamente do outro.”(grifos do autor).

Desse modo, no decorrer das duas primeiras categorias, se apresentará inicialmente as afirmações e percepções das pessoas externas a comunidade, para posteriormente se verificar o explícito pelos membros da comunidade Quilombola Linha Fão.

4.1.1 Antes do reconhecimento como Comunidade Quilombola

No capítulo três deste trabalho tem-se já algumas colocações referentes a como se apresentava a Comunidade Quilombola Linha Fão antes do seu reconhecimento como remanescente de quilombos. O relatado pelos colaboradores da pesquisa não foge muito ao já pontuado anteriormente, mas traz alguns aspectos relevantes para análise.

Algumas características da comunidade Linha Fão, antes de seu reconhecimento como quilombola, são descritas principalmente pelas mães remanescentes, sendo que a extensionista rural com mais tempo de trabalho em Arroio do Tigre, E1, e uma professora, P4, também expressam considerações a respeito da comunidade antes do reconhecimento. O referido por essas pessoas geralmente perpassa o âmbito estrutural, ou seja, refere-se às condições de moradias na comunidade, das condições de saneamento do local, e uma colocação refere-se ao comportamento de pessoas da comunidade anteriormente a situação de identificados remanescentes de quilombos.

Iniciando pelas percepções acerca do comportamento dos membros da Comunidade Linha Fão antes da identificação de remanescentes de quilombos, encontrou-se nas colocações de P4 um breve relato de como este era percebido. Segundo a docente:

Antes eu lembro que eles se recriminavam entre eles, diziam “esse preto, esse negro sujo” [...] que a gente via na escola, dos que vem do quilombo assim, as famílias principalmente assim, que eram, as professoras antigas que eram daqui, elas contam coisas horrorosas, das mães virem e falarem mal. Só que essas pessoas não eram vistas, as pessoas rejeitavam eles. Então como que [...] no momento que tu te sente rejeitado tu não tem receptividade pra nada né [...] (P4)

Ao se observar a citação acima o que se pode aludir é que as pessoas da Linha Fão, na localidade de Sítio Novo, pouco eram vistas na região, pois as pessoas “do Fão”, como eram apontadas, eram rejeitadas e Linha Fão era conhecida no município como um lugar precário, em que só viviam pessoas negras. Não obstante, os próprios membros da comunidade se recriminavam, o que, pensa-se, também é uma herança de períodos anteriores de escravidão, humilhação e total desconsideração da dignidade das pessoas negras em nosso país, pois por muito

tempo os quilombolas, os negros foram ligados a cenários de invasões, resistência, furtos e destruição (SANTOS E DOULA, 2008).

Também, o fato dos próprios remanescentes quilombolas se recriminarem mostra o desconhecimento, a não identificação destes com sua descendência. Conforme relata uma das mães entrevistadas, *“nem a gente sabia né, nem as velhas sabiam que eram descentes, não sabiam de nada.”* (M2).

Como os próprios membros da comunidade não tinham conhecimento de serem remanescentes de quilombolas, desconheciam seus direitos legais. Acredita-se que isso, somado a representações preconceituosas que atribuem ao negro e ao termo quilombo muitas vezes significado depreciativo, colaborou para a existência de recriminação entre os próprios membros da comunidade.

Além do verificado acerca das características comportamentais dos membros da Comunidade Quilombola Linha Fão antes de seu reconhecimento, tem-se também os aspectos referentes a questão estrutural da comunidade. Nesse sentido, tanto E1, E2 como duas professoras que conhecem a comunidade há bastante tempo, P1 e P2, afirmaram a precariedade das condições de vida na comunidade. Isso é reafirmado pelos membros desta nas seguintes afirmações: *“ [...] porque antes tempo a gente não tinha nem uma água encanada dentro de casa.(M3)”*; *“Antes isso aqui era pior, que tu nem sonha na tua cabeça como que era.(M6)”*; *“ [...] logo quando vim pra cá eu morava numa casa de capim por não ter morada né. Fazia uma casa de pau-a-pique lá, eu e meu marido, lá perto da mãe, lá embaixo e criamos as criança numa casa de capim (M4)”*.

A partir do subscrito percebe-se que por muito tempo a situação dos remanescentes quilombolas da Linha Fão foi precária, pois conforme relato das senhoras idosas da comunidade, logo que estas vieram para o local que hoje é a sede da comunidade, as casas foram feitas de capim, e pelo relato de M4 essa situação perdurou até pouco tempo atrás. M6 também falou que até pouco tempo a maioria das casas, eram de capim, barro e o assoalho era de chão batido, sendo que finaliza com a afirmação acima citada.

A situação sanitária da comunidade também era precária antes de seu reconhecimento, pois não existia água encanada como explicitou M3, bem como não existiam banheiros e nem chuveiro elétrico na comunidade. Hoje ainda nem todos os moradores da sede da comunidade possuem tais itens em suas casas.

Diante dos relatos desta situação da Comunidade Linha Fão em um passado não muito distante, reflete-se a respeito da desigualdade e discriminação em nosso país, as quais são sabidas que não acontecem somente voltadas à população negra. Mas, a que se admitir que em se tratando dessas populações, principalmente que vivem no rural, um local por si só as vezes não muito visto, muitas situações de um passado de escravidão, sem direito garantidos, sem educação formal, fizeram com que por muito tempo essas populações fossem relegadas a precárias condições de vida.

No caso da Comunidade Quilombola Linhã Fão, devido, acredita-se, ao pouco conhecimento no ramo de negócios de Dona Belmira Xavier, esta praticamente troca uma área produtiva de terras onde a comunidade morava, pela área imprópria para produção agrícola, onde hoje se localiza a comunidade. A partir disso a comunidade toda foi submetida a condições arcaicas de vida, pois em um local praticamente improdutivo foi difícil elevar a situação econômica dos membros da comunidade para a aquisição de artefatos considerados hoje básicos para se viver.

Percebe-se que toda a conjuntura de vida a que a Comunidade Quilombola Linha Fão foi submetida por muito tempo é, de certo modo, reflexo do que a esta comunidade foi ocorrido a anos atrás, ou seja, a permuta de terras. Essa permuta, em que a Dona Belmira Xavier não foi entregue nenhuma documentação da terra, ocorreu de forma desigual, desvantajosa para ela em função, talvez, de sua pouca formação.

Em terras de difícil manejo e cultivo agrícola, sem condições econômicas para acompanhar os avanços tecnológicos na agricultura, com baixa instrução para poder desenvolver outras atividades no meio rural e administrar o pouco que ganhavam em suas lavouras ou no trabalho como peões, por muito tempo as famílias da comunidade viveram sob condições de arcaicas de moradia e saneamento.

Desse modo, percebe-se que antes ao reconhecimento da Comunidade Linha Fão como Comunidade Quilombola, as condições de vida da população que ali vivia eram difíceis e, além disso, o comportamento de muitos membros da comunidade denunciava uma herança de humilhação, desigualdade e discriminação.

Apesar de se ouvir críticas negativas em relação a políticas públicas e projetos voltados a melhoria de condições de vida a população negra de nosso país, pensa-se que elas são necessárias, principalmente às populações rurais invisíveis, como muitas comunidades remanescentes quilombolas, pois estas geralmente

vivem sob condições precárias, as quais na maioria das vezes tem inferência de uma situação de anterior de escravidão, desigualdade e discriminação extrema sofrida pelos seus descendentes. Ao mesmo tempo, ao se desenvolver tais projetos e políticas é preciso buscar uma autonomia das comunidades, para fazer com que elas a partir de determinado momento consigam caminhar sozinhas e não fiquem dependentes de políticas e projetos governamentais, muitas vezes assistencialistas.

4.1.2 O reconhecimento e o processo de constituição do ser comunidade quilombola

Verificado o “antes do reconhecimento”, passa-se agora a explicar como este aconteceu, sendo que para tal se utilizará em boa parte as falas de E1, que foi quem iniciou a mobilização para que o reconhecimento pudesse acontecer.

Como já brevemente descrito no capítulo anterior deste trabalho, algumas ações e inquietações da EMATER de Arroio do Tigre sobre a Comunidade Linha Fão, que combinadas a existência de verbas para serem aplicadas em comunidades quilombolas, levou a entidade a afirmar a existência de uma comunidade quilombola no município. É interessante perceber como o entorno, no sentido do abordado pelos ministérios e secretarias federais e estaduais pode ter influenciado o processo de reconhecimento da comunidade quilombola de Arroio do Tigre, pois a EMATER, apesar de atuar a décadas no município, investiu em investigar esta comunidade em 2003, em um período em que as comunidades desfavorecidas eram destaque nas políticas governamentais (MOEHLECK, 2009).

O fato é que a existência de recurso financeiro estadual fez com que a EMATER, mais precisamente E1, escrevesse um projeto para concorrer a verba, a qual era um recursos do Programa “RS Rural” que deveria ser aplicada em comunidades quilombolas.

Para efetivação desse projeto, como se havia alegado que a comunidade onde os recursos seriam aplicados era uma comunidade quilombola, a antropóloga Rosane Rubert veio em 2003 à comunidade para verificar se realmente essa informação era correta. Confirmada a descendência quilombola dos membros da

comunidade Linha Fão, esta foi reconhecida em 2004, pela Fundação Cultural Palmares¹⁴.

Sendo a comunidade reconhecida, restava esperar a aprovação do projeto e os recursos financeiros para sua efetivação. Conforme E1, após a confirmação da Comunidade Linha Fão ser remanescente de quilombos:

Daí despertou mais curiosidade ainda pra gente ir além disso, então daí que nós fomos ficando assim mais, fomos tendo acesso né, explicar que vamos fazer um projeto. E eles queriam ver acontecer né, porque muitas promessas pra eles já tinham sido feitas e eles nunca ganhavam nada, segundo eles né. Ai explicamos que seria um projeto de infra-estrutura social básica, o que traria a eles. Eles cada vez mais ansiosos pra ver a coisa acontecer né, e nós também. Bah! O recurso saiu né, ai houve 14 famílias beneficiadas e mais os parentes ali por perto, então nós fomos caracterizando no estudo antropológico e se abriu um pouco mais o leque do grupo e resultou em 25 famílias. Então foram beneficiadas pelo projeto 25 famílias, na área de melhorias de habitação, no caso reformas de casa [...] O projeto já era de infra-estrutura social básica, então pagava pra melhorias de habitação, compra materiais de construção, de implementos agrícolas, vacas de leite e a construção de uma unidade de artesanato pra resgatar o artesanato típico deles, pra reunir eles, porque não tinham um local para se reunir. Então foi construída essa sala de 55 m², a prefeitura deu a mão de obra. As casas e os galpões eles fizeram em mutirões, muito rápido e muito bem feito. Eles ficaram muito, muito felizes, eles não estavam nem acreditando que tinham ganho, muitos não acreditavam que o recurso viria e seria possível fazer o que foi feito [...] Então pra mim foi gratificante, em função disso ai, eles acreditaram no projeto. Foi destinado R\$ 1.500,00 pra cada família, só que ai as famílias tinham que pedir o que queriam, daí um queria brasilite e prego, outro queria ripa, caibo e brasilite, outro queria vaca de leite, deu bastante trabalho esse projeto. O que eles queriam a gente via o material, fazia licitação, 3 orçamento, ai foi comprado o material, a gente acompanhava. E tinha um líder do grupo, porque a gente trabalhou a organização comunitária, social deles né, pra eles também se organizar pra receber os materiais, fiscalizar, no caso “- Eu pedi isso, tenho direito a isso e eu quero isso, eu quero meu material”. Então eles receberam e foi mais ou menos dessa forma e foi do estado o recurso né. Ai a rede de água, canalização também foi pago, a prefeitura abriu as valas, foram comprados canos, foi feito drenagem, foi comprado caixa d’água, foi feita a rede de distribuição para todas as famílias do grupo, em torno de 20 famílias lá na época.

A partir desse projeto e da conquista de todos os materiais acima descritos para a melhoria da qualidade de vida dos membros da comunidade é que estes, de certo modo, começaram a se auto-reconhecerem. Porém, esse é um processo lento, que até hoje ainda está em andamento e que teve e ainda tem influência das ações

¹⁴ Fruto do movimento negro brasileiro, a Fundação Cultural Palmares foi criada em 1988, sendo o primeiro órgão federal criado para promover a preservação, a proteção e a disseminação da cultura negra. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95.

desenvolvidas naquela comunidade pela EMATER de Arroio do Tigre, bem como de outras entidades como a Assistência Social do município e as próprias escolas.

Porém, a partir da efetivação do projeto supracitado, a EMATER, mais especificamente E1 passou a ser referência para a comunidade, como ela mesmo conta:

A partir disso eles passaram a ter uma confiança muito grande na gente, quando outras pessoas queriam entrar no grupo, ou chegava lá pra fazer um trabalho, eles vinham falar com a gente primeiro, pra gente acompanhar. Era a referência que eles tinham, nós da EMATER, principalmente na minha pessoa porque era eu quem trabalhava com eles né. Então as pessoas vinham na EMATER e queriam que eu levasse lá na comunidade, porque eu era pessoa de referência deles, e eu acabei ficando a pessoa de referência deles por causa do projeto. Então pra mim foi gratificante, em função disso aí, eles acreditaram no projeto [...] (E1)

Entretanto, apesar de ter sido reconhecida oficialmente como Comunidade Quilombola, receber os recursos necessários para melhoria da infra-estrutura social básica da comunidade a partir desse reconhecimento, era necessário iniciar um trabalho minucioso, ou seja, o resgate da cultura quilombola da comunidade, da história dessa, para que as pessoas da comunidade comesçassem um processo de auto-reconhecimento. Segundo Santos e Doula (2008) o processo de auto-reconhecimento é um dos primeiros e, pensa-se, o principal desafio a ser superado para construção efetiva de um reconhecimento e identificação da descendência quilombola. Essas autoras e também autores citados no primeiro capítulo deste trabalho, como Andrade (2005), Nunes (2006), enfatizam que representações negativas e preconceituosas sobre o termo quilombo, juntamente ao desconhecimento dos direitos legais dos remanescentes, pode ocasionar a renúncia ao reconhecimento. Para que isso não acontecesse e para que a Comunidade Quilombola Linha Fão comesçasse a entender, se reconhecer e constituir-se comunidade remanescente de quilombos, a EMATER de Arroio do Tigre continuou realizando ações junto à comunidade, bem como auxiliando alguns membros idosos desta a ter direito a aposentadoria.

Na comunidade, conforme relato de E1:

Lá na comunidade a gente explicava que eles eram um grupo, o que era quilombo, explicamos o significado da palavra, de ser remanescente de quilombolas, fizemos todo um trabalho na questão do significado da comunidade quilombola, pra eles poder ter um entendimento e pra eles se

aceitarem né [...]Em todos os nossos trabalhos a gente enfocava da importância deles estarem ali, da importância deles p colonização do município né, então se começou a trabalho a formação étnica do município, a importância de cada cultura, a importância da cultura deles e tal né, que cada um tem sua cultura e que precisa ser respeitada. Trabalhamos muito a questão do respeito pela sua cultura né.

Verifica-se que a EMATER, enquanto instituição de extensão rural, que muitas vezes é uma das únicas entidades que chega a casa das pessoas do rural, buscou explicar a comunidade o significado de seu reconhecimento como remanescente quilombola, bem como buscou trabalhar e evidenciar aspectos na comunidade que representavam a cultura quilombola, como os cestos de cipó, taquara e palha que as mulheres idosas faziam e que as mais novas não sabiam produzir (Figura 4).



Figura 4 – Encontro para aprendizagem do artesanato em palha e taquara.
Fonte: EMATER/RS de Arroio do Tigre

Com o dinheiro do projeto de infra-estrutura social básica também havia sido construída uma unidade de artesanato na comunidade, onde também aconteceram encontros para que as mulheres idosas ensinassem as mais jovens da comunidade a fazer o artesanato de palha, cipó e taquara, bem como relatassem a história do artesanato, como aprenderam a fazer e para quê.

Além disso, outro trabalho desenvolvido pela EMATER em todo município e que colaborou e colabora para afirmação do ser remanescente quilombola, é o

resgate da cultura alimentar, em que se busca resgatar a cultura alimentar de todas as etnias que compõem o município. Os pratos típicos da cada etnia são preparados pelas trabalhadoras rurais de cada comunidade e etnia, sendo que na comunidade são escolhidos dois pratos para o um encontro municipal de resgate da cultura alimentar, e de lá é escolhido um prato típico de cada etnia para participar de um fórum microregional

Na Comunidade Quilombola, em 2011, foi realizado um encontro inicial em que cada família levou um prato típico, sendo que foi realizada a apresentação do prato, contando sua história, sendo que um dos pratos típicos foi selecionado no encontro municipal para o fórum micreregional de resgate da cultura alimentar. Isso colabora para o processo de auto-reconhecimento como remanescente quilombola.

É relevante destacar que além das atividades acima, realizadas basicamente com as mulheres e jovens da comunidade, se formou também um grupo de mulheres trabalhadoras rurais na comunidade, e quem respondeu às entrevistas desta pesquisa e com quem se teve maior diálogo durante a estadia na comunidade foram pessoas do gênero feminino. Isso talvez em função da pesquisadora ser também deste gênero, mas pensa-se que também devido a todas essas atividades desenvolvidas pela EMATER com as mulheres e jovens da comunidade, as quais colaboram para o auto-reconhecimento como remanescentes quilombolas e para uma desinibição ao tratar desse aspecto, pois, como poderá ser verificado posteriormente, em um depoimento de uma mãe ela diz que só ela na família aceita ser remanescente quilombola.

Com o desenvolvimento de tais ações pela EMATER na Comunidade Quilombola Linhã Fão, esta começou a ser vista, e secretarias municipais como da assistência social começaram a desenvolver na comunidade um trabalho em parceria. Como explicita E1:

Então tentou-se trabalhar, a gente levou assistência social que trabalhou muito lá, mais assíduo o trabalho da assistência, a parceria com o município. A assistência social foi muito atenciosa, começou a ter um olhar diferente para aquela comunidade, a secretaria de saúde também, eles colocaram na época uma atendente do PIM, que é Primeira Infância Melhor. Como tinha muita criança pequena na época que a gente fez o projeto, aí então colocaram essa atendente do PIM, agentes de saúde pra atender esse grupo né[...] E aí eles trouxeram gente pra dar cursos de bijuterias de sementes, por exemplo, de varias coisas assim.

Todas essas atividades desenvolvidas na comunidade após seu reconhecimento, são aqui apresentadas porque foram motivadoras para a constituição identitária do ser comunidade quilombola. Essas ações realizadas pela EMATER e Secretarias Municipais, de acordo com E1, visavam à consideração e valorização da comunidade quilombola, a afirmação por parte desta comunidade de sua cultura e seus costumes, bem como objetivaram com que a comunidade pudesse se desenvolver socioeconomicamente, visto que o artesanato pode ser uma forma de complementar a renda.

Até aqui foi apresentado o olhar de pessoas que não são da comunidade quilombola, e agora serão observadas as falas e percepções dos membros da comunidade sobre seu reconhecimento.

Sendo assim, a maioria das mães da comunidade atribui o reconhecimento como remanescente quilombola a EMATER e a E1, pois das sete mães entrevistadas somente duas não fizeram tal ligação, sendo que não souberam responder quando perguntadas sobre como aconteceu o reconhecimento. Das cinco mães que relataram como aconteceu o reconhecimento se apresentara duas falas que sintetizam o que as demais afirmaram.

Foi a EMATER, a E1 quem ajudou [...] a E1 veio aqui e falou pra nós, disse ' Ó vai vim assim, assim aí' [...] Daí um dia a E1 veio aí, avisou, daí um dia desses de tarde chegou um pessoal de Porto Alegre. Daí cada um de nós fizemos os papéis, daí dali uns dois, três meses veio daí aquele dinheiro. Daí a turma foi marca o que queriam, o que precisava, botaram no papel. Ai os caminhões só vinham trazer as coisa aí. (M2)

Eles nos auxiliaram pra nós ser reconhecido, e daí a ajuda veio do governo, eles nos auxiliaram nos projetos pra desenvolver as casas, os galpão, carroças, vacas de leite, tudo eles nos ajudaram na produção do projeto. Que a gente não tinha estrutura pra fazer esse projeto, aí a EMATER ajudou e nossas casas foram, como vou te dizer, aperfeiçoada, eram pequena e foram feitas maiores. E tinha gente aqui que não tinha casa, a casa deles era assim do tamanho da minha hoje, como eu te falei não tinha assoalho, era chão batido, era vassoura, capim, barro. Ai através da EMATER, pessoal do Tigre, foi feito esse projeto e veio tudo essas manutenções pra nós, depois do reconhecimento e através da EMATER. Acho que o desenvolvimento nosso começou ali, através da E1, que ela era a primeira que veio e agora é a E2. (M6, líder da comunidade)

Verifica-se que entre as mães é maior o percentual de conhecedoras sobre o reconhecimento da comunidade, mas somente M6, líder da comunidade, retrata saber que a questão motivadora para que se elaborasse o projeto e houvesse o reconhecimento, foi a existência de uma verba estadual.

Já entre as crianças e adolescentes é pequeno o número de conhecedores sobre o que levou a comunidade a ser reconhecida remanescente quilombola, sendo que somente uma adolescente de dezesseis anos, que está no último ano do ensino fundamental, apresentou saber sobre o reconhecimento da comunidade. Essa adolescente referiu E1 e as ações da EMATER como essenciais para que a comunidade de Linha Fão tivesse sua descendência quilombola descoberta e reconhecida. Ela afirma que:

Os da EMATER que vieram antes, a E1 fez muita coisa, só que ela parou de vir aqui e veio outro agora. Ela veio aqui, resgatou bastante e lutou, considerou a comunidade quilombola como um povo grande, e não tinha vergonha, abraçava a tia Funé, a Pretinha ali. E procurava, trabalhou bastante, fez bastante, desempenhou e foi por causa dela fumo reconhecido, que rendeu mais aí, se não, não tinha nada disso daí, foi importante o que ela fez. É ela faz falta agora aí [...] (CA4)

Percebe-se que a EMATER desempenhou um importante papel para que a Comunidade Quilombola Linha Fão fosse reconhecida, mas há que se considerar que a EMATER de Arroio do Tigre desenvolveu tais ações a partir do momento em que também no âmbito nacional e estadual as políticas públicas voltadas aos povos por muito tempo marginalizados, começaram a ser elaboradas, fruto de constantes lutas de movimentos sociais.

Além disso, as ações de extensão rural possuem uma intencionalidade, que geralmente é a busca pelo desenvolvimento rural e das pessoas que vivem nesse meio, e geralmente, onde as instituições extensionistas não encontram muito respaldo das pessoas as suas ações, elas dificilmente voltam a acontecer. Desse modo, a reação dos membros da comunidade quilombola a conquista do recurso financeiro e as demais ações desenvolvidas na comunidade mostrou-se positiva, no sentido dos membros da comunidade apresentarem disposição para desenvolvê-la e desenvolverem-se, e isso colaborou para que a EMATER continuasse a buscar por alternativas e parcerias municipais que colaborassem no processo de desenvolvimento da comunidade quilombola.

Não se pode negar, então, que a EMATER de Arroio do Tigre efetivou o que explicita a PNATER (2010) e as orientações dispostas em documentos da EMATER/RS, ou seja, buscou desenvolver e apoiar ações direcionadas a valorização da cidadania, à superação da discriminação, opressão e exclusão, e efetivou programas e projetos com enfoque na questão étnica, buscando promover o

respeito à pluralidade e às diversidades sociais, bem como o desenvolvimento rural e a qualidade de vida da comunidade quilombola. No entanto, isso só aconteceu devido a reação positiva percebida na comunidade quilombola às ações extensionistas.

Sobre o papel da EMATER no reconhecimento da comunidade quilombola, a também que se analisar o enfoque das ações extensionistas nesse processo, pois ao que os dados coletados indicam não houve um momento ou um espaço de participação da Comunidade Linha Fão, para que está pudesse se manifestar referente a este reconhecimento. Considerando esse aspecto juntamente a grande resistência dos membros da Comunidade Quilombola Linha Fão em se reconhecerem remanescentes quilombolas, pode-se pensar que esse processo de reconhecimento e uma conseqüente identificação como comunidade quilombola, talvez, aconteceu de um forma bastante enfática pela EMATER, não possibilitando aos remanescentes se manifestarem sobre esse processo. Isso talvez tenha influencia hoje em um processo complexo de auto-reconhecimento na comunidade quilombola.

Ainda referente ao reconhecimento da Comunidade Quilombola Linha Fão, a líder da comunidade apresenta em um depoimento a consideração que tem para com a EMATER e Secretaria da Assistência Social pelo auxílio no processo de reconhecimento, auto-reconhecimento e constituição da comunidade Linha Fão em Comunidade Quilombola, visto que esse foi bastante complexo devido ao fato de que ninguém na comunidade sabia da possibilidade de serem remanescentes de quilombolas e poderem constituir uma comunidade com essa identidade.

Olha isso foi tão difícil, tão difícil. Claro que isso, muita ajuda a gente deve a E1, ela trazia pessoal de fora pra cá, pra conversar, pra entrevistar, vinha pessoal falar também sobre saúde, educação, falar com o pessoal, vinha psicólogo, olha vinha gente, veio de tudo! Ela conseguia trazer, ela vinha, trazia o pessoal, então ela trazia esse pessoal, esse pessoal ia conversa com os nossos daqui e eles iam se abrindo, iam conversando, aí convidavam eles pra ir lá pra cima, no salão, daí eles iam. Então elas ajudaram bastante, ela ajudou bastante e agora daí continuou, a E2 volta e meia aparece com um pessoal pra cá. A CS também, porque ela também trabalha na assistência social, o pessoal do CRAS também vem bastante pra cá né, assistente social.[...] Então, o pessoal da EMATER dali de Arroio do Tigre, da assistência social, foram também umas criaturas muito importante pra nós, mais importante mesmo!! Olha, se não fosse eles nada disso teria acontecido, estaria acontecendo, a gente nem sabia que tinha todos esses direito, todas essas coisas, a gente não sabia.[...] Acho que nunca na minha vida eu vou conseguir fazer, agradecer as meninas, as gurias o que elas fizeram por mim e pelo pessoal daqui, nunca a gente vai consegui retribui a eles. Como eu disse, não tem como pagar isso, a única

coisa que a gente tem pra fazer é aproveitar esses cursos que eles tão dando, essa ajuda, e fazer o melhor que a gente puder pra demonstra pra elas que o esforço delas não foi em vão. Que a gente não tem como pagar, dinheiro não paga isso, nós nunca vamos consegui pagar, a não ser, o que eu sempre digo pra eles aqui, que a única coisa que a gente pode fazer é se esforçar, o melhor possível, pra fazer o melhor possível, pra elas não sentir que perderam tempo com a gente. Pelo contrário pra elas sempre ficar motivada e nos ajudar mais ainda.(M6)

Com esta fala acima e durante o tempo que se esteve na Comunidade Quilombola observou-se que M6 é a pessoa que mais tem conhecimento a respeito do ser comunidade quilombola, do que representa isso e também é a referência da comunidade quando se fala programas e direitos dessa população, pois a ela foi e é delegada a função de verificar isso pela comunidade. M6 como líder da comunidade e, talvez, por já ter vivido em outras cidades e possuir maior instrução, sendo que é a única adulta da comunidade a possuir ensino fundamental completo, pode-se dizer que é a pessoa da Linha Fão que mais conhece e sabe do esforço necessário para desenvolver sua comunidade e constituir nela uma identidade quilombola.

Como M6 afirma na citação acima, o reconhecimento, ou melhor, o auto-reconhecimento foi algo muito difícil na Comunidade Quilombola Linha Fão, pois para quem a pouco não era considerado remanescente quilombola, nem comunidade quilombola, de uma hora para outra ser reconhecido remanescente quilombola é bastante impactante. Esse impacto fez com que inicialmente a grande maioria das pessoas da comunidade não se auto-reconhecesse e, conseqüentemente, não reconhecesse a Comunidade Linha Fão como quilombola. Os olhares externos a comunidade que presenciaram isso foram principalmente os da extensionista E1, e das professoras P3 e P4 da escola de anos iniciais, mas vozes internas também relatam esse momento, como as falas principalmente de mães e de uma adolescente da comunidade quilombola. Algumas dessas falas serão aqui apresentadas: *Antes, no início eu ficava com vergonha quando chamavam de quilombola[...] (CA1).*

Assim, no inicio ninguém... Assim, eles e nem as criança queriam aceitar, diziam: '- Eu não sô quilombola, não sou dos quilombo!'. Daí eu disse: "- Vocês não são? Mas vão ter que ser! Quando vêm as coisas tudo vocês ocupam, não é só eu que vou ficar com as coisas, não é só eu que vou ocupa as coisa." (M2)

Porque logo que veio, que fumo reconhecido, Deus o livre! Ninguém queria, "- Nós não somos quilombola!", diziam. Logo que veio, até as criança, iam

na escola e brigavam com os outro, chagavam lá as outra criança chamavam de quilombo. Mas pra quê! Saíam no braço.(M5)

A partir do supracitado, verifica-se que inicialmente, apesar de todas as ações da EMATER, em parceria com outras secretarias municipais de Arroio do Tigre, o auto-reconhecimento e o reconhecimento pelos membros da Comunidade Linha Fão de que esta é uma comunidade quilombola enfrentou resistências.

Conforme já anteriormente pontuado neste texto, o discurso do outro influencia na constituição da identidade e, no caso das pessoas da comunidade, elas constituíram uma identidade que não era composta pelo ser remanescente de quilombo, a comunidade constituiu uma identidade em que essa especificidade não existia. Com a existência de um recurso estadual, da inferência da EMATER, é que aparece a ela esse novo aspecto, então, não foi algo que partiu da comunidade, mas sim de um membro externo a ela, o que pode ter colaborado para essa reação de negação ao reconhecimento da comunidade e das pessoas desta, como remanescentes quilombolas.

Sobre as especificidades do reconhecimento na sociedade atual encontraram-se alguns esclarecimentos na teoria de Axel Honneth, a qual, pensa-se, também auxilia a entender a reação da Comunidade Linhã Fão perante seu novo elemento identitário.

Segundo Salvadori (2011, p.189), interpretando a obra “Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, de Honneth (2003), “ A luta pelo reconhecimento sempre inicia pela experiência do desrespeito dessas formas de reconhecimento [...] Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito”. Nesse sentido, pode-se deduzir que as pessoas da comunidade não se sentiam desrespeitadas diante da condição que estavam e isso acontecia, acredita-se, porque essas pessoas não sabiam o desrespeito que seus antepassados sofreram, estavam acostumadas a situação de vida lhes apresentada e não sabiam os direitos que tinham devido a isso.

Esse “não se sentir desrespeitado” pensa-se que também acontecia devido a, de acordo com relatos de E1 e P4, os membros da comunidade quilombola, talvez implicitamente, se julgavam inferiores as pessoas brancas e não se sentirem incomodadas com a situação arcaica, desigual de vida que levavam. As situações a seguir foram relatadas pelas extensionistas e docentes e aludem esse sentimento de inferioridade: P4 relatou que os adultos da comunidade a alguns anos atrás se

submetiam a trabalhar unicamente por comida, cachaça e não exigir recompensas dignas sobre seu trabalho e as crianças na escola passavam pó de giz no rosto para serem brancas; E1 contou o fato de que muitas vezes os moradores da comunidade se submetiam a trabalhos braçais que seus animais poderiam fazer, como puxar os carros quando atolavam na comunidade. Todas essas situações são indícios de uma herança de exploração, de humilhação, de desvalorização que os escravos passaram e que, de certo modo, influenciava para uma reação inicial de negação para o ser remanescente de quilombolas.

Por fim, o que se pode dizer de tudo isso é que a comunidade quilombola não foi a protagonista de seu reconhecimento e talvez, se não tivesse a iniciativa da EMATER perante o recurso estadual existente, demoraria muito para esse reconhecimento acontecer, o que, por iniciativa unicamente da comunidade, talvez não aconteceria, pois esta se mostrava precária e desprovida de conhecimentos e recursos materiais para entrar em contato com os órgãos que realizam o reconhecimento, como a Fundação Palmares.

Após o reconhecimento oficial começou o trabalho de EMATER em parceria com secretarias municipais para que os membros da comunidade pudessem se auto-reconhecer e reconhecer a identidade quilombola de sua comunidade, sendo que esse não foi um trabalho fácil, aconteceu principalmente devido a motivação de membros da comunidade e ainda está em processo, como se verifica na categoria que segue.

4.1.3 Na atualidade: o ser remanescente de quilombos e comunidade quilombola

Neste subtítulo serão evidenciados alguns elementos que retratam como a comunidade quilombola é atualmente percebida pelos outros, e como os membros da comunidade a percebem e se percebem enquanto remanescentes quilombolas. Inicialmente traz-se a visão de pessoas que não vivem na comunidade, como E2, P1, P2, P3, P4 e P5, e depois verifica-se os depoimentos das crianças e adolescentes e mães que compõem a Comunidade Quilombola Linha Fão.

As atividades referentes ao resgate da cultura alimentar e os cursos sobre artesanato continuam sendo promovidos pela EMATER/RS, em parceria com a

Secretaria de Assistência Social do município de Arroio do Tigre, para que o artesanato possa ser também uma fonte de renda para os membros da comunidade quilombola. Em relação ao processo de auto-reconhecimento do ser remanescente e comunidade quilombola, E2 afirmou que são necessárias ações nesse sentido na comunidade, pois muitos remanescentes ainda não se auto-reconhecem e não possuem conhecimento do que é ser remanescente quilombola e constituir uma comunidade com esta característica.

Como a atual equipe da EMATER de Arroio do Tigre é composta por extensionistas que vieram trabalhar no município há pouco tempo, está acontecendo uma aproximação dessa equipe com a comunidade quilombola, sendo que os planos futuros de ação da EMATER para aquele grupo de pessoas, no que tange colaborar para o auto-reconhecimento da comunidade, são:

Então esse ano a gente partiu pra conhecer a comunidade, é por isso que a gente vai fazer esse novo encontro dia 19¹⁵, pra realmente ter uma noção de quantos são na comunidade, a partir disso a gente desenvolver né[...] tentar participar um pouquinho nessa semana da consciência negra, em que a gente vai começar a desenvolver alguma coisa e a nossa proposta é justamente ver deles aquilo que eles pensam nesse sentido e dar uma contradata, digamos assim, pra gente conseguir fazer um trabalho continuado. Então esse é o nosso objetivo, mas agora a gente está conhecendo a comunidade, até porque faz pouco tempo que a gente está aqui e a gente não pode chegar assim, a gente tem que ir devagarzinho pra conhecer a comunidade. [...] Até porque a gente pode observar nos mais novos, que eles não entendem muito desta questão quilombola né, o porquê que eles são remanescentes de quilombo, eles não conhecem a história pra poder entender o porquê são intitulados desse jeito. Isso crianças e até adolescentes mais ou menos, alguns deles assim, não tem essa consciência né, do que é, do que é a história do por que eles foram reconhecidos. (E2)

Como E2 coloca, o trabalho dessa nova equipe da EMATER em Arroio do Tigre é recente e o contato com a comunidade quilombola também, mas apesar disso já foi possível identificar que ainda nem todos da comunidade estão cientes do que é compor uma comunidade quilombola, sendo que para auxiliar nesse processo inicialmente os extensionistas pretendem ouvir dos membros da comunidade sobre questões relacionadas a isso, para então iniciar um trabalho nesse sentido.

Refletindo sobre esses planos da EMATER relatados acima, pode-se dizer que eles teoricamente se apresentam conforme o modelo metodológico participativo

¹⁵ Encontro pensado pela EMATER/RS de Arroio do Tigre para ser realizado na Comunidade Quilombola Linha Fão no dia 19 de novembro de 2011, referente ao Dia da Consciência Negra.

da Extensão Rural (SILVA, 1992), em que o público atendido pelos extensionistas é ouvido, participa do processo de planejamento e desenvolvimento de uma ação no e para o meio rural. No caso da comunidade quilombola, provavelmente nesse encontro referido por E2, os membros da comunidade tiveram um espaço para expor suas percepções a respeito da especificidade que os identifica e relatar no que eles gostariam que a EMATER os auxiliasse para realmente a constituição de uma comunidade que reconheça sua descendência.

Na visão das professoras sobre a Comunidade Quilombola Linha Fão, percebe-se que elas consideram válido os remanescentes quilombolas conhecerem seus direitos, mas também algumas ainda acreditam que há uma certa recriminação entre os próprios membros da comunidade, e de outras comunidades do município para com a comunidade quilombola. Para materializar as afirmações feitas acima se explicita algumas das entrevistas das docentes:

A gente tem assim muito carinho por essa comunidade quilombola lá sabe. A gente vê, eu pelo menos vejo as crianças aqui, eu tenho maior carinho por elas, pelas crianças que vem de lá, eles são muito queridos com a gente [...] os pais são pessoas que a gente sempre pode conta, sabe, sempre aquelas pessoa amada, aquelas carinha querida, sempre recebe bem, sempre acolhe bem, aonde a gente encontra com eles tão sempre de bem com a vida sabe. Gente boa, gente boa é eles. Entre eles as vezes que não se dão muito bem. Sabe o que eu acho que falta? Eles tem que estudar, evolui, crescerem nesse sentido assim, sabe. Eles não se aceitam eles têm dificuldade, eles têm preconceito com eles mesmo. Eles são uns queridos com a gente, uns mimoso mesmo, com a gente não tem mais querido, mas entre eles, eles brigam aqui na escola, sabe? Eles se atacam. E pra gente, não precisa mais carinhosos, mais querido. Mas eles já tão melhorando. (P1)

A comunidade mesmo lá, dos quilombola, eles são queridos, com nós, conosco, com os outro, com os colegas, é entre eles o atrito [...] Porque eles brigam lá, entre eles, fora não tem inimigo, eu não vejo, eu vejo que eles brigam quando tomam cachaça, como a gente diz, quando tão com a cara cheia né, é entre eles. [...] ainda eu acho que é um povo que busca seus direitos, é um povo sofrido. Há anos e anos a gente sempre ouviu falar que esse povo sofreu, sofreu e não tinha direito né, e agora ta buscando seus direitos. Eu acredito que... Porque lá eu me criei, e lá sempre foi um povo sofrido, um povo magoado, sem muito direitos né, passando necessidade coisa assim. Então eu acho que quilombola, eu entendo assim, o quilombo, que eles buscam refugio, liberdade, coisa assim ó, direitos. Eu penso assim, eu penso que é um povo que busca seus direitos. (P2)

Num geral as pessoas recriminam bastante ainda, das outras comunidades. Eles (comunidade quilombola) são reconhecidos aqui, aqui eu acho que mudou o modo das pessoas ver eles, mas assim no município em geral...Olha eu não sei, eu percebo assim que ainda existe isso, ainda recriminam [...] (P4)

Nas palavras de P1 e P2 o que mais chama atenção são os indícios de desentendimentos na comunidade, sendo que a esse respeito muito se ouviu comentários quando se conversou com algumas pessoas de comunidades vizinhas a Linha Fão, as quais relataram que esta comunidade há alguns anos atrás foi bastante violenta, devido ao vício da bebida principalmente, bem como a um modo bastante agressivo de tratamento entre os membros da comunidade. Percebe-se que essa imagem das pessoas do município a respeito da Comunidade Quilombola Linha Fão ainda é o principal motivo para muitas pessoas recriminarem os membros da comunidade, sendo que essa característica de violência atribuída por muitos cidadãos arroiotigrenses à comunidade quilombola estava adormecida, e veio a ser enfatizada novamente quando em 2011 houve uma morte na comunidade devido a um desentendimento entre seus membros, motivado pela embriaguêz.

A partir do que se ouviu de pessoas externas a comunidade quilombola, e do que se pode verificar enquanto se esteve hospedada na sede da comunidade, a herança dos tratamentos rudes e agressivos que os antepassados escravos recebiam ainda reflete na maneira de hoje os remanescentes se relacionarem, sendo que na comunidade é bastante comum entre a maioria de seus membros existirem formas um tanto ásperas de relação, principalmente no que tange o tratamento dos adultos com as crianças e adolescentes da sede da comunidade.

Acredita-se que se deve enfatizar aqui o apontado por P1, no que tange o papel da educação para que a Comunidade Quilombola possa “evoluir”, para diminuir a agressividade entre os membros da comunidade e para que estes possam efetivamente se auto-reconhecerem, reconhecerem a identidade quilombola de sua comunidade e conhecerem os direitos que possuem enquanto pessoas com esta especificidade. Um completo reconhecimento acontecerá, pensa-se, a partir do conhecimento dos membros da Comunidade Quilombola Linha Fão a respeito da história, das lutas dos povos quilombolas no e para o País.

Como menciona P2 em sua entrevista, agora, depois do reconhecimento e da organização da Comunidade Linha Fão enquanto comunidade quilombola é que seus membros estão tendo acesso a direitos antes desconhecidos. Isso também faz com que hoje essa comunidade seja bastante valorizada pelos órgãos e instituições públicas municipais, e isso estimula a auto-estima, o auto-reconhecimento dos membros da comunidade enquanto remanescentes quilombolas, como também mostram os depoimentos das docentes: *“Então eu vejo que, como eles (comunidade*

quilombola) tão crescendo, tão se desenvolvendo, tão sendo muito bem vistos. Eles tão se mexendo. (P5)”

Tão valorizando bastante agora, mas agora nos últimos anos pra cá [...] Eles tão valorizando bastante e visita né, volta e mais atem alguém lá da educação, da assistência né, ou alguém sempre ta colaborando lá né. Eles tão valorizando bastante, porque agora que eles tão sabendo o direito deles né. (P2)

[...] tem muita coisa mudada já, que eles tão tendo, ganhando e acho que eles mesmos, eles querem ser quilombola, porque antes eles não queriam ser, hoje eles já tem a consciência deles, que eles tem bastante benefício em cima disso [...] eles tão tendo, eles tão sendo muito valorizado né, coisa que não acontecia, e não é pela escola só, lá a assistente social, tudo vem aí. Eles estão sendo bastante valorizado, não é dessa ultima gestão né, faz mais tempo, 2006, 2007, é por ali que começou mais, e cada vez mais eles tão sendo bastante ajudados e valorizados, tanto que as outras pessoas as vez até dizem “tudo pro Fão, tudo pro Fão”, então é uma discriminação né. (P3)

[...] fortaleceu a auto-estima, fortaleceu bem mais a auto-estima, eles começaram a se ver e não se sentir inferiores. As pessoas também começaram a valorizar mais eles, começaram a ver com outros olhos. Por isso eu acho assim, desde que começou esse trabalho social, quando tava a E1, agora com esse trabalho da assistência social, eles (EMATER e Secretaria da Assistência Social) tão fazendo uma coisa muito bonita, porque eles (Comunidade Quilombola Linha Fão) tão se sentindo bem com eles, com a cor deles, com o modo de vida deles, e isso acho que interferiu muito na maneira de entre eles se relacionarem. (P4)

No apontado pelas docentes é possível verificar que estas também percebem que as ações da EMATER em parceria com a Secretaria de Assistência Social colaboraram e colaboram para o auto-reconhecimento dos membros da comunidade, mas no depoimento de P3 se observa que os bens materiais e benefícios que a Comunidade Quilombola Linha Fão recebe, se apresenta como um fator considerável para que seus membros se mostrem motivação às atividades realizadas por essas entidades, mas nem por isso apresentem consciência de sua característica como remanescente de quilombola.

Como será possível verificar no apontado pelos membros da própria comunidade, muitos ainda não se auto-reconhecem enquanto remanescentes de quilombolas, apesar de julgarem benéfico ter essa característica em virtude dos auxílios que recebem, lhes garantido por direito. Muitas vezes, ao que parece, alguns membros da comunidade quilombola se afirmam como remanescentes para garantir o acesso aos benefícios, mas não se assumem como tal em sua composição identitária, negando esta característica em outros momentos. Isso

acontece, pensa-se, em função da presença de um sentimento muitas vezes de vergonha por serem descendentes de pessoas que foram, por muito tempo, e são ainda hoje por algumas pessoas de comunidades vizinhas, julgadas como inferiores. Essa situação confirma o apresentado por Bellan (2009), que a identidade, sua constituição não é autônoma, mas sujeita ao discurso do outro.

Verifica-se que muitos membros da comunidade desconhecem a essência do que os faz remanescentes quilombola e do que os faz terem direitos específicos, desconhecem, portanto, os processos históricos de resistência dos negros escravizados no Brasil e seus descendentes, os quais mobilizam uma vertente ideológica que conquistou seus direitos e hoje ainda mobiliza a busca pela promoção da igualdade, cidadania e inclusão social a povos remanescentes quilombolas. Confirmou-se que existe este desconhecimento por parte de alguns membros da comunidade principalmente quando uma adolescente de quinze anos, CA1, relatou que não sabe por que a comunidade é chamada de quilombola, a história da Comunidade Quilombola Linha Fão. CA1 afirma que:

Pra mim, eu acho bom a comunidade. Que nem aqui tem a M6, a M6 ajuda a gente quando a gente não sabe alguma coisa, a gente vem aqui e pergunta pra ela, ela explica direitinho. E é bom quando vem as pessoas, e ensina as coisa pra gente, a E2 vem também [...] eu não sei muita coisa da comunidade, como começou os quilombola, mas eu acho importante, porque aqui vem os colégio de fora visitar, a gente sai fora e quase todo mundo fala em quilombola, da comunidade quilombola, daí assim eu acho que nos somos importante também. Mais eu não sei, mas eu acho importante de sabe, pra se alguém pergunta e assim, as vez as professora dão trabalho pra fazer, como é aqui, do que a gente se alimenta e vive, é mais pra ter conhecimento mesmo, que não temos.

A afirmação de CA1 confirma o apresentado por E2, em relação ao desconhecimento de muitos membros da comunidade sobre o ser remanescente quilombola.

Sobre a expressiva valorização dos auxílios materiais recebidos, também aparece nas falas da maioria das crianças e adolescentes e mães entrevistadas, sendo que dois adolescentes, de treze e dezoito anos, quando questionados sobre a comunidade quilombola, o primeiro disse que não sabia o que era e o segundo nada respondeu, e somente baixou a cabeça mostrando-se tímido. Isso denota que a constituição da Comunidade Linhã Fão como comunidade quilombola, bem como o auto-reconhecimento de seus membros ainda encontra-se em processo.

Sobre a representação que as crianças e adolescentes da Comunidade Quilombola Linha Fão possuem da comunidade eles mencionaram que: *“É boa, ganhemo coisa e tem o grupo da escola que eu tava.”*(CA3, 16 anos); *“É assim, um exemplo, assim, que antigos povos quilombolas eram antes e agora tão contribuindo com esses que existe e se lembrando dos antigo.”*(CA4, 16 anos); *“É bóia que vem, azeite, leite em pó que vem, vem erva, vem essas coisa que nós que somo quilombola. eu acho bom isso.”*(CA5, 7 anos); *“Com os quilombola veio coisa, e ai aqui eles fazem artesanato, fazem pulseira, brinco, colar, eu fiz colar.”*(CA6, 9 anos).

As mães em suas entrevistas também elucidaram suas representações sobre a comunidade quilombola e sobre o ser remanescente de quilombos apresentando que: *“É bão, que vem bastante coisa né, bastante ajuda que antes tempo não tinha. Na verdade é uma vantagem, que a gente pegou valor né, semo valorizado assim né. Mais depois que a EMATER entrou tudo miorô ”* (M1)

“Daí eles (membros da família de M2) não, eles não aceitam, daí essa parte é só comigo, ninguém quer aceitar, eu digo: “- Mas querendo ou não vocês tão aceitando porque tão ocupando, tão morando embaixo de uma parte que ganhamos dos quilombos”(M2).

Eu aceito faceira, as vezes a gente brinca e diz que não somos, mais somos. Ai as vezes eu brinco com a mãe dela, digo:” - Eu não sou quilombola!”. Mas somos né. Eu achei bom, que daí vem bastante coisa, a M6 pega lá e dá, reparte bem certinho né. Daí vem visitas de fora e a gente faz comida, se reunimos tudo junto, umas lavam a louça, outras cozinham, uniu mais o pessoal.[...] agora nós temos tudo, e isso aí só veio depois que nossa comunidade foi reconhecida como quilombola, depois no caso, que nos fumo reconhecido veio bastante coisa.(M3)

Mas fico faceira assim né, porque não adiante, se nós somos descendentes de quilombola nós vamos ser né, porque a raça de nossos pais foi quilombola né. Não adianta a gente dizer que não é. Nossos avôs foram do tempo dos escravo né, então eu acho isso. Eu fico feliz porque eu ganhei já bastante coisa do negócio dos quilombos [...] (M4)

Mas pra mim significa que nós estamos sendo vistos, reconhecidos né [...]. Porque existe nossa raça ainda, existem os pretos ainda, porque nós somos dos quilombo do tempo antigo, agora nós somos pretos igual, não tem aquela escravidão,mas existe nós ainda. Estão reconhecendo o que fizeram muitos anos atrás e tão ajudando. Eu acho que o governo teve uma atitude, de compensar nós do que eles fizeram no passado. Eu não passei, mas muita geração nossa passou, que nós nem conhecemos, nunca vimos né, mas passaram, a nossa raça de pele passou né. Eu acho que o governo quer compensar tudo que nós passamos há tanto anos atrás né. Ai essa geração que está vindo, ta mandando coisa pra nós, depois pros nossos filhos né, eu pra mim vai prosseguir.(M5)

Bom isso, representa bastante coisa porque o que eu trabalho por ela, porque eu quero ajuda a minha comunidade. Eu sei que a minha comunidade aqui, o meu pessoal são precário, eles são um pessoal que precisa de muita assistência, de muita ajuda e eu não posso ajudar, e como

tem esse projeto ai, esses quilombolas que vieram agora é a mão na roda pra ajudar eles. Que eu sei que aqui eles também não são muito desenvolvido nessas coisas assim de sai, de procurar, de ir buscar as coisa, de ir conversar com pessoas estranha, eles são tipo assim, vamos dizer, são tipo índio que fica lá no cantinho deles, não mexem com ninguém e ninguém mexe com eles e o meu aqui, tu deve ter percebido que eles são tudo meio fechados. E esse dinheiro vem, eles precisavam de alguém que fosse lá, mexesse, trabalhasse.(M6)

Mas pra mim representa muita coisa, porque mudou bastante na verdade, mas é bom mesmo, porque logo que começou os quilombola, sei lá, eu acho que mudou bastante e pra melhor. Por que eu sempre digo assim, muitos não querem ser quilombola, daí eu digo assim: “Mas isso ai é uma comunidade, não é que nós somos, nós somos sim, mas não que vão chamar nós”. E mudou bastante, na época do finado tio Euclides nós ganhamos casa, ganhamos, a gente ganha um rancho que vem de fora assim, ganhamos casa e ganhamos bastante coisas pra nós fazer assim no artesanato, aprendemos um monte do coisa depois que viramos comunidade quilombola, teve bastante curso que ajudaram.(M7)

Como já mencionado anteriormente, muitas das mães, crianças e adolescentes evidenciaram que ser remanescente quilombola é algo positivo em virtude do auxílio que recebem. Isso acontece, pensa-se, principalmente devido à situação extremamente humilde que os moradores da Comunidade Quilombola Linha Fão se encontravam antes do reconhecimento, sendo que os auxílios com materiais de construção, com a construção da rede de água e com a conquista do direito ao recebimento de uma cesta básica todos os meses, são os fatores mais significantes que o reconhecimento como remanescente quilombola proporcionou.

Entretanto, mesmo com todas as melhorias já realizadas na comunidade quilombola após seu reconhecimento, M6 expõe que a comunidade necessita ainda ser assessorada, sendo que seus membros são pessoas bastante humildes, a maioria com pouca instrução, acostumados a serem sufocados por recriminações, ainda receosos com a visibilidade que estão tendo e com essa nova situação a eles apresentada, de remanescentes quilombolas. Isso tudo faz com que a Comunidade Quilombola Linha Fão ainda se mostre tímida frente à tomada de decisões e posicionamento sobre o que fazer para buscar o desenvolvimento local, sendo que basicamente é delegada a M6 a tomada de posicionamento referente à comunidade e ao que é a ela proposto, sendo que a comunidade cabe a motivação para fazê-lo.

Das colocações das mães sobre a comunidade quilombola, destaca-se o afirmado por M5, que parece ter consciência sobre o porquê da composição, do reconhecimento das comunidades quilombolas e da garantia a estas de direitos e auxílios públicos específicos.

Outro aspecto presente principalmente na fala de M1 e M5, diz respeito a percepção de alguns membros sobre uma maior visibilidade que a Comunidade Quilombola Linha Fão e as pessoas que dela fazem parte estão tendo, após serem reconhecidos como remanescentes de quilombos e como comunidade quilombola. Essa consideração interfere no auto-reconhecimento, sendo que hoje, apesar de existirem ainda pessoas na comunidade que não se reconhecem como remanescentes de quilombos e não reconhecem a comunidade com tal, esse número é menor do que era logo após o reconhecimento. Hoje um número considerável de membros da comunidade, talvez a maioria deles, se auto-reconhece.

Sobre o reconhecimento da identidade quilombola Santos e Doula (2008, p. 10) afirmam que:

A negação da identidade quilombola retarda a efetiva existência destes atores, pois precisam emergir como comunidade perante os grupos sociais localizados em seu entorno e assumir sua essência em termos de consciência identitária para assegurarem quaisquer direitos que oficialmente detêm. Neste sentido, a academia, as prefeituras, as escolas, os hospitais, as agências de Ater, os grupos artísticos e demais instâncias concernentes às questões culturais afro-brasileiras ocupam papel fundamental no processo de reconhecimento e inserção desses grupos nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais.

Ao que se percebe, se a maioria dos próprios remanescentes quilombolas não se auto-reconhecessem e não considerassem a comunidade com esta característica de identificação, provavelmente essa valorização por parte dos órgãos municipais não aconteceria. Do mesmo modo, a existência de membros da comunidade quilombola que ainda negam sua identidade, talvez colabore para o fato de existir recriminação das comunidades vizinhas para com a comunidade quilombola.

Sobre o apontamento da citação acima referente ao papel das instituições supracitadas no processo de reconhecimento das comunidades quilombolas, no processo de auto-reconhecimento de seus membros e de inserção destes nas mais diferentes esferas da sociedade, pode-se dizer que a EMATER de Arroio do Tigre, enquanto agência de assistência técnica e extensão rural, desenvolveu e vem desenvolvendo com auxílio de secretarias municipais, ações que busquem a melhoria da qualidade de vida das pessoas da comunidade.

Ainda sobre o reconhecimento e o impacto da degradação da autonomia e da estima social é importante pontuar que:

[...] para Honneth, o reconhecimento, mais do que tolerar, valoriza a autenticidade da pessoa, ao mesmo tempo em que complementa o viés jurídico do reconhecimento com a consciência da diferença, mas não da desigualdade [...] Por isso a degradação da estima social, a violação da autonomia e a privação de direitos são compreendidas pelo autor como provocações para agir politicamente em favor do reconhecimento. Mais do que isso, funcionam como mecanismos de autocompreensão negativa, que destroem a identidade e, por conta disso, eliminam as diferenças. (LUCAS E OBERTO, 2010, p. 35)

Acredita-se que o reconhecimento seja essencial para a constituição de uma identidade e para afirmação desta, para a afirmação de uma particularidade. Ainda considerando a citação, pensa-se que por muito tempo a degradação da estima social, da autonomia e a violação dos direitos aos remanescentes quilombolas da Linha Fão, fez com que eles constituíssem uma auto-imagem, uma autocompreensão negativa, a qual é bastante forte e faz com que até hoje na comunidade muitos não se reconheçam enquanto remanescentes de quilombolas.

Acredita-se plausível neste estudo tomar por base a teoria do reconhecimento social, de Axel Honneth (2003), já brevemente mencionada nesse texto. Para esse autor o reconhecimento ocorre em de três dimensões, ou seja, a dimensão do amor e da amizade, do direito e da solidariedade.

O reconhecimento a partir do amor e da amizade acontece a partir do momento em se identifica uma pessoa X, que se quer bem, como um ser autônomo, e sendo essa pessoa X autônoma e mostrando sentimentos afetivos, dedicação a pessoa Y, essa adquire confiança na pessoa X, em seus sentimentos, afirmações, e seguro da dedicação de X para com Y, este desenvolve a autoconfiança e autonomia. Para Honneth, segundo Salvadori (2011, p. 190), “O amor é o fundamento da autoconfiança, pois permite aos indivíduos conservarem a identidade e desenvolverem uma autoconfiança, indispensável para sua autorealização. O amor é a forma mais elementar de reconhecimento.” Ainda, talvez corroborando com Honneth, Maturana (2001) evidencia o amor como reconhecimento do outro na convivência social, na qual existe o compartilhar. O compartilhar para o autor é levar alguma coisa, que pode ser o pensar do outro sobre mim.

Analisando a definição acima e buscando elementos identificadores dela na história do reconhecimento da Comunidade Quilombola Linha Fão, acredita-se que

essa forma de reconhecimento aconteceu na comunidade a partir do momento em que muitos membros desta consideraram E1, um membro eterno a comunidade, como uma pessoa de referência da comunidade, depositando nela total confiança. A partir disso, a primeira pessoa que reconheceu a comunidade quilombola através de bons sentimentos, de dedicação para com ela, foi E1, pois a extensionista poderia não afirmado que em Arroio do Tigre existiam remanescentes quilombolas, e não ter escrito o projeto para conquista de recursos financeiros para melhoria da estrutura da comunidade, mas E1 fez o contrário.

Assim, algumas pessoas da comunidade quilombola cientes da dedicação de E1 para com a comunidade, passaram a depositar confiança na extensionista, em suas atitudes e afirmações, nas ações da EMATER, e, aos poucos, foi e vai ainda constituindo uma autoconfiança, que faz com que hoje muitos membros da comunidade quilombola assumam sua identidade de remanescentes, tenham orgulho de suas origens e não tenham vergonha de se expor a sociedade. Como no desfile de 7 de Setembro, nos eventos das trabalhadoras rurais em que M6 representou a Comunidade Quilombola e conquistou o título de Simpatia das Mulheres Trabalhadoras Rurais de Arroio do Tigre, e nas apresentações do Grupo de Capoeira da escola de anos iniciais de Sítio Novo, em que inicialmente as crianças da comunidade não quiseram participar pela vergonha de serem remanescentes quilombolas, e hoje todas participam.

Sobre o reconhecimento pelo direito, ele acontece mediante o respeito, ou seja, há o reconhecimento da autonomia do outro mediante o respeito de suas particularidades e mediante a igualdade na perspectiva de universalidade da lei, sendo que todo ser humano é sujeito de direito. Conforme Lucas e Oberto (2010) essa forma de reconhecimento possui importante papel na formação do autorespeito, pois a partir do reconhecimento do outro sobre a autonomia do sujeito, este constitui o autorespeito, que lhe motiva a se referir a si mesmo de modo positivo, como sujeito de direitos e, assim, se mostrar participante das ações, acordos, posições da coletividade.

Nesse sentido, esse reconhecimento pelo direito, que exige o respeito às singularidades de cada sujeito, na Comunidade Quilombola de Arroio do Tigre pode-se dizer que é algo que ainda está em processo, visto que em alguns lugares do município os membros da comunidade quilombola são respeitados pelas suas características, e em outros lugares isso ainda não acontece.

No que tange o autorespeito, pensa-se que ele está ligado ao auto-reconhecimento sobre ser remanescente quilombola, o qual, de acordo a teoria de Honneth, sofre influencia do respeito e reconhecimento que os remanescentes quilombolas têm dos outros, das demais comunidades de Arroio do Tigre. Já Santos e Doula (2008) afirmam que a não existência de auto-reconhecimento, a negação da identidade quilombola faz com que ter o respeito e reconhecimento dos outros seja um processo difícil. Perante estas duas perspectivas, acredita-se que ambas sejam coerentes e se complementam, pois existem momentos em que acontece uma e existem momentos em que se efetiva a outra.

A terceira e última forma de reconhecimento, seguindo a teoria de Honneth (2003), se materializa através da solidariedade, em que há a aceitação recíproca das qualidades individuais de cada indivíduo, julgadas a partir dos valores existentes na sociedade. Segundo Salvadori (2008), por meio desta forma de reconhecimento gera-se a auto-estima, que compõe a confiança nas realizações pessoais e no fato de possuir capacidades reconhecidas pelos membros da sociedade.

Identificando essa forma de reconhecimento na Comunidade Quilombola Linhã Fão, pode-se dizer que ela existe em partes, ou seja, existe quando há a valorização da comunidade pela EMATER, e por outros órgãos institucionais de Arroio do Tigre, pois através da ação destes na comunidade muitos membros desta, como já afirmado por P4 neste texto, passaram a ter uma auto-estima mais elevada, e isso pode ter ocorrido em função de muitos membros da comunidade quilombola sentirem que suas capacidades e especificidades foram reconhecidas pelas pessoas destas instituições, membros da sociedade.

No entanto, pode-se aludir ao fato de que essa forma de reconhecimento muitas vezes não existe entre os próprios membros da comunidade quilombola, quando estes por vezes se discriminam. Também, pensa-se que esta forma de reconhecimento não aconteça entre a comunidade quilombola e a grande maioria das demais comunidades do município de Arroio do Tigre, pois pelo que se pode perceber as particularidades, qualidades da comunidade quilombola e de seus membros dificilmente são mencionadas por pessoas de outras comunidades, portanto, não são reconhecidas.

Por fim, verifica-se que o auto-reconhecimento, a especificidade quilombola fazer parte da identidade dos membros da Comunidade Linhã Fão é um processo, o qual ocorre mediante a colaboração da EMATER, da Secretaria da Assistência

Social e outras secretarias municipais, bem como da escola localizada no Sítio Novo, como se verificará a seguir. Esse processo já teve muitas conquistas, sendo que hoje um número considerável de membros da comunidade reconhece sua ascendência quilombola e a afirma perante a sociedade.

Porém, ainda tem-se um caminho a ser percorrido até que todos os membros da comunidade se reconheçam e reconheçam a característica quilombola da comunidade. Nesse caminho existem várias formas de reconhecimento, sendo que se tem esperança de que uma delas pelo menos passe a constituir os membros da comunidade quilombola que negam sua ascendência. Depois disso acontecido, pensa-se, a comunidade constituirá a autoconfiança, o autorespeito e a auto-estima necessários para serem ativos na busca pela efetivação dos seus direitos.

4.2 Ex/inclusão educacional escolar

Nesta categoria se abordará a ex/inclusão educacional escolar sob dois âmbitos, ou seja, primeiramente será apresentado como nas escolas freqüentadas pelas crianças e adolescentes da Comunidade Quilombola Linha Fão se efetivou ou não o processo de inclusão educacional escolar, no sentido da valorização na escola da cultura quilombola, da abordagem da cultura afro-brasileira, da importância das pessoas descendentes dessa cultura para o desenvolvimento do país, inclusive os escravos. Posteriormente nesta categoria se discutirá a respeito do processo de inclusão educacional, aprendizagem e desenvolvimento rural, verificando a incidência de um processo sobre o outro.

4.2.1 A partir do reconhecimento como Comunidade Quilombola

A obrigatoriedade em abordar a cultura afro-brasileira, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional veio em 2003, com a Lei 10.639. Um ano depois, em 2004, a Comunidade de Linha Fão foi reconhecida como comunidade quilombola e, diante disso, neste subtítulo da

categoria ex/inclusão educacional escolar, se abordará como se deu ou não esse processo nas duas escolas em que as crianças e adolescentes remanescentes quilombolas de Arroio do Tigre estudam.

É importante lembrar aqui que se entende inclusão educacional escolar deva acontecer a todos os alunos de uma escola, afinal tem-se o ideal de que todas as escolas sejam inclusivas, ou seja, precisam respeitar a diversidade de seus alunos, e considerar esta como ferramenta de aprendizagem. Entretanto, sabe-se que a educação escolar reflete os valores morais e econômicos da sociedade, a qual por muito tempo tem excluído ou deixado invisíveis alguns públicos e suas especificidades, como a população negra e os remanescentes quilombolas. Essa exclusão acontece tanto no quanto do espaço escolar, ou seja, a exclusão da escola acontece quando para a criança ou adolescente é negado o acesso a esta, já a exclusão no espaço escolar acontece quando o estudante tem direito de acesso a este espaço, porém as situações neste lugar o fazem desistir de freqüentá-lo, prejudicam a aprendizagem do estudante, sendo que não garantem a permanência e sucesso escolar.

Como a população negra brasileira foi por séculos inferiorizada enquanto escrava, até a poucos anos esse passado dos descendentes africanos fazia com que muitos deles fossem excluídos do espaço escolar e de outras esferas sociais. Com o objetivo de diminuir tal situação e de valorizar a imagem da população negra na formação da cultura nacional, em 2003 é promulgada a Lei 10. 639, já apresentada neste texto.

A partir disso almeja-se que se intensifique nas escolas um processo de inclusão educacional escolar da população negra, sendo que em muitas comunidades rurais remanescentes quilombolas são criadas escolas específicas, em que a cultura quilombola é valorizada e preservada. Há opiniões divergentes sobre essas escolas, mas o fato é que as crianças e adolescentes de grande parte das comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul estuda em escolas rurais, onde estudam também as demais crianças e adolescentes descendentes de outras etnias. Esse é o caso dos estudantes da Comunidade Quilombola Linha Fão, no município de Arroio do Tigre.

Diante desses casos, se considera que uma das formas de proporcionar inclusão educacional escolar aos alunos da Comunidade Quilombola Linha Fão seria proporcionar a estes o que determina a Lei 10.639/2003, bem como valorizar a

comunidade quilombola, conhecer e abordar sua história em sala de aula. Vale ressaltar que assim como as especificidades da comunidade quilombola, é necessário que a escola aborde as especificidades de todas as comunidades e etnias de seus alunos, é necessário que ela valorize a diversidade presente no espaço escolar e usufrua dela para o crescimento intelectual, moral e identitário dos educandos.

Nesse sentido, muitas vezes a escola pode buscar parcerias, como a da EMATER, de seus extensionistas, que circulam pelo meio rural e certamente identificam as particularidades de cada comunidade, de cada etnia.

A partir desse breve resgate de alguns aspectos da inclusão educacional escolar, passa-se a apresentar algumas especificidades encontradas nos olhares externos, dos membros externos a comunidade quilombola, como E1, E2 e das professoras das escolas. Esses olhares apresentarão aspectos sobre a questão educacional dos alunos remanescentes quilombolas, bem como a inferência ou não da extensão rural nesse sentido, e a partir disso se elucidará sobre o processo de ex/inclusão educacional escolar desse público. Posteriormente, relativo a isso, traz-se o evidenciado pelos olhares internos, pelas entrevistas das crianças e adolescentes, e das mães da Comunidade Quilombola Linha Fão.

Inicialmente se explicita o mencionado por E1 no que tange a questão educacional dos estudantes da comunidade quilombola após seu reconhecimento, sendo que a extensionista coloca que:

[...] e no início, depois do reconhecimento, foi uma coisa muito interessante que aconteceu, porque os alunos da comunidade eles vinham pra escola e as professoras começaram a ter problema porque os outros alunos começaram a excluir eles chamando "o quilombo", acharam engraçado o termo quilombo, eu acredito, e começaram a chamar as crianças da comunidade de quilombolas e elas não gostavam de ser chamados assim. Eles brigavam entre eles na escola por causa de chamarem de quilombolas. Então tivemos que fazer todo um trabalho de valorização deles, de dizer que eles eram importantes, que eles estavam sendo vistos com outro olhar, da importância deles estarem ali naquela escola [...] inclusive a administração na época colocou um PET Rural, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no caso né, então tinha uma atendente do PET na escola, e era feito trabalho com as mães na escola e atendido as crianças em turno inverso [...] Nesse trabalho foram surgindo coisas, com essa questão das crianças na escola, então a gente ia, fazia o trabalho com as mães, nós fazíamos assim em parceria né, nós fazíamos o trabalho com as mães, a atendente atendia as crianças, a gente ia junto, ia em equipe lá atender eles né [...]

Percebe-se que o fato da maioria das pessoas da Comunidade Quilombola Linha Fão não aceitar e negar sua descendência logo após seu reconhecimento como remanescente quilombola, também incidiu nas crianças da comunidade que estudavam na escola de anos iniciais, na localidade do Sítio Novo. E1 fala somente das situações ocorridas na escola da localidade do Sítio Novo em virtude dessa escola ser a primeira freqüentada pelas crianças da comunidade, e a mais próxima da comunidade quilombola, pois os anos finais do ensino fundamental eram concluídos na localidade de Sítio Alto, sendo que muitos estudantes desistiam de estudar sem concluir os anos finais.

Retomando a situação citada por E1, verifica-se que de certo modo, logo após o reconhecimento como remanescentes quilombolas os estudantes da comunidade sofreram exclusão no espaço da escola. Essa exclusão foi observada pelas docentes da instituição, sendo que encaminhada a administração municipal na época, esta implementou na escola o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil Rural (PET Rural), em que além do trabalho com os estudantes também era realizado um trabalho com os adultos, principalmente com as mães das crianças e, pelo relatado por E1, esse trabalho com as mães era por ela realizado, bem como a EMATER também buscou promover na comunidade quilombola encontros de esclarecimento a respeito do ser remanescente.

Todas essas atividades foram realizadas com o objetivo de se conseguir, na comunidade quilombola, com que seus membros se auto-reconhecessem e aceitassem suas origens. E na escola, conseguir com que os alunos tanto remanescentes quilombolas quanto os demais se respeitassem enquanto sujeitos de direitos comuns, apesar das diferentes étnicas.

Desse modo, iniciou-se na escola do Sítio Novo o processo de busca pela inclusão educacional escolar dos alunos quilombolas que lá estudavam, sendo que sobre o trabalho dessa instituição nesse processo E1 retrata que:

Ai a escola então fez todo um trabalho também, ai a gente ia explicava pras professora na escola e ai a escola também desenvolveu assim trabalhos de resgate, resgatou danças africanas, formou um grupo [...] Foi bem interessante a escola desenvolver esse trabalho porque daí amenizou a problemática das crianças. [...] Na escola, a escola incluiu, o trabalho de inclusão social na escola. A escola, acho que teve um olhar diferente para aqueles alunos de lá (comunidade quilombola), que talvez eram os alunos problemas da escola né, teve todo um olhar diferente né.

Percebe-se nas palavras de E1 que ela inicialmente ia a escola conversar com as professoras sobre a situação entre os alunos, sendo que ela e as docentes discutiam sobre a necessidade da realização de um trabalho de conscientização sobre o ser remanescente quilombola, sendo que este foi desenvolvido na comunidade por E1 e na escola pelas professoras. A partir, então, dos trabalhos realizados na escola, como a criação de um Grupo de Dança da Capoeira, E1 menciona que a problemática da exclusão na escola foi amenizada, sendo que o comportamento de todos os alunos modificou-se positivamente e a problemática da discriminação foi extinta entre os alunos.

Quanto à conscientização na comunidade quilombola sobre a importância do estudo, da educação formal, E1 afirmou que esse trabalho era realizado pela escola, pela Secretaria Municipal de Educação e ela sempre enfatizava a importância disso para a busca do conhecimento e aperfeiçoamento deste, para buscar uma melhor qualidade de vida. Além disso, outro aspecto por ela mencionado é o incentivo dela aos adolescentes da comunidade quilombola, para que aproveitassem a oportunidade de poderem estudar, de terem a disposição transporte escolar até para concluírem o ensino médio, para o qual tinham de se deslocar até o centro da cidade de Arroio do Tigre. Ao fim de seus relatos sobre o aspecto educacional na comunidade quilombola E1 diz que:

[...] ai procuravam continuar né, no colégio, alguns vem pra cidade fazer o segundo grau. Eles foram na escola perto, que tem até quinta série, depois muitos deles foram na outra escola, que tem só até oitava série, depois uns iam pra cidade fazer segundo grau. Então deram uma continuidade assim né, procuravam concluir o segundo grau, mas a valorização da educação escolar é uma coisa muito lenta, muito lenta assim do grupo.

Observa-se que após as inferências da EMATER sobre a comunidade quilombola incentivando a continuidade dos estudos na educação formal, alguns adolescentes desta concluíram o ensino médio, mas chama atenção a última afirmação da extensionista E1, evidenciando que a valorização da educação escolar é lenta. Pensa-se que ela realizou tal afirmação devido a alguns fatos relatados pela atual extensionista da EMATER de Arroio do Tigre, E2, que interferem na conclusão do ensino médio, ou seja, a distância da comunidade do centro da cidade, e a mentalidade existente no meio rural de que para continuar

nesse espaço não se necessita de muita formação educacional formal. Segundo E2:

Nós temos escola VM¹⁶ ali, que tem até o quinto ano, então ali a escola é a dois quilômetros da comunidade, até ali eles vão. No momento que eles têm que vir até ali (escola VM) cedo pra pegar o ônibus pra vir aqui pro município né, poder vir e voltar uma e meia, as vezes duas horas da tarde pra casa, ali eles acabam se perdendo. As vezes falta um pouquinho de incentivo, tanto em casa quanto de repente das outras instituições, de forçar um pouquinho, que eles tenham essa continuidade, da questão da educação, que nós necessitamos da formação hoje em dia né, pra ter um pouquinho mais de qualidade de vida. Precisa dessa consciência e isso não é só na comunidade quilombola, muitas pessoas acham que pra ficar na lavoura, pra permanecer no meio rural não há necessidade do estudo, e a gente sabe que não é assim. Na realidade, quanto mais se estudar, que se estude então voltado a agricultura pra gerir a propriedade né, no caso deles da comunidade. O estudo científico pra poder colaborar com a comunidade deles, pra que a comunidade deles possa vir ser uma fonte de renda, que eles possam vir a trabalhar na comunidade, depende deles e tem a necessidade do estudo. Isso falta um pouquinho de consciência sim.

Assim como em muitas localidades no meio rural hoje, a distância somada a descrença da importância da formação escolar para o trabalho na lavoura, são fatores que fazem com que muitos adolescentes parem os estudos assim que concluem o ensino fundamental, quando o concluem. O importante é que pelo menos alguns adolescentes da comunidade quilombola consideraram o aconselhado por E1 e buscaram concluir o ensino médio.

Até aqui se apresentou as falas das extensionistas da EMATER, sendo que E1, como acompanhou há mais tempo que E2 a trajetória educacional dos estudantes da comunidade quilombola, teve mais aspectos a apresentar sobre a vida educacional destes, a qual na escola do Sítio Novo enfrentou desafios oriundos da exclusão, provocada por desentendimentos entre colegas devido as características étnicas dos alunos. Com isso se iniciou um diálogo entre a extensionista E1 e professoras da escola, sendo que definiram a necessidade de um trabalho de conscientização sobre a cultura quilombola, o qual foi realizado tanto na escola, pelas professoras, quanto na comunidade, pela EMATER. As ações originaram um processo de inclusão educacional escolar, de inclusão na escola, pois os desentendimentos entre alunos pelo motivo subscrito diminuíram em número

¹⁶ Letras iniciais do nome da escola de séries iniciais da localidade de Sítio Novo, em Arroio do Tigre/RS.

considerável e notou-se uma maior valorização e respeito entre todos os estudantes da instituição, inclusive aos remanescentes quilombolas.

Sendo assim, agora parte-se a abordar aqui o olhar das docentes da escola Sítio Novo sobre o trabalho desenvolvido por elas na escola e pela EMATER na comunidade quilombola, e as conseqüências desse trabalho para o andamento das atividades escolares e o processo de inclusão educacional escolar dos alunos remanescentes quilombolas.

Na escola de anos iniciais VM lecionam três docentes que são aqui denominadas P3 (diretora da escola, possui magistério e vinte anos de trabalho), P4 (formada em Pedagogia há aproximadamente cinco anos) e P5 (estagiária, cursando Pedagogia). Todas possuem conhecimento do teor da Lei 10.639/2003 e possuem conhecimento que a ela foi acrescentada a obrigatoriedade de abordar-se a história e cultura indígena nas escolas pela Lei 11.645/ 2008.

Sobre a abordagem da história afro-brasileira, P3 e P4 relataram que não sentiam necessidade de trabalhar esse aspecto anteriormente a virem trabalhar na escola VM, bem como P3 em suas formações não recebeu nenhuma orientação a respeito disso, para poder buscar um respaldo sobre o que trabalhar nessa perspectiva. Já P4 e P5, relataram já ter sido abordada em suas graduações a diversidade étnico-racial brasileira. Ainda, referente a terem encontros de formação continuada proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Arroio do Tigre para tratar da temática subscrita, tanto as professoras P3, P4 e P5, quanto às professoras da escola do Sítio Alto, chamadas aqui de P1 e P2, relataram que não recordam terem cursos de formação que fornecesse algum subsídio para tratar da história afro-brasileira nas escolas.

O retratado pelas docentes evidencia e comprova o afirmado por Castro (2008), que nos processos de formação continuada para os docentes das escolas rurais, quando eles acontecem, dificilmente tratam da diversidade étnico-racial do país, como abordá-la nas escolas, e assim, também dificulta o estabelecido pela Lei 10.639/2003, e os processos de inclusão educacional escolar de alunos da Comunidade Quilombola Linha Fão.

Continuando a apresentação do que é desenvolvido na escola do Sítio Novo, no que tange o trabalho sobre a diversidade étnico-racial dos alunos, ressalta-se que alguns aspectos dos depoimentos das professoras desta instituição são idênticos, sendo que para não tornar essa explanação redundante, optou-se por elucidar

somente o evidenciado por P4, que foi diretora da escola no período do reconhecimento da comunidade quilombola e dos conflitos por esse motivo enfrentados na instituição de ensino em que leciona, e é a professora que iniciou o trabalho de aplicação da Lei 10.639/2003 na instituição.

Segundo P4 e as demais professoras, elas sentiram dificuldade ao terem de abordar a diversidade na escola, ao terem de abordar a cultura afro-brasileira e sua história. Isso denota que, apesar de P4 e P5 terem tido em sua formação inicial esse aspecto abordado, ele foi muito superficial, o que novamente comprova a afirmação de Castro (2008), de que a temática da diversidade étnico racial e cultural brasileira ainda é pouco elucidada nos cursos de graduação, não fornecendo subsídio suficiente para que o docente se sinta seguro ao trabalhar tal aspecto na escola. P4 aponta que começou a encontrar um aporte, uma direção para trabalhar as questões étnico raciais na escola quando “[...] *ai a gente recebeu um material aqui na escola, muito bom “Da cor da Cultura”, do Ministério da Educação, e ali nesse material eu comecei a encontrar assim literatura que eu pudesse buscar, porque eu não sabia onde achar.*”.

A partir desse momento na escola VM, do Sítio Novo, a cultura afro-brasileira começou a ser estudada e isso deu respaldo para se estudar também a história da Comunidade Quilombola Linha Fão, em que as senhoras idosas da comunidade foram entrevistadas pelas professoras e pelos alunos (Figura 5), na escola foi criando o grupo de danças afro-brasileiras, mais especificamente um grupo de capoeira, enfim, buscou-se na escola valorizar a cultura quilombola, bem como outras que compõem a diversidade cultural presente na escola. Sobre esse trabalho P4 apresenta que:

Eu acho que a gente vem desenvolvendo esse trabalho assim bem né, de valorização do que eles (alunos remanescentes quilombolas) fazem, do saber deles, da cultura deles. A gente não trabalha assim só na parte de história. Que nem assim, a gente nunca tenta assim ó, super valorizar eles né, e nem supervalorizar uma etnia em relação a outra, mas colocar eles como, num patamar de igualdade, que eles são iguais, diferenças existem, eles são diferentes no sentido da cor, e nem por isso é motivo de eles se acharem inferiorizados, mas são iguais em direitos. Não sobrepor, vamos dizer assim, o quilombola em relação ao branco, ou o branco em relação ao quilombola, mas tratar eles igual enquanto direitos né, que as diferenças existem, mas os direitos são todos iguais. E a gente vêm trabalhando isso desde 2008, começou mesmo assim né.



Figura 5 – Entrevista das professoras e alunos da escola VM, do Sítio Novo, com uma das senhoras mais idosas da Comunidade Quilombola Linha Fão.

Fonte: Escola VM-Sítio Novo, Arroio do Tigre/RS

Percebe-se na fala de P4 a preocupação das docentes no sentido de valorizar igualmente a descendência étnica e as características delas advindas presentes em cada aluno e isso, pensa-se, é muito importante visto que a escola é um espaço de diversidade, onde o respeito a está precisa orientar as ações educacionais. Nesse sentido, observa-se que as docentes da escola VM realizam o que orienta Moura (2005), que em uma escola inclusiva é preciso uma concepção de currículos, ou seja, é preciso a flexibilização do currículo, considerá-lo plural para que se consiga levar em conta os valores culturais de todos os alunos e da comunidade onde a escola está inserida e a qual atende.

Sobre a diversidade étnico cultural presente na escola Sítio Novo, a qual recebe descendentes alemães, italianos e africanos, conforme P4, a diversidade não se encontra, não está contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o qual em 2011 estava sendo reconstruído e, segundo a docente, “[...] a gente pretende contemplar, eu na minha visão a gente tem que contempla, mas acho que vai contempla alguma coisa, até porque é a nossa realidade.” O PPP é o documento orientador das práticas escolares e, segundo Oliveira (2008), deve mostrar a escola, com sua cultura organizacional, suas potencialidades e limitações e, desse modo, acredita-se que já no PPP se confirma ou nega o caráter inclusivo da escola, pois se nesta existem ações a respeito da superação de estereótipos e preconceitos, que desempenham um papel capaz de fazer diferença na forma de

edificar o processo ensino-aprendizagem, estas devem compor o PPP e, efetivamente, as práticas escolares.

Ainda, no que tange especificamente as ações voltadas a valorização da cultura quilombola, da história afro-brasileira e da história da Comunidade Linha Fão, P4 relata que geralmente as atividades nesse sentido eram desenvolvidas isoladamente e bastante espontaneamente também, sem ter um projeto ou algo maior que respaldasse. Em 2011 as docentes da escola do Sítio Novo elaboraram um projeto para trabalhar as questões subscritas, denominado “Escrevendo e reescrevendo a cultura quilombola”, a partir do qual foi feito resgate histórico da história da Comunidade Linha Fão, dos descendentes quilombolas que lá estão, do antes e depois do reconhecimento como comunidade quilombola, o que mudou na comunidade, para os moradores. Sobre esse projeto P4 afirma que:

Então no desfile de 7 setembro a gente trabalhou alguma coisa, foi começado ali sabe, mas ai agora a gente fez um projeto. Esse ano assim, uma das atividades desse projeto é capacitar, porque a gente acha assim que aqui as crianças vem, aqui a gente tá trabalhando e vai né, pretendo continuar enquanto eu tiver aqui a P3 estiver aqui, a gente pretende continuar com isso. Mas depois as crianças saem daqui e vão pro Sitio Alto e lá acontece muito problema, as crianças, elas chegam lá e entram em atrito, e acontecem muitos problemas lá sabe. Então a gente acha que os professores de lá também precisam ter um conhecimento de como trabalhar isso e não só os professores de lá, os professores do município, a gente conversa e sente que eles não têm um referencial né. De repente eles tratam a questão dos povos africanos, mas ficam na questão da história e tal, a questão da escravidão. Então demonstrar o outro lado né, da criança conseguir perceber que ser preto não é defeito, que é bonito. E pra isso eu acho que os professores precisam ter amparo, ser preparados, eles precisam, precisa saber lidar com isso e precisam também se livrar de todo tipo de preconceito, porque se tu for uma pessoa que tem algum tipo de preconceito fica mais ruim de trabalhar, né [...]E eu acho que isso precisa no nosso quadro do município, então um dos nossos objetivos é organizar pro dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, uma palestra com alguém que venha, a gente tem uma parceria com a UNISC, que desenvolve um programa “União Faz a Vida”. Então de vim alguém da Unisc até aqui, a gente reunir os professores todos aqui, aqui na comunidade. Não sei como nós vamos fazer isso agora assim, a gente queria mostrar o quilombo pra eles [...] levar eles até o quilombo pra conhecer, ou trazer o pessoal de lá com artesanato, montar uma coisa no salão com alguma coisa assim. Isso pra todos os professores do município, essa era é nossa idéia. E a outra nossa idéia é montar um livro, um livro como subsidio pros professores também, mas também com as produções dos alunos, os textos dos alunos né, e alguma coisa nossa assim, nós produzir alguns textos, pra produzir um livro pros professores também, essa é nossa idéia no projeto. Vai ser bem legal, esse projeto é muito jóia. A gente vai explora, já exploramos as histórias da Menina do Laço de Fita entre outras, as histórias do príncipe e da princesa negros né. Então a literatura infantil e a questão do continente africano também, pra eles ter conhecimento de onde eles vieram, as origens deles. [...] e até a questão da auto-estima né, a gente vem trabalhando muito neles, porque no inicio eles batiam o apagador no rosto pra ser

branco né, eles batiam o apagador porque queriam ser branco. Então nós trabalhamos toda a questão de que o preto não é feio né, o preto é bonito, é uma cor, todo mundo tem uma cor e que a cor não vai fazer diferença na vida deles, que o que importa é o caráter deles, essas coisas a gente vem assim já trabalhando sempre com eles.[...]

A partir do exposto por P4 verifica-se que na escola Sítio Novo é realizado o que, já pontuado por Nunes (2006) e Moura (2005) no capítulo um deste trabalho, é necessário em uma escola que recebe alunos oriundos de comunidades quilombolas, ou seja, uma interlocução entre escola e comunidade, em que a abordagem sobre o povo negro escravizado, sobre os quilombolas e sua cultura não seja só a dos livros, não se limite a eles e a uma versão negativa sobre a escravidão, mas sim se faz relevante a participação da comunidade quilombola na escola ou o contrário, para contar essa história (Figura 6), ressaltar os feitos positivos dos quilombolas ao país e as conquistas que tiveram neste após a escravidão e as reivindicações dos dias atuais.



Figura 6 – Árvore confeccionada na escola VM, retratando as histórias quilombolas dos membros da Comunidade Linha Fão.

Fonte: Cláucia Honnef (13/10/2011)

Entretanto, apesar de com os alunos realizar-se todo este trabalho e entre estes haver hoje o respeito mútuo, a cordialidade no que tange as questões étnicas,

as docentes da escola do Sítio Novo percebem que entre os pais dos estudantes nem sempre é assim, conforme as palavras de P3:

A gente tenta trabalhar bastante o racismo né, mas a gente percebe assim, que nas crianças já mudou bastante, mas nos pais ainda existe, existe, a gente nota que existe ainda racismo. Eles não dizem assim abertamente pra gente né, mas a gente sente nos pais. As criança não, as criança, sabe que, eu não sei ... Isso aqui é um trabalho que não é de agora né, é longo já, que ta sendo trabalhado isso né, e já melhorou muito essa questão aqui na escola.

Relativo ao subscrito P4 também afirmou que:

Que hoje há ainda uma coisa que a gente não contemplo, que depois me veio na cabeça em casa, pensando, a questão de conscientização dos outros brancos, porque os pais dos nossos alunos muitas vezes, os brancos, eles criam um imaginário nas crianças que “agora ta tudo pra aqueles pretos...agora tudo é os preto, tudo é pros quilombo”.[...] Então o que a gente vai tem que contemplar nesse projeto é um momento com os pais dos nossos alunos, pra eles começar a respeitar mais também o trabalho que a gente desenvolve na escola em função disso né, porque os quilombolas foram pessoas que passaram anos masacrados, sem ter o mínimo de reconhecimento, de valor, então agora a gente trabalha e tá tentando fazer o máximo para que eles consigam se sentir bem com eles mesmos, com a cor deles, com a cultura deles e não tenham vergonha disso.

A partir das colocações docentes percebe-se que o pontuado no capítulo quatro deste trabalho se confirma, sendo que no meio rural estão ainda muito presentes questões preconceituosas, em que as diferenciações entre negros e brancos, atribuindo aos primeiros sentidos negativos, podem ser bastante observadas. Não basta somente fazer um trabalho de conscientização com os alunos da escola VM, do Sítio Novo, mas também as professoras almejam realizar estes trabalhos com os pais, para então, conseguir efetivamente ter-se na escola a inclusão educacional escolar, para a qual se necessita do engajamento de toda comunidade escolar, inclusive dos pais dos estudantes.

Referente à inclusão educacional escolar, ela está ligada ao ideal de educação inclusiva, que valoriza a diversidade como potencializadora da interação saudável dos sujeitos entre si e com diferentes contextos, sendo potencializadora assim dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, na escola VM, do Sítio Novo, pode-se dizer que existe inclusão educacional escolar, visto que está busca considerar e não ignorar a diversidade, principalmente étnica, aflorada neste momento, e que está presente em seu espaço escolar, mas para esse processo

inclusivo seja completo, ainda precisa conquistar o engajamento dos pais dos alunos da escola, o qual já está sendo pensado pelas docentes.

Apresentadas as colocações das professoras da escola do Sítio Novo, parte-se agora a explanação do apontado pelas professoras da escola do Sítio Alto, para a qual os alunos da escola do Sítio Novo são transferidos para cursarem os anos finais do ensino fundamental. As docentes da escola localizada no Sítio Alto são aqui chamadas de P1 (lecionou religião para os anos finais em 2010), P2 (diretora da escola a dois anos).

No que tange o conhecimento do teor da Lei 10.639/2003, ela é conhecida somente por P1, a qual demonstrou saber sobre a obrigatoriedade no ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas devido ao fato de ter lecionado na disciplina de ensino religioso, que aborda esse aspecto, assim como também a disciplina de história. A professora P2 não sabia da existência e teor da lei supracitada, mas relatou que na escola são trabalhadas as diferentes etnias que compõem o município, em que a história e cultura quilombola são evidenciadas, como se pode verificar em suas palavras:

Trabalhamos, todas as disciplinas enfocam, mas principalmente ensino religioso, ensino religioso, em religião a gente enfoca bastante as etnias. Assim, o professor desenvolve em sala de aula sabe? A escola faz o projeto e daí é passado pra todos os professores trabalhar em sua disciplina, os professores. A gente sabe também, a gente passa pros alunos que foram os formadores do povo brasileiro né. Primeiro chegou os colonizadores, depois os colonizadores trouxeram os negros pra trabalhar na lavoura, como mão de obra. Então é abordado isso aí assim na sala de aula. [...] a gente faz o que acha importante pros alunos né, pra eles conhecer a cultura dos outros né, dos outros povos né. Então é passado vídeo, reportagem né, eles fazem pesquisa dos outros povos, coisas assim.

Apesar de ser trabalhada a questão étnica, as diferentes etnias que compõem o contexto escolar, se percebe que referente à etnia africana, a população negra, remanescente de quilombos, o abordado pelos docentes da escola do Sítio Alto centra-se no que é apresentado nos livros e outros materiais escolares, sendo que não foi possível identificar nas falas das docentes a busca por uma interlocução da escola com a Comunidade Quilombola Linha Fão e nenhuma outra comunidade da região, no sentido de buscar valorizar as características que hoje marcam as diferentes etnias que compõem a diversidade étnica do contexto escolar.

Referente à etnia africana, a partir do depoimento de P2 denota-se a confirmação da hipótese de que geralmente as escolas enfatizam os aspectos da

exploração sofrida pela população negra escravizada, não ressaltando ou se quer mencionando suas organizações sociais atuais e suas conquistas. Isso geralmente faz com que muitos descendentes da etnia africana acabem a renegando, como acontece ainda com alguns membros da Comunidade Quilombola Linha Fão.

A circunstância subscrita aliada ao desrespeito devido a características étnicas leva, muitas vezes, a situações de agressividade nas escolas, e de relacionamento tenso entre os estudantes, tanto da mesma etnia quanto de etnias diferentes. Na escola da localidade de Sítio Novo, tanto P1 quanto P2 não mencionaram que percebem a existência desses momentos devido a preconceito relacionado a questões étnicas, exceto entre os próprios estudantes oriundos da Comunidade Quilombola, o que ressalta o fato de que o auto-reconhecimento como remanescente quilombola e como descendente africano não aconteceu totalmente na comunidade. Sobre as ações da escola do Sítio Alto, elas não se mostram colaboradoras para que os estudantes negros se reconheçam remanescentes quilombolas, pois conforme Andrade (2005), a ausência de referências positivas do povo negro apresentada às crianças na escola, faz com que se alimente uma memória pouco construtiva desse povo e faz com que os estudantes descendentes africanos, muitas vezes, cheguem à idade adulta rejeitando sua origem étnica.

A partir do afirmado por P1 e P2, pode-se dizer que na escola localizada no Sítio Alto, freqüentada pelos estudantes adolescentes da comunidade quilombola, busca-se trabalhar as especificidades da cultura e história afro-brasileira, porém a maneira como estes aspectos são trabalhados não colabora para que aconteça de modo completo na escola a inclusão educacional escolar dos alunos remanescentes quilombolas. Verificando tal situação em comparação ao efetivado na escola localizada no Sítio Novo, deve-se considerar que a escola do Sítio Alto, com mais de cem alunos, é expressivamente maior que a escola do Sítio Novo, com aproximadamente trinta alunos, sendo que, provavelmente, abordar questões muitas vezes consideradas delicadas, como as étnicas, envolvendo um contingente considerável de pessoas, não deve ser uma tarefa simples.

Diante disso, ressalta-se a necessidade de formação continuada que trate da diversidade étnica e dos aspectos relevantes a serem abordados ao se discutir esse tema nas escolas. Essa necessidade não foi mencionada por P1 e P2, mas foi apresentada e formalizada no projeto escrito pelas docentes P3, P4 e P5, as quais observaram as mudanças, principalmente de comportamento dos educandos, após

o trabalho de apresentação e consideração das diferentes etnias na escola, em que a etnia africana, a história e cultura afro-brasileira foram trabalhadas de modo a enfatizar seus aspectos positivos para a constituição do país, e as narrativas dos membros da Comunidade Quilombola Linha Fão.

Os depoimentos das mães remanescentes quilombolas, cinco deles, explicitam que ambas as escolas freqüentadas pelos alunos da comunidade trabalham a questão étnica, porém elas sempre se referiram aos trabalhos realizados na escola do Sítio Novo, como a criação do grupo de dança e o trabalho de resgate da história, das memórias da comunidade quilombola. Duas mães, M6 e M7, afirmaram não saber se na instituição de ensino do Sítio Alto é trabalhada a diversidade étnica, sendo que uma afirma que:

Eu prefiro que ela (filha) esteja aqui, que ela cursasse todo o ensino dela aqui (Sítio Novo) do que lá encima(Sítio Alto), porque lá é mais alunos e claro, tem o dobro de professora, mas o problema é que elas não conseguem atender todas as criança como aqui. Então eu acho que a educação aqui, nesse colégio é melhor do que a lá encima. Não sei bem, porque eu não estudei lá encima, mas eu... A gente vê né, eu passo ali fazendo projeto com as professora aqui (Sítio Novo), eu acho bom o trabalho delas ali [...]

Percebe-se que referente a abordagem da história e cultura afro-brasileira nas escolas, há uma maior referência das mães da comunidade quilombola ao trabalho desenvolvido na escola localizada no Sítio Novo, inclusive uma mãe tendo preferência por esta escola devido ao trabalho nela desenvolvido. Isso pode acontecer devido ao fato de na escola de anos iniciais haver um processo avançado de efetivação da inclusão educacional escolar dos estudantes quilombolas, o que acontece com menos intensidade na escola do Sítio Alto, fazendo com que as mães não identifiquem e mencionem ações desenvolvidas nesta escola, que abordam a cultura afro-brasileira ou qualquer outra.

Na entrevista realizada com os adolescentes da comunidade quilombolas que estudam na escola localizado no Sítio Alto, pode-se verificar que realmente a instituição se utiliza basicamente do apresentado em livros didáticos, muitas vezes ressaltando somente momentos sofridos vividos pela etnia africana na escravidão, não apresentando sua organicidade no período atual. Algumas colocações em que se pode observar o subscrito são: *“As professora falam, a gente estuda assim da época dos negro, dos escravo. Na escola eles dizem pra nós que os quilombolas*

colhiam café e iam pro tronco as vezes, ai nos temos os desenhos nos livros, nós trabalhamos mais com livro.” (CA3-16 anos); “Em história, é falado mais sobre escravo, a escravidão.”(CA7-18 anos); “Na escola a gente teve da escravidão, que eles tinham que trabalha de dia pra come de noite, daí eles eram acorrentado pra quebrar pedra, é isso que eu lembro.” (CA8-13 anos); “Tem a professora que da história pra nós, ela fala bastante disso, que tem negro, italiano, alemães e assim vai.” (CA1-15 anos).

Ao observar o apresentado pelas docentes e pelos alunos da escola do Sítio Alto, identifica-se que as primeiras afirmam a disciplina de ensino religioso como aquela em que as questões étnicas são mais abordadas e, já os alunos referem à disciplina de história como a que aborda tais questões, ou a que mais eles lembram de abordar a diversidade étnica do município. Esse descompasso observado alude ao fato de que nesta escola não há um trabalho intensificado, um projeto organizado referente à abordagem da diversidade étnica do município, como acontece na escola do Sítio Novo.

Em relação às atividades desenvolvida na escola do Sítio Novo no que tange o ensino e valorização da cultura e história afro-brasileira, todas as mães e alunos remanescentes quilombolas que lá estudam mencionaram o Grupo de Danças da Capoeira, desenvolvido na instituição, o qual é composto por alunos de todas as etnias, não somente os descendentes africanos. Os estudantes ainda mencionaram as histórias infantis e brincadeiras de origem africana que a eles são ensinadas, a história presente nos livros, sobre os escravos e os quilombos, como se verifica no depoimento de CA2 (12 anos): “[...]nós aprendemos dos quilombolas, nós lemos história, nós desenhemos sobre os quilombolas, fizemos texto, jogamos as brincadeiras deles e dançamos capoeira.”.

Assim como mencionado por E1 anteriormente, o grupo de dança da capoeira desenvolvido na escola do Sítio Novo (Figura 7) é o que se destaca nas atividades desenvolvidas na instituição, o mesmo se pode observar no pontuado pelas docentes como desenvolvido na instituição, referente a valorização da cultura e história afro-brasileira. Ainda esse aspecto também foi bastante mencionado pelos seus alunos, o que mostra o esforço coletivo das docentes neste trabalho.



Figura 7 – Apresentação do Grupo de Dança de Capoeira da escola VM, do Sítio Novo, no Ginásio da Comunidade Sítio Alto e na sala da escola VM.

Fonte: Cláucia Honnief (13/10/2011)

Sobre o grupo de dança de capoeira desenvolvido na escola Sítio Novo, inicialmente as docentes pensaram na participação somente de crianças remanescentes quilombolas, porém ao falarem com M6, a representante da Comunidade Quilombola Linhã Fão, está afirmou que:

Ai a diretora perguntou se não era bom deixar só os daqui (comunidade quilombola) na dança. Eu disse que não, pelo contrário, deixa tudo misturado. Porque a gente tá lutando contra a exclusão racial, daí a gente separa essas criança das nossas, nós mesmo vamos ta excluindo né, daí vão tá só entre eles e assim vão tá tudo unido. Eles também vão percebe que a gente tá excluindo eles pela cor se nós fizer isso.

Pelo citado observa-se que existe uma consciência de alguns membros da comunidade quilombola, como M6 e outras mães, por exemplo, de que eles não estão aquém ou além de outras etnias, porém a comunidade quilombola representa a etnia africana no município de Arroio do Tigre e almeja ser respeitada como tal no convívio com todas as demais comunidades. Isso é possível ser percebido também quando a comunidade quilombola renunciou a construção de uma escola na sede da comunidade, pois conforme M6,

A proposta de uma escola já teve aqui. Uns queriam, outros não porque as criança não queriam ir no colégio lá encima, não queriam se misturar com as outras, porque brigavam demais. Ai eu disse assim, mas a questão de briga isso é normal e todos os colégio. Se eles brigam lá, eles vão brigar aqui, pior ainda, porque daí vão estar tudo em família, conhecido e as professora daí iam ser tudo daqui. Então assim eles pegam uma professora diferente, colégio diferente, pode ser melhor [...] Ai a maioria não quis por causa disso, da inclusão né, porque se o lema da gente é inclusão, o que nós estávamos fazendo, fazendo tudo o contrário se botasse a escola só

para os daqui. Outro detalhe que entra inclusão também, porque eu pensei assim ó, a gente, nós grande, já estudamos lá encima com tudo mundo, se eu faço uma escola aqui, vai ficar só das criança né, eles não vão ter o convívio com as crianças branca, ai que vão pensar os de fora, vão dizer: “- É eles quem tão excluindo nós, não é nós que estamos excluindo eles”, entende? Ai, com isso nós estaríamos excluindo as criança do convívio com as outras, ai nos não podíamos reclamar se um dia alguém chegasse e xingasse a gente, porque nós mesmoestávamos fazendo isso. Eu acho bastante interessante e bom que eles continuam tudo junto. Esse colégio, nós podemos até fazer um colégio aqui no salão, mas assim [...] pros adulto, os analfabeto, só para os adulto, que tem uns quantos, bastante gente que não sabe escrever. Bom, hoje nas tuas pesquisas tu deve ter percebido que tem um monte que não sabe fazer nem o primeiro nome. Eu ia fazer um curso em Porto Alegre pra dar aula pra essas pessoas. Esse ano já não dá mais tempo, mas acho que o ano que vem eu vou mexer com isso de novo, ai eu vou ir fazer o curso e vou dar aula aqui para os adultos.

O subscrito revela que a comunidade quilombola não busca se isolar das demais comunidades, mas sim busca a interação por acreditar que é dela que advém também o crescimento, o desenvolvimento em aspectos pessoais e sociais. Além disso, percebe-se que M6, líder da comunidade, valoriza bastante a educação escolar, formal, e diante disso objetiva estudar para poder lecionar aos adultos da comunidade quilombola, muitos analfabetos ou semi-analfabetos, sabendo somente escrever ou desenhar o nome. A informação de M6, da existência um número considerável de analfabetos na comunidade confirma os dados de pesquisas apresentados no capítulo quatro deste trabalho, que mostram a existência muitos analfabetos no meio rural, sendo a maioria deles negros ou de origem africana.

Assim, diante de tal situação acredita-se importante os trabalhos nas escolas voltados a valorização da diversidade étnica presente nestas, pois essa diversidade existe e precisa ser respeitada. Nesse caminho sabe-se que a etnia africana foi por tempos marginalizada, desrespeitada, sendo que hoje tem-se um trabalho de valorização, consideração dessa etnia, a qual tem por lei a garantia de ter sua história e cultura trabalhadas nas instituições de ensino. Porém, a que se observar como é abordado com os alunos esses aspectos, pois somente apresentar o passado repleto de momentos de exploração e sofrimento da população negra brasileira pode fazer com que muitos de seus descendentes neguem sua ancestralidade. Nesse sentido hoje ainda é necessária a inclusão educacional escolar de muitos alunos de origem afro-brasileira, para que estes possam se sentir parte da instituição de ensino em que estudam, acolhidos por ela, para que possam sentir orgulho e não vergonha das características étnicas que os fazem diferentes

dos colegas, e assim, para que se sintam motivados a estarem na escola buscando e assimilando o conhecimento.

Por fim, espera-se que um dia a palavra inclusão esteja intrínseca ao se falar em escolas, em sociedade e em garantia de direitos, sendo que não sejam mais necessárias leis ou políticas públicas que precisem frisar a necessidade da consideração da diversidade e a garantia de direitos comuns, os quais pressupõe o respeito as condições e características de cada ser humano, que, tomara, fará parte da educação das pessoas e do cotidiano da sociedade.

4.2.2 Desenvolvimento Rural e Educação: da aprendizagem ao desenvolvimento

Ao se falar em educação inclusiva, inclusão educacional escolar, escola inclusiva, a diversidade presente nesse espaço deve ser considerada e deve ser entendida como um desafio que oportunizará inovação de situações de ensino-aprendizagem, as quais possam ser acessíveis a todos (AINSCOW, 2000).

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pelas escolas freqüentadas pelos alunos da comunidade quilombola para promover a inclusão educacional escolar deveriam fazer com que estes tivessem algum desenvolvimento, além nas questões comportamentais, também no que tange o sucesso escolar, a aprendizagem. Referente a esse aspecto nenhuma das pessoas entrevistadas na pesquisa se estendeu ao mencionar a aprendizagem dos alunos.

Encontraram-se nas falas da extensionista E1 e principalmente das professoras P1, P2, P3 e P4, pequenos trechos que retratam a percepção de mudanças no aspecto educacional escolar dos alunos da comunidade quilombola, após o reconhecimento da comunidade, das ações desenvolvidas pela EMATER, Secretaria da Assistência social e pela escola do Sítio Novo. As docentes e a extensionista relataram que não houve tanta reprovação e atraso dos alunos em relação à idade/série e eles estão seguindo os estudos, sendo que não foi mais freqüente o abandono a escola sem completar o ensino fundamental. Além disso, P3 também afirmou que diminuiu o numero de jovens mães na comunidade quilombola, visto que muitas tinham filhos no início da adolescência. Conforme as palavras de algumas professoras: “[...] agora tem mais gente terminando a oitava, agora nós

temos. Antes o ensino médio, um fez antes, e duas menina, mas era raro. Agora tem uma fazendo.” (P2)

Tudo isso ai acho, trabalho da assistência né, da emater, e nosso também, que faz com que eles lá, que eles sigam estudando. Tem a diminuição dos filhos também né, porque antes as menina assim, 14, 15 anos, menos ainda, era coisa mais natural elas serem mãe já. E agora a gente já nota que também eles continuam estudando né, eles já vão aprendendo né, a se cuidar pelo menos [...] evoluiu nesse sentido. (P3)

A partir do explicitado acredita-se que, de certo modo, o desenvolvido de atividades tanto pela escola como pelas outras duas instituições citadas colaborou para acontecer algumas aprendizagens, pois se os alunos da Comunidade Quilombola Linha Fão evoluíram nos aspectos supracitados, provavelmente tal evolução teve influencia da aquisição de conhecimentos que os proporcionou esclarecimento sobre a importância da educação formal e dos cuidados preventivos a gravidez.

Neste trabalho tratou-se sobre os aspectos que envolviam desenvolvimento rural e educação, principalmente formal, apresentando que esta segunda poderia auxiliar na busca pelo primeiro. Na Comunidade Quilombola Linha Fão, devido a essa evolução a partir das novas aprendizagens ainda ser recente, ela não tem, por enquanto, refletido muito no desenvolvimento rural da comunidade, sendo que ainda a que se esperar para que o pontuado por Veiga (1998) aconteça na comunidade quilombola, ou seja, que o nível educacional de seus membros faça diferença no processo de busca pelo desenvolvimento rural.

Além disso, geralmente é delegado a líder da comunidade, a qual é a única adulta do grupo quilombola a possuir ensino fundamental completo, a função de representar a comunidade, isso faz com que não hajam muitos membros da Comunidade Quilombola Linha Fão engajados na busca pelo desenvolvimento desta. O que talvez influencie para haver esta realidade é o fato de que “[...] eles (comunidade quilombola) foram acostumados a trabalhar de peões né, então culturalmente eles tem a questão da servidão, de trabalhar para alguém, está na cultura deles né e é difícil pra mudar isso.” (E1). Talvez, devido às pessoas da comunidade serem acostumadas a fazer o que lhes é ordenado ou sugerido, eles próprios buscarem por desenvolver, planejar e executar algo isoladamente ou em conjunto, não é um processo simples. No entanto, essa acomodação existe em

muitas comunidades, não só na Comunidade Quilombola Linha Fão, como afirma E2:

[...] a gente tem algumas coisas que a gente pretende desenvolver, mas precisa da colaboração deles, o que as vezes é complicado, mas não só na comunidade quilombola, em qualquer comunidade. Então, a gente precisa do apoio e do esforço deles também né, digamos assim, a EMATER que tem algumas ações que pretendem desempenhar em conjunto, mas a gente precisa do esforço deles né, que eles colaborem também pra que a gente consiga ter uma progressão, um desenvolvimento na comunidade.

Percebe-se que a questão da participação das comunidades na busca pelo seu desenvolvimento rural é um aspecto ainda bastante sensível, principalmente, acredita-se devido a uma situação anterior de pouca formação no meio rural a qual necessitou que o desenvolvimento desse espaço fosse planejado por uma instituição e implantado na comunidade. Além disso, as próprias instituições que atuam no meio rural, na extensão rural, muitas ações dos extensionistas ainda estão fortemente imbuídas de um caráter assistencialista, em que o desenvolvimento é pensado como algo externo as comunidades, que precisa ser levado a elas. Contrariamente ao que Veiga (1998), Schneider (2004) apresentam como desenvolvimento rural, ou seja, este é local, regional e deve ser motivado pelos atores que ali vivem, não deve ser, portanto, algo externo que precisa ser introduzido na comunidade, mas sim deve ser algo interno, pensado, planejado, construído pela comunidade, geralmente em parceria com alguma instituição governamental.

Sobre o desenvolvimento rural, hoje a população da Comunidade Quilombola Linha Fão está habituada a pensar o desenvolvimento como vindo de fora e pode-se perceber isso nas falas dos membros da comunidade, que ao falarem no desenvolvimento desta, o dedicavam ao trabalho da EMATER e da Secretaria de Assistência Social de Arroio do Tigre, não percebendo que ele não aconteceria se não houvesse o empenho dos membros da comunidade.

Nesse sentido, apesar da educação formal ter colaborado com os estudantes quilombolas no processo aprendizagem, esta ainda não foi atrelada ao alcance de melhorias para a comunidade quilombola, ao alcance do desenvolvimento rural desta. Porém, as ações desenvolvidas pela EMATER se enquadram na educação chamada não formal, a qual proporcionou também aprendizagens aos remanescentes quilombolas e está os auxiliando no desenvolvimento financeiro.

Fala-se aqui nos cursos de bijuteria, através dos quais, hoje, muitos membros da Comunidade Quilombola Linha Fão estão complementando sua renda.

A ligação entre educação escolar e desenvolvimento foi feita nos depoimentos das pessoas da comunidade quilombola remetendo a melhoria e disponibilidade do transporte escolar as crianças, a melhor qualificação dos professores e a oportunidade dos estudantes concluírem o ensino-médio. Porém, nenhuma mãe referiu que um melhor ensino proporcionado a seus filhos poderia fazer com que eles pudessem adquirir conhecimentos que auxiliassem na busca por alternativas de melhoria para a comunidade.

Já entre as crianças e adolescentes da comunidade quilombola, a maioria delas afirmou que a educação escolar é importante para aprender a ler, escrever e a ter respeito com os outros. Porém, três adolescentes referiram que a educação formal: “[...] ajuda a gente a aprender, para poder mudar as coisa. Eu penso de estudar mais, pensar mais pra frente. Também ajuda ter respeito, educação, essas coisa.”(CA8); “Ela ajuda a gente a conquistar novos sonhos, saber escrever, ler e se formar. Educa a gente né, a gente aprende novas coisas, pra ter um futuro melhor. (CA4); “A escola é o lugar onde a gente aprende a tratar as pessoa com respeito e também aprende bastante coisa , aprende a ler, a escrever. É bom pra gente ter um futuro melhor, uma educação boa, pra não se burra, passada pra trás. É isso que eu penso.

Nas palavras dos adolescentes acima se percebe que há uma relação da educação escolar com a busca por desenvolvimento, visto que a primeira é apresentada como importante para um “*futuro melhor*”, o qual pode ser nesse caso sinônimo de desenvolvimento, sendo este aqui entendido como a busca pelo melhor e pelo mais, tanto no aspecto intelectual, quanto social e financeiro.

Também as docentes da escola do Sítio Novo e do Sítio Alto fazem uma atribuição do crescimento, da busca pelo melhor e pelo mais, a educação, a aquisição de novos conhecimentos, e acrescentam que a EMATER pode auxiliar os agricultores, e até os alunos nesse sentido, pois

[...] a gente não faz o que não conhece né, se tu não conhece tu não vai tentar, e aqui as pessoas sabem manejar a questão do fumo e a gente não tem conhecimento técnico pra falar de outras culturas. Eu acho que a EMATER poderia ajudar, de vir aqui, de mostrar o lado bom das outras culturas. E que nem quem tem pouca terra né, como ali nos quilombo, tem o artesanato, ta tirando um pouco aquele olhar de trabalhar só pro fumo, já ta

mudando e eu acho que isso seria uma coisa, uma alternativa pro desenvolvimento da comunidade num tudo, no meu ponto de vista né.(P4)

Eu acho que uma pessoa que tem educação, a educação vai gera um maior desenvolvimento pra pessoa no meio rural. Uma pessoa mais culta tem mais condições de fazer negócios, desde lidar com o banco né, de não se deixa enrolar, de não fazer negócio que não consegue pagar. [...] se a pessoa é uma pessoa mais culta, esclarecida vamos dizer assim, mesmo que seja um agricultor, ela consegue progredir, gerenciar os seus negócios de maneira que cresça. E a EMATER pode ajudar, informar, porque que nem os agricultores que tão bem, eu sei que são bem assessorado, eles buscam ajuda dos técnico [...].(P2)

Os depoimentos mostram que, assim como Veiga (1998), os docentes das escolas também acreditam que a educação no meio rural pode ser um fator de mobilização para a busca do desenvolvimento. As professoras apontam ainda que seria relevante para tal o auxílio da EMATER, tanto fora quanto dentro da escola, trazendo esclarecimentos sobre novas perspectivas de cultivo agrícola, orientações sobre aspectos da produção e outros que venham a influenciar a melhoria da qualidade de vida no meio rural.

As atuações da EMATER na Comunidade Quilombola Linhã Fão e as atuações propostas pelas docentes acima a instituição, compõe um processo de inclusão educacional, visto que esta abrange atividades proporcionadas nos mais variados espaços sociais como na própria comunidade, em reuniões, encontros, etc e são voltadas à aquisição de conhecimentos.

Desse modo, analisando o até aqui pontuado neste subtítulo, percebe-se que as ações de inclusão educacional escolar, desenvolvidas nas escolas, principalmente na escola do Sítio Novo, estão gerando aprendizagens aos estudantes remanescentes quilombolas, mas em uma proporção ainda muito restrita devido ao pouco tempo que esse processo acontece. Assim, estas aprendizagens não tem ainda ativado o protagonismo dos adolescentes, dos membros da comunidade quilombola e sua participação política, considerados por Schneider (2004) como elementos-chave para a efetivação do desenvolvimento rural de uma comunidade.

As atividades de inclusão educacional proporcionadas pela EMATER, apesar de não terem os membros da comunidade como protagonistas no planejamento das ações, algumas delas, como os cursos de produção de bijuterias, têm gerado mudanças econômicas favoráveis a comunidade quilombola. Essas mudanças

caracterizam uma diversificação das economias da comunidade, a qual é apontada por Veiga (2001) como um dos eixos do desenvolvimento rural.

A partir disso percebe-se que a educação, tanto a formal, e principalmente a não formal no momento, lentamente estão fazendo com que a comunidade quilombola caminhe rumo ao desenvolvimento rural. Pensa-se que a educação formal poderá colaborar e apresentar maiores resultados nesse processo a partir do momento em que, na comunidade quilombola, existir uma maior quantidade de membros com uma formação que lhes possibilite acreditarem em si mesmos na proposição e planejamento desse desenvolvimento.

4.3 Ex/inclusão Social

Nas categorias anteriores foi analisado o processo de constituição da Comunidade Linha Fão em comunidade quilombola, e o processo de inclusão educacional escolar dos estudantes remanescentes quilombolas após esse reconhecimento. A partir do exposto até aqui já se poderia responder ao problema desta pesquisa no sentido da colaboração das ações da EMATER para o processo de inclusão educacional escolar dos estudantes da Comunidade Quilombola Linha Fão. Porém um aspecto bastante significativo foi frisado pelas extensionistas, algumas docentes, mães e principalmente pela líder da comunidade, e diz respeito à exclusão, muitas vezes pelos próprios remanescentes provocada, antes do reconhecimento, e inclusão social dos remanescentes quilombolas após este.

Nessa perspectiva, esta categoria apresentará alegações acerca desse processo de ex/inclusão social dos remanescentes quilombolas de Arroio do Tigre. É importante esclarecer aqui que se utiliza a expressão processo antecedendo a palavra inclusão, porque se entende que esta, seja social ou educacional, está sendo conquistada aos poucos, existem situações em que ela acontece e em outras ela não acontece, sendo que isso está constituindo lentamente a aprendizagem de atitudes inclusivas. Portanto, a constituição da inclusão em nossa sociedade está em processo, que enfrenta muitos obstáculos, sendo a lógica capitalista um deles.

Voltando novamente a atenção à inclusão social, sabe-se que a inserção na vida em sociedade acontece a partir do momento em que se estabelecem relações e

contato com pessoas, instituições, situações, eventos, programas, enfim, com os mais diversos fatores que compõem a sociedade. Porém, a vida social das pessoas da Comunidade Linha Fão por muito tempo praticamente se resumia ao convívio com seu grupo, o que mudou após o reconhecimento como comunidade quilombola, como se verifica nos depoimentos a seguir:

Eles não tinham visibilidade nenhuma, eles erram assim um grupo de famílias negras lá, nulas assim, né [...]agora, hoje após o projeto, após o levantamento, a organização comunitária, eles são vistos como comunidade quilombola e eles assimilaram isso também. Hoje eles são o grupo do quilombo de Arroio do tigre, vendem artesanato...Como uma senhora disse pra mim: ‘- Hoje nós somos vistos, hoje nos enxergam, antes ninguém enxergava nós.’ [...] Hoje eles tem um grupo que sai por ai nas feiras vendendo, elas vendem, tem um espaço pra vender isso, e os quilombolas eles tem esse espaço, na feira do município também tem o espaço pra vender o artesanato típico deles, onde eles expões as bijuterias, cestinhas, enfim.(E1)

Hoje em dia elas já estão participando, esse fato delas terem uma representante na escolha das rainhas e princesas da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais é uma vitória. Porque quando a gente chegou aqui no inicio do ano elas não participavam das reuniões, elas tinham um grupo de agricultoras formado, intitulado em ata, presidente, secretaria enfim, mas elas não atuavam na prática, elas não participavam. Hoje em dia elas participam das reuniões, todos os trabalhos que a gente fez com o grupo de agricultoras a comunidade quilombola tem participado, o encontro municipal de lideranças a comunidade participou, o resgate de recitas, o fórum municipal, agora vão participar do fórum microregional do resgate da cultura alimentar, participaram dessa tarde festiva das agricultoras, então elas estão se inserindo.(E2)

Percebe-se que a partir do reconhecimento como comunidade quilombola seus membros, principalmente as mulheres, começaram a ter espaço em feiras e outros eventos para exporem e comercializaram o artesanato produzido na comunidade. No ano de 2011, apesar das mulheres da comunidade terem um grupo de agricultoras rurais formalizado, ele não participava dos encontros e eventos organizados pela Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais, o que hoje não acontece.

Além das extensionistas rurais, duas docentes da escola do Sítio Novo também mencionaram que as pessoas da comunidade quilombola estão participando mais das atividades desenvolvidas na própria localidade, e também na escola. Elas afirmam que: *“Ele eles já mudaram e mudaram bastante no sentido assim, da convivência na comunidade. A gente não conseguia trazer eles pra comunidade, eles não vinham, muito pouco né, agora sim tão vindo mais. A gente tem eles como parceiros né”(P4)*

Agora eles tão se aproximando e, o que eu tentei fazer, estimular pra que eles fossem da diretoria né, uma maneira de consegui eles assim, que eles vem participar aqui, daí eles vê a realidade aqui na escola, vê lá na comunidade também, daí a gente conversa. Foi uma maneira de puxar eles pra participar né [...]No desfile de 7 de Setembro, nós convidamos as pessoas mais idosas também, e a comunidade toda foi convidada pra ir desfilar junto com a escola, aí todos desfilaram junto. O tema né, era dentro da questão da etnia africana né, que na verdade compõem a história de Arroio do Tigre .(P3)

Percebe-se na citação que há influencia da escola, das professoras que lá trabalham para ter-se uma maior participação dos pais no convívio com esta, nas atividades nela desenvolvida. Além disso, o aceite da Comunidade Quilombola Linha Fão em participar de um desfile no centro da cidade de Arroio do Tigre mostra o quanto esta comunidade possui confiança nas ações desenvolvidas pela escola, visto que em um curto período de tempo aqueles remanescentes quilombolas que pouquíssimo participavam ou freqüentavam eventos que envolvesse um âmbito mais social, agora aceitavam desfilar no centro da cidade perante a população do município de Arroio do Tigre. Houve também o reconhecimento através da amizade e do amor (HONNETH, 2003), pois a partir das ações da escola, de valorização da comunidade quilombola, esta, ou boa parte de seus membros, constituiu uma auto-estima que os fez não terem receio da visibilidade.

A escola, portanto, é uma instituição de poder, ela possui “um poder simbólico, invisível, que conta com a cumplicidade de todos” (MOREIRA, 2010, p. 1), a partir do qual o que por ela for evidenciado provavelmente será considerado, como no caso, a Comunidade Quilombola Linha Fão.

Nesse sentido, as palavras de muitas mães e da líder da comunidade quilombola expressam de uma forma bastante clara o quão significativo e intenso foi e é esse processo de inclusão social da comunidade após seu reconhecimento, a partir das ações desenvolvidas pela escola Sítio Novo, pela EMATER e Secretaria da Assistência Social. A líder da comunidade quilombola, abarcando o pontuado pelas demais mães, afirma que:

O reconhecimento, tudo que fizeram e fazem aqui influenciou muita coisa, até o pessoal assim, eles se abriram mais, não são mais aquelas criaturas assim assustadas, que só saíam daqui pra trabalhar e vinham pra casa. Hoje eles participam de missa, participam das festinhas da comunidade lá em cima (Sítio Alto), eles, as vez tem curso na cidade eu levo as mulheres, levo até homens pra fazer junto. Na cidade, a gente se apresenta na cidade. Ai eles convidam a gente, eles faz aquele desfile de 7 Setembro, a gente ia as vez. E assim, tem alguma coisa lá em Sobradinho, daí eu tenho que

levar as vovós, eu vou com elas, eles mandam carro da prefeitura, a gente vai. E antes o pessoal aqui eles não saiam, eles tinham medo, tinham vergonha. Hoje não, hoje eles vão, participam bonito. Então eles já tão mais, como vou te dizer, eles já tão mais sociável vamos dizer, com as outra comunidade. Ai tu imagina se eu aceitasse de fazer o colégio aqui já que eles eram assim, já não estavam muito associado com as pessoas, o pessoal das outra comunidade, ai que eles iam ficar mais afastado, isso seria um erro, eu no meu ponto de vista eu acho errado. Daí eu fui no Tigre, falei com o psicólogo, com o pessoal do Tigre, todo mundo concordo comigo, ninguém disse que eu tava errada. [...] Eu noto diferença sim, tanto nas crianças como nos adultos, parece que depois que a gente foi reconhecido como comunidade quilombola que, as pessoas parecem que aprenderam parece a respeito mais a gente, a tratar mais a gente como ser humano, a gente nota né, eu pelo menos notei, nas crianças também [...] Até a nossa participação em muitas coisas, antes a gente, como dizer, as coisas aconteciam, mas a gente não ia, convidavam e a gente não ia também. Hoje não, eles convidam pra tudo que é coisa, até as professoras já me convidaram se um dia elas precisassem que eu fosse no colégio falar daqui. Lá em Sobradinho eu levei as crianças se apresentar no colégio Copetti, elas disseram se precisasse ir lá falar, se eu iria, e eu disse que ia. [...] Isso não acontecia, agora acontece, ou seja, o pessoal não reconhecia a gente antes e pra mim eu acho isso errado. Eu acho que o ser humano tem que ser reconhecido sempre, porque ser humano é ser humano né [...] E isso eu percebi. Tá tratavam a gente normal, mas não com o respeito e a educação de agora, depois do reconhecimento, eu pelo menos, eu percebi. Então, eu acho que depois dessas coisas a sociedade toda mudou com a gente, hoje a sociedade enxerga um preto, eles enxergam um ser humano e antes não era assim, eu sei disso porque eu senti na pele, quantas vezes, e muitos aqui também sentiram. (M6)

Conforme o relatado, percebe-se que a Comunidade Quilombola Linhã Fão, que seus membros lentamente estão se inserindo nas atividades desenvolvidas nos arredores da comunidade, no município como um todo, bem como nas cidades vizinhas a Arroio do Tigre. Esse fato retrata que, apesar de a comunidade quilombola ainda ser recriminada como alude P4, está iniciando o processo de reconhecimento dessa comunidade pelo município de Arroio do Tigre e arredores, pois a comunidade está sendo convidada a se inserir nas atividades desenvolvidas e, conforme Assmann (2000) e Soares e Godoy (2008), o reconhecimento da legitimidade do outro requer a presença desse outro desejada.

O supracitado pela líder da comunidade quilombola também denota que todos os esforços realizados pelas instituições que atuam na comunidade estão surtindo efeitos, os quais estão colaborando com a constituição da comunidade como remanescente quilombola, com a auto-estima de seus membros, e tudo isso influencia no processo de inclusão social da comunidade.

Desse modo, pode-se afirmar que a EMATER de Arroio do Tigre, através do trabalho de suas extensionista, com auxílio principalmente da escola do Sítio Novo e da Secretaria da Assistência Social do município, está realizando o pontuado como

objetivo da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) e própria EMATER, ou seja, trabalhar para garantir a promoção da cidadania, da elevação da qualidade de vida, da inclusão social e da superação dos níveis atuais de pobreza no meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura deste trabalho e dos resultados encontrados na pesquisa de campo, pode-se verificar que houve uma parceria entre a extensionista E1 e as docentes da escola do Sítio Novo no que tange a valorização da cultura e história afro-brasileira, dos remanescentes quilombolas na escola e na comunidade. Tal parceria não aconteceu na escola do Sítio Alto, na qual o processo de inclusão educacional escolar dos estudantes remanescentes quilombolas não acontece na mesma proporção que acontece na escola do Sítio Novo.

Tal fato mostra que o início do processo de inclusão educacional escolar na escola de anos iniciais teve uma indireta influência da EMATER da Arroio do Tigre, mais especificamente de E1, que era a pessoa de referência da comunidade quilombola por muito tempo e tinha contato diretamente com os membros da comunidade quilombola, o que as professoras da escola não tinham. A partir dessa parceria entre a instituição extensionista e a escola, as docentes passaram a frequentar a comunidade acompanhadas da extensionista, bem como está também passou a dialogar com as professoras e trabalhar na comunidade, com os adultos, sobre aspectos que na escola estavam sendo problemáticos, como a discriminação, o auto-reconhecimento e a constituição de uma identidade que reconheça a descendência afro-brasileira e quilombola.

Nesse sentido, as ações extensionistas puderam e podem colaborar para inclusão educacional escolar de estudantes remanescentes quilombola, mas é preciso haver um constante diálogo, uma parceria entre extensionistas que atuam na comunidade quilombola e os docentes das escolas. Caso contrário dificilmente as atividades desenvolvidas pelos extensionistas para resgate histórico, melhoria de qualidade de vida, ou promoção da inclusão social de remanescentes quilombolas, complementarão as atividades já desenvolvidas nas instituições de ensino, ou motivarão as escolas a buscar pelo processo de inclusão educacional escolar desses estudantes.

Percebe-se que podem existir pontos de interlocução nas ações dos extensionistas rurais e dos professores, pois ambos podem realizar inclusão educacional dos remanescentes quilombolas, e suas atividades podem se complementar. Entretanto, para tal é preciso disposição e cautela, tanto de

extensionistas quanto de docentes, pois o trabalho relativo a diversidade étnica é bastante delicado, necessitando de atenção para não se supervalorizar esta ou aquela etnia em detrimento das demais que compõem a conjuntura cultural de um município ou de uma escola.

Essa disposição, tanto por parte de extensionistas quanto de professores, geralmente acontece quando as ações pensadas e executadas mostram resultados positivos, ou quando as pessoas para as quais as atividades são planejadas mostram motivação em realizá-las, o que acontece na Comunidade Quilombola Linha Fão.

Referente à inclusão educacional escolar, ela teve colaboração da EMATER na escola do Sítio Novo, que fica próxima a comunidade quilombola, porém como as docentes dessa escola relatam, é preciso encontros de formação continuada para que a cultura afro-brasileira, o papel do negro na formação do país seja abordada em todas as escolas do município, pois os alunos da comunidade quilombola geralmente encontram resistência em outras instituições de ensino, o que, pensa-se, não aconteceria se os professores tivessem formação que lhes possibilitasse ter subsídios adequados para trabalhar os aspectos pontuados na Lei 10.639/2003 e a diversidade étnica do município.

Desse modo, percebe-se que essa formação e uma efetiva inclusão educacional escolar dos remanescentes quilombolas, é algo que agora necessita ser efetivado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que as docentes da escola do Sítio Novo já manifestavam essa demanda à instituição e, conforme notícias divulgadas no Jornal Gazeta da Serra¹⁷, no dias 16, 17 e 18 de novembro de 2011, dezessete escolas do município visitaram a comunidade quilombola, já estabelecendo, assim uma aproximação entre a comunidade e as instituições de ensino, tendo estas a oportunidade de, a partir da realidade existente no próprio município, trabalhar a história e cultura afro-brasileira e valorizar a comunidade quilombola e seus membros.

Ainda, a inclusão educacional escolar deve também motivar a aprendizagem e nesse sentido as pessoas externas a comunidade quilombola entrevistadas manifestaram estar acontecendo lentamente uma melhora nos processos de aprendizagem, fazendo com que se perceba uma ligeira diminuição no índice de

¹⁷Disponível em http://www.gaz.com.br/gazetadaserra/noticia/314868-semana_da_consciencia_negra_valoriza_comunidade.html.

gravidez precoce, repetência e de evasão escolar entre os estudantes membros da Comunidade Quilombola Linha Fão.

Esses índices ainda não fizeram com que os adolescentes, que possuem maior escolarização, tomassem uma posição no sentido de se constituírem atores do desenvolvimento rural da comunidade quilombola. Isso em função principalmente, acredita-se, de uma cultura de comodismo presente em grande parte das comunidades hoje. Porém, também há que se pensar na educação formal que os alunos do meio rural estão recebendo, pois ensinamentos descontextualizados deste espaço também podem fazer com que os adolescentes não sejam motivados a auxiliar no processo de desenvolvimento rural.

Nesse sentido, além da importância do professor conhecer e valorizar o contexto do aluno e do próprio entorno da escola e utilizá-lo na abordagem dos conteúdos escolares, pensa-se que uma parceria entre instituições extensionistas, como a EMATER, e as escolas rurais, apresenta-se também uma forma de buscar valorizar na escola o espaço rural e as possibilidades de futuro nele existentes, visto que boa parte dos adolescentes acredita que a educação formal pode colaborar para a busca de um futuro mais promissor.

Por fim, pode-se dizer que muito se aprendeu ao efetivar este trabalho. Ouvir as histórias e relatos das senhoras da comunidade quilombola, das mães, crianças e adolescentes, fez perceber o quanto a história, as memórias e representações alusivas aos quilombolas refletem nas condições, muitas vezes precárias, que estas comunidades se encontram hoje em muitos espaços rurais no Brasil, e no reconhecimento e auto-reconhecimento dos remanescentes de quilombos enquanto tais.

Também, a realização dessa pesquisa propiciou perceber o quão importantes são as políticas públicas para superação de desigualdades e promoção de garantias mínimas de qualidade de vida, porém para elas efetivamente surtirem resultados positivos, precisam não mais serem desenvolvidas em um caráter assistencialista, compensatório, mas sim sua efetivação precisa de algum modo buscar o desenvolvimento da autonomia de seu público alvo.

Na realização desta pesquisa inicialmente percorreu-se pelas perspectivas educacionais que orientaram e orientam as práticas extensionistas, depois se abordou aspectos ligados ao desenvolvimento rural e a educação, culminando no estudo sobre a educação da população negra brasileira, mais especificamente a

promovida a remanescentes de quilombos. Todo esse caminho teórico foi explorado anteriormente a chegar-se a coleta de dados visto que a temática da inclusão educacional escolar desse público bem como as ações de extensão rural, eram aspectos novos a serem investigados, pelos quais a pesquisadora não tinha muita transitividade anteriormente a efetivação deste estudo.

Feita a preparação para iniciar a caminhada, esta aconteceu, mas não como se imaginou, principalmente a conversa com as mães, crianças e adolescentes na comunidade quilombola, pois as questões pensadas a este público não muito se adequaram a realidade de formação e linguagem por estes utilizada. Tal fato exigiu da pesquisadora um repensar, principalmente da linguagem utilizada nas entrevistas, que teve que ser mais coloquial, ou infantilizada para as crianças, a fim de se conseguir informações que auxiliassem a resolver o problema desta pesquisa.

Tal fato levou a conclusão e aprendizagem de que apesar da preparação teórica inicial realizada, e do contato com a comunidade na visita de apresentação da pesquisa, seria importante também uma preparação no sentido de realizar mais visitas a comunidade para perceber as particularidades desta, anteriormente a elaboração dos questionamentos a serem realizados. Além disso, outro instrumento utilizado poderia ser o pré-testes ou estudo piloto, para verificar a clareza e adequação das questões as características do público a ser estudado.

Porém, mesmo existindo tal fator inconveniente durante a realização da pesquisa, esta possibilitou relevantes resultados no que tange o processo de inclusão educacional escolar, o papel da EMATER nesse processo e as possíveis ações a partir disso.

Em relação ao processo de auto-reconhecimento dos remanescentes quilombolas da Comunidade Quilombola Linha Fão e referente as ações de instituições nesse processo, pode-se constatar que as questões ligada a esse reconhecimento sofrem influencias externas, como das ações da EMATER de Arroio do Tigre, das Secretarias Municipais, principalmente de Assistência Social, e das atividades das escolas, mais efetivamente a escola da localidade de Sítio Novo. Essas ações interferem em uma construção identitária, um processo interno, tanto da comunidade como de cada indivíduo, e essa construção identitária também refletem na percepção que esses membros externos têm da comunidade.

Desse modo, promover a inclusão educacional escolar dos remanescentes quilombolas da Comunidade Linha Fão, fazer com que estas gerem aprendizagens

que colaborem para o desenvolvimento rural da comunidade, é um processo que envolve principalmente as escolas e Secretaria Municipal de Educação de Arroio do Tigre, mas engajadas com estas também precisa estar a EMATER, que muito está envolvida na efetivação de políticas públicas e na organização comunitária, portanto, tem influencia também no estabelecimento ou não de uma cultura passiva ou ativa no que tange a busca pelo desenvolvimento rural. Entende-se que trabalhar com os aspectos acima é algo bastante complexo, por isso tem-se ciência de que a efetiva inclusão educacional escolar dos remanescentes quilombolas e a autonomia destes na busca pelo desenvolvimento rural, levarão um considerável período de tempo para que se concretizem, pois, apesar de constituírem leis e políticas públicas, os subsídios e incentivos públicos e privados para que a inclusão e a autonomia aconteçam, geralmente são distorcidos e apresentados como assistencialistas e permanentes.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. The next step for especial education: supporting the development of inclusive pratices. **British Jornal of Special Education**, 2000.

ALMEIDA, A. W. B. Quilombos: semantologia face a novas identidades. In: **Projeto Vida de Negro**. Frechal: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luiz: SMDDH/CCN-MA, 1996.

ALMEIDA, J. "Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável". In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z.(Orgs.). **Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na busca do desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 1997.

ANDRADE, I. P. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ASSMANN, H. Brasil 500 anos: o sonho educativo de um Brasil solidário. In: **Impulso**. V 12, nº 27, Piracicaba: Unimep, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Liboa: Edições 70, 2008.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.18, jan/jun. 1994.

BELLAN, A. A Lógica do reconhecimento – Alteridade como Intersubjetividade. In: **Contradictio**. v. 2 n . 1, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** (Col. Primeiros Passos) Rio de Janeiro. Brasiliense. 1981.

BRANDÃO, A. ; SILVA, A. P. Raça e educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras. In: SANSONHO, L.; PINJO, O. A. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed.rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> . Acesso em: novembro de 2010..

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: janeiro de 2011

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/saf/arquivos/0878513433.pdf>. Acesso em: outubro de 2010.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, 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. *Diário* Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: fevereiro de 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Referência para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil**. Brasília: MDA/ SDT, 2005.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: março de 2011.

_____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Balço da ação do MEC para a implementação da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/ Secad, 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: MS, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf . Acesso em: maio de 2011.

_____. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003.** MEC/MJ/SEPPIR, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria da Agricultura Familiar. Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** MDA/SAF, Brasília, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011.** Brasília: MDA, 2009.

_____. **Portaria CNE/CP nº 10**, de 6 de agosto de 2009. Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, MEC, 2009.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011.** Brasília: SEPPIR, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação (CONAE): Documento Final.** Brasília: MEC, 2010.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola.** Brasília: MS, 2011. Disponível em: <
<http://www.seppir.gov.br/acoes/pbg>> .Acesso em: dezembro de 2011.

BREITENBACH, F. V. **Gestão educacional e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo:** um estudo de caso . 2009. Monografia de Especialização (Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.

_____. **Conceitos (in) definidos.** In: VII Congresso Internacional de Educação - Profissão Docente: há futuro para este ofício? São Leopoldo, 2011.

BREITENBACH, M. T. B. **A Cultura nas Práticas de Extensão Rural desenvolvidas pela Emater-Rs/Ascar no RS.** Anais 28ª Reunião Anual da ANPED. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambú - MG, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

CANDIOTTO, L. Z. P.; CORRÊA, W. K. Desenvolvimento rural sustentável: algumas considerações sobre o discurso oficial do governo federal. **Geografia**, Rio Claro, v. 29, n. 2, 2004.

CAPORAL, F.R. **A Extensão Rural e os Limites à Prática dos Extensionistas do Serviço Público**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1991.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, M. G.; RIBEIRO, I. R. Juventude: juventude, raça/etnia- diferenciais e desempenho escolar. In: SANSONHO, L.; PINJO, O. A. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed.rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

CASTRO, M. G. ; ABRAMOVAY, M. . Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2006.

CASTRO, J. A. Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, out. 2009 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho de 2011.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL (1968) Disponível em: <http://www.rolim.com.br/2002/pdfs/0616.pdf> . Acesso em: 12 de abril de 2011.

COSTA, C, S; OLIVEIRA, I. **A população negra na história da educação brasileira**. In: Seminário Educação, 2008, Cuiabá. 20 anos de pós-graduação em educação: avaliação e perspectiva. Cuiabá: Gráfica Pak Multimídia, 2008. Disponível em:< <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf>>. Acesso em: 19 de abril de 2011.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

DOMINGUES, P. J. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. In: **Revista do Departamento de História da UFF**, v. 12, 2007.

EMATER. Rio Grande do Sul / ASCAR. **Relatório de ações sociais da EMATER/RS-ASCAR- 2007**. Porto Alegre, 2008.

_____. Rio Grande do Sul/ASCAR. **Plano anual de trabalho da EMATER/RS-ASCAR – 2008**. - Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2007.

_____. Rio Grande do Sul/ASCAR. **Plano anual de trabalho da EMATER/RS-ASCAR – 2009**. - Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2008.

_____. Rio Grande do Sul/ASCAR. **Plano anual de trabalho da EMATER/RS-ASCAR – 2010**. - Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2009.

FARIA FILHO, L. M. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

FONSECA, M. T. L. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosita Darcy de Oliveira. 6ª ed/São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M (org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: editora Mediação, 2010.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luis Repa. São Paulo: Ed.34, 2003

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm> . Acesso em 27 de outubro de 2008.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez. 2001.

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUCAS, D. C.; OBERTO, L. C. Redistribuição versus reconhecimento: apontamentos sobre o debate entre Nancy Fraser e Axel Honneth. In: **Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v.5, n 8, jan/jun, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, E. & ARAUJO, J. Pobreza e o Sistema de Seguridade Social no Brasil. In: **RBE**. V.64, nº2, p.161-174, abr/jun, 2010.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa. vol.36, n.129, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf. Acesso em: outubro de 2010.

MELO, W. F. **Educação escolar da comunidades quilombolas**. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/460.%20educa%C7%C3o%20escolar%20em%20comunidades%20quilombolas.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2011.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOEHLECKE, S. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>. Acesso em: abril de 2011.

MOREIRA, L. A. L. A (in)sustentabilidade do discurso da educação para o Desenvolvimento Sustentável do Banco Mundial. In: **Rev. Educação Temática Digital**, Campinas, v.9,n.2, p.20-30, jun. 2008 - ISSN: 1676-2592. Disponível em: www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/download/1588/1436. Acesso em: 06/12/2010.

MOREIRA, V. A. **Escola, uma instituição de poder.**, 2010. Disponível em: <http://grupodepesquisahistoriaecultura.blogspot.com/2010/11/escola-uma-instituicao-de-poder.html>. Acesso em: outubro de 2011.

MOURA, G. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SEC, 2005.

MÜLLER, C. B. Federação das Associações das Comunidades Quilombolas é registrada. In: **Observatório Quilombola**, 2007. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/oq/noticias_detalhes.asp?cod_noticia=2781&tit=Not%EDcias. Acesso em: abril de 2011.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista de Antropologia da USP**, n. 28. São Paulo: USP, 1996.

NUNES, G. H. L. N.. Educação Quilombola. In: MEC. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, J. F. A construção **coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. 2008. Disponível em: <http://www.suzano.sp.gov.br/CoordEdu/docs/construcaocoletivaPPP.pdf>>. Acesso: 23 de junho de 2011.

PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil** – uma abordagem histórica da legislação. Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2008.

QUEDA, O. **A Extensão Rural no Brasil: Da Anúnciação ao Milagre da Modernização Agrícola**. Tese de Livre Docência. ESALQ. Piracicaba – SP. ESALQ. Março de 1987.

REDIN, E. **Entre o Produzir e o Reproduzir na Agricultura Familiar Fumageira de Arroio do Tigre/RS**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

RIBEIRO, J. P. **Programa de Extensão**. In: Revista CERES. Viçosa: UREMG, jan/jun, 1957.

ROCHA, D. & DEUSDARÁ, B. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. In: Alea: estudos neolatinos. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 7, nº 2. Julho-Dezembro, 2005.

RUBERT, R. A. **Comunidades negras rurais do RS: um levantamento socioantropológico preliminar**. Porto Alegre: RS Rural, Brasília: IICA, 2005.

SALVADORI, M. Resenha: Honneth, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. **Conjectura**, v.16, n1, jan/abr. 2011.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, A. DOULA, S. M. Políticas Públicas e Quilombolas: questões para debate e desafios à prática extensionista. **Revista Extensão Rural**, ano XV, n.16, p.67-83, jul./dez. 2008.

SCHMITT, A; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. In: **Ambiente & Sociedade** - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002.

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 11, jan\jun, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Porto Alegre: SEC, 2010. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pee/pee_texto.pdf. Acesso em: maio de 2011.

SILVA FILHO, M. M. **A Educação em Extensão Rural: algumas questões essenciais.** Natal: EMATER/RN, 2010.

SILVA, A. A. **Concepções de processo educativo no âmbito da extensão rural e suas repercussões na prática dos extensionistas:** um estudo através da EMATER-RS. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.

SOARES, A.; GODOY, M. **O rosto, diferença exclusão segundo Emanuel Levinas.** In: Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação : Racionalidade, Diversidade e Formação Pedagógica. [Anais do], Passo Fundo:. Universidade de Passo Fundo/RS, 2008.

SOUZA, C. R.; FERNANDES, M. B.; RUBERT, R. A. Comunidades Negras rurais do RS: o trânsito rumo a auto-identificação como quilombola. In: **Observatório Qiolombola.** Koinonia, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca/Espanha, 1994.

_____. **Relatório Brudtland: nosso futuro comum.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

_____. **Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2005 – 2015:** documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>. Acesso em: 05/12/2010.

_____. **Relatório da Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm. Acesso em junho de 2011.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento rural:** O Brasil precisa de um projeto. Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural (Sober), Poços de Caldas, MG. 1998.

_____. O Brasil Rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.

WANDERLEY, M. N. B. Resenha: Cidades Imaginárias; o Brasil é menos urbano do que se calcula (José Eli da Veiga). **Cahiers du Brésil Contemporain**, 2003.

WEYH, M. G. G. **Práxis Educativa para a Formativa do Agricultor Familiar**: um estudo da prática de minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

ANEXOS

ANEXO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(pais)

Título do estudo: A extensão rural e o processo de inclusão educacional remanescentes quilombolas: pontos de interlocução.

Pesquisador responsável: Marco Antônio Verardi Fialho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural

Telefone para contato: 55 99684653

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas da entrevista de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Verificar e analisar se e como as ações extensionistas voltadas à cidadania e inclusão social, realizadas com comunidades remanescentes de quilombolas, colaboram ou podem colaborar para o processo de inclusão educacional de sujeitos desta.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas de uma entrevista.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, talvez sem benefício direto para você. Porém trará benefício para a comunidade, para a qual serão apresentados os resultados da pesquisa e suas proposições.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco para você, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na Casa do Estudante Universitário (CEU III), bloco 51, apartamento 5139, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Prof. Dr. Marco Antônio Verardi Fialho
Coordenador da Pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(autorização dos pais para entrevista com as crianças e adolescentes)

Título do estudo: A extensão rural e o processo de inclusão educacional de remanescentes quilombolas: pontos de interlocução

Pesquisador responsável: Marco Antônio Verardi Fialho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: 55 99684653

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Antes de concordar em seu filho(a) participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você autorizar a participação de seu filho(a) na pesquisa.

A Pesquisa. A pesquisa intitulada “A extensão rural e o processo de inclusão educacional remanescentes de quilombolas: pontos de interlocução”, orientada pelo Professor Doutor Marco Antônio Verardi Fialho tem como objetivo geral verificar e analisar se e como as ações extensionistas voltadas à cidadania e inclusão social, realizadas com comunidades remanescentes de quilombolas, colaboram ou podem colaborar para o processo de inclusão educacional de sujeitos desta.

Procedimentos. Os instrumentos de pesquisa envolvem a participação da EMATER/RS-ASCAR da Regional de Santa Maria, dos extensionistas rurais desta entidade e de pais e crianças da comunidade quilombola. A colaboração da entidade consistirá em fornecer informações para a realização de um levantamento das comunidades quilombolas existentes nos municípios vinculados a EMATER Regional de Santa Maria. A participação de extensionistas e pessoas de uma comunidade quilombola será através de entrevistas.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, talvez sem benefício direto para você ou a seu filho(a). Porém trará benefício para a comunidade, para a qual serão apresentados os resultados da pesquisa e suas proposições.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco para você e seu filho (a), porém existe a possibilidade de desconforto psicológico.

Sigilo. A pesquisa reserva o direito de confidencialidade dos sujeitos participantes, ou seja, do seu filho(a), não divulgando o nome completo destes. Além disso, os participantes e seus pais terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na Casa do Estudante Universitário (CEU III), bloco 51, apartamento 5139, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante em qualquer etapa deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Dessa forma, solicitamos sua autorização para que seu filho possa participar da pesquisa, sendo que é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o Projeto "----". Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu filho (a)..... é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente que meu filho(a) citado, participe desta pesquisa e poderei retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que ele possa ter adquirido.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Assinatura dos pais ou responsáveis

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável do sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Prof. Dr. Marco Antônio Verardi Fialho
Coordenador da Pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(extensionistas)

Título do estudo: A extensão rural e o processo de inclusão educacional remanescentes quilombolas: pontos de interlocução.

Pesquisador responsável: Marco Antônio Verardi Fialho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural

Telefone para contato: 55 99684653

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas da entrevista de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Verificar e analisar se e como as ações extensionistas voltadas à cidadania e inclusão social, realizadas com comunidades remanescentes de quilombolas, colaboram ou podem colaborar para o processo de inclusão educacional de sujeitos desta.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas de uma entrevista.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, talvez sem benefício direto para você. Porém trará benefício para a entidade, a qual desenvolve ações junto a comunidades quilombolas do meio rural.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco para você e seus alunos, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na Casa do Estudante Universitário (CEU III), bloco 51, apartamento 5139, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Prof. Dr. Marco Antônio Verardi Fialho
Coordenador da Pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professores)

Título do estudo: A extensão rural e o processo de inclusão educacional remanescentes quilombolas: pontos de interlocução.

Pesquisador responsável: Marco Antônio Verardi Fialho

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural

Telefone para contato: 55 99684653

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas da entrevista de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Verificar e analisar se e como as ações extensionistas voltadas à cidadania e inclusão social, realizadas com comunidades remanescentes de quilombolas, colaboram ou podem colaborar para o processo de inclusão educacional de sujeitos desta.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas de uma entrevista.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, talvez sem benefício direto para você. Porém poderá colaborar e para o trabalho docente com estudantes da comunidade quilombola.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco para você, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta no Centro de Ciências Rurais, prédio 44, sala---, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 26 de agosto de 2011.

Prof. Dr. Marco Antônio Verardi Fialho
Coordenador da Pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO V

Entrevista aos Pais

Dados Pessoais:

Idade:

Sexo:

Número de filhos:

Número de filhos em idade escolar:

Questões da entrevista:

1. Como foi sua escolarização?
2. Qual sua percepção sobre educação hoje?
3. Como você vê a educação proposta a seus filhos?
4. Pra você o que significa desenvolvimento da comunidade quilombola?
5. Que tipo de ações os extensionistas da EMATER/RS-ASCAR desenvolvem junta a comunidade quilombola?
6. O que as ações desenvolvidas pelos extensionistas da EMATER/RS-ASCAR significam pra você?
7. Como você percebe a questão educacional da comunidade quilombola hoje?

ANEXO VI

Entrevista as Crianças e Adolescentes em Idade Escolar

Dados Pessoais:

Idade:

Sexo:

Série/Ano de escolaridade:

Questões da entrevista:

1. O que é a escola para você?
2. A escola possui qual função para você?
3. Como você se sente na escola?
4. Como é seu relacionamento com os professores e com os colegas?
5. O que é a comunidade quilombola pra você?
6. Quando você não está na escola, você faz o quê?
7. Pra você o que é comunidade quilombola?
8. Você conhece algo sobre a cultura dos quilombolas ou da comunidade quilombola onde você vive?
9. Para você o que é educação?
10. O que você considera como desenvolvimento da comunidade quilombola?
11. O que é EMATER/RS-ASCAR pra você?
12. É desenvolvida alguma atividade pela EMATER/RS-ASCAR para vocês na comunidade quilombola?

ANEXO VII

Entrevista aos Extensionistas

Dados Pessoais:

Idade:

Formação:

Função na entidade:

Questões da entrevista:

1. Em seu entendimento qual o papel da EMATER/RS-ASCAR hoje?
2. Que ações você desenvolve no município e quem delega ou decide sobre a efetivação de tais ações?
3. Para você o que significa desenvolvimento rural e o que ele abrange?
4. Qual sua percepção sobre educação?
5. Você desenvolve ações junto à comunidade quilombola do município?Quais?
6. Como você percebe o desenvolvimento rural na comunidade quilombola do município?
7. Como você percebe a situação educacional da comunidade quilombola do município?
8. Você percebe a necessidade de ações de conscientização na comunidade quilombola, referente à questão educacional?
9. Como você percebe a busca de parceria com a Secretaria Municipal de Educação para tratar sobre a temática educacional da e na comunidade quilombola?
10. Para você qual a percepção que o município possui da comunidade quilombola?O que a comunidade quilombola representa para o município?

ANEXO VIII

Entrevista aos Professores

Dados Pessoais:

Idade:

Formação:

Tampo de trabalho:

Tempo de trabalho na escola rural:

Questões da entrevista:

Educação

1. Para você, o que significa educação?
2. Como você percebe o perfil da(s) comunidade(s) em que a escola está inserida, e o perfil dos alunos que freqüentam a escola?
3. Como você percebe a relação entre os alunos na escola?
4. É trabalhado na escola as diferentes etnias de alunos que compõem esta? Se sim, como?
 - 4.1. É trabalhado ou são ensinadas a História e Cultura Afro-Brasileira, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e é abordado o negro na formação da sociedade nacional? Se sim, como?
5. Você conhece, já ouviu falar ou sabe do que trata a Lei nº 10.639/2003, que acrescenta os artigos 26-A, 79-A e 79-B a LBD?
6. Em algum momento em sua formação inicial ou continuada, você discutiu a temática da diversidade, abordando as relações étnico raciais?
7. Em algum momento você já participou de cursos de formação, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, que tratassem da temática étnico racial ou oferecesse subsídio para implantação da Lei 10.639/2003?
8. A escola em algum momento sentiu necessidade ou solicitou a Secretaria Municipal de Educação alguma formação sobre a temática étnico racial?

Comunidade Quilombola

9. Você conhece a comunidade quilombola Sítio Novo? Quando você ouve as palavras Comunidade Quilombola, o que lhe vem à mente?

10. Os pais dos alunos remanescentes dessa comunidade freqüentam a escola, no sentido de virem as reuniões ou atividades em que são solicitados, compõem o CPM?

11. Para você qual a percepção que o município possui da comunidade quilombola? O que a comunidade quilombola representa para o município?

Extensão Rural

12. Você sabe o que significa EMATER/RS e o que ela é?

13. Existe algum tipo de ação desenvolvida na escola por pela EMATER/RS?

14. Você acha que seriam válido o desenvolvimento de algum projeto ou ação da escola em parceria com a EMATER/RS? Por quê?


Desenvolvimento

15. Como você percebe o desenvolvimento rural da comunidade em que a escola está inserida?

16. Para você é possível existir relação entre educação, extensão rural e desenvolvimento? Por quê?

ANEXO IX

Documento de Reconhecimento da Comunidade Quilombola Linha Fão:



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
 Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade Sítio Novo/Linha Fão**, localizada no município de Arroio do Tigre, Estado do Rio Grande do Sul, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 006, Registro n.º 552, fl. 61, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

Declarante(s):

1. AIRTON MIRANDA - CPF: 008.438.480-81
2. ALARICO MANOEL DA VEIGA - CPF: 007.709.460-38
3. AMARILDO DE MATOS - CPF: 008.659.370-60
4. ANANIAS DA VEIGA - CPF: 721.748.700-53
5. BELMIRA DA VEIGA - CPF: 003.786.120-42

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **03 de maio** de 2006.

O referido é verdade e dou fé

UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
 Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF – Brasil
 Fone: (0 XX 61) 424-0100/(0 XX 61) 424-0137 – Fax: (0 XX 61) 328-0242
 E-mail: chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

"A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Wally Salomão)