

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E MOVIMENTO

HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA

CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO (FÍSICA) NOS QUILOMBOS DA SERRA

NATAL – RN

2021

HUDSON PABLO DE OLIVEIRA BEZERRA

CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO (FÍSICA) NOS QUILOMBOS DA SERRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, na linha de pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo

NATAL- RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Bezerra, Hudson Pablo de Oliveira.

Corpo, Cultura e Educação (Física) nos Quilombos da Serra /
Hudson Pablo de Oliveira Bezerra. - Natal, 2021.
265 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. José Pereira de Melo.

1. Educação Física - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Corpo
quilombola - Tese. 4. Relações étnico-raciais - Tese. I. Melo,
José Pereira de. II. Título.

RN/UF/BS/CE

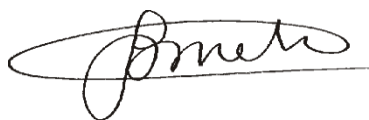
CDU 37:796 (=414)

CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO (FÍSICA) NOS QUILOMBOS DA SERRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento.

Aprovada em: 25/02/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Pereira de Melo – Orientador

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Antonio Padua dos Santos – Titular Interno

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Maria Aparecida Dias – Titular Interno

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dr^a. Vilma Aparecida de Pinho – Titular Externo
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dr^a. Marta Genú Soares – Titular Externo

Universidade do Estado do Pará - UEPA

Prof^a. Dr^a. Rosie Marie Nascimento – Suplente Interno

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr^a. Maria Eleni Henrique da Silva – Suplente Externo

Universidade Federal do Ceará - UFC

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese aos sujeitos quilombolas, símbolos de resistência às investidas do racismo ao longo da história da sociedade brasileira, especialmente aquelas e aqueles das comunidades de remanescentes quilombolas do Pêga e Arrojado/Engenho Novo em Portalegre – RN, que nos receberam em suas atividades cotidianas para compartilhar seus saberes, linguagens e práticas.

AGRADECIMENTOS

Às Divindades que me guiaram e me sustentaram, na confiança da fé, de que barreiras poderiam ser superadas e os sonhos alcançados.

Às comunidades de remanescentes quilombolas do Pêga e do Arrojado/Engenho Novo por todo acolhimento e solidariedade no compartilhamento de seus saberes.

À minha mãe, Dolores, e à minha irmã, Poliana, pelo apoio e escuta constante e por serem as estruturas que me sustentam. Aos demais familiares que partilharam esse ciclo na torcida, incentivo e acolhimento.

A Júlio, pela parceria, presença e companheirismo constante. A Aedson, pela amizade, acolhimento e partilha de todo esse ciclo. Aos demais amigos, que participaram e acompanharam todo esse processo formativo.

Ao orientador, José Pereira de Melo, pelos saberes compartilhados, pela confiança depositada e por tornar esse processo leve e prazeroso.

Aos colegas de orientação, pelas aprendizagens, apoio e companheirismo.

Aos membros da banca, pela leitura atenta da Tese em todas as etapas e pelas contribuições para minha formação pessoal e acadêmica.

Aos agentes comunitários de saúde, Vinicius e Adriana, por todo suporte nas comunidades participantes da pesquisa.

Às escolas, Margarida de Freitas, Filomena Sampaio de Souza, Manoel Joaquim de Sá e 29 de Março, por compartilharem seus espaços e documentos para construção de aprendizagens.

Ao Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – GEPEC, pelas aprendizagens, formações e discussões coletivas em prol de uma Educação Física escolar comprometida com a melhoria social.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, pela oportunidade do afastamento para qualificação profissional, que sem dúvida, contribuiu para uma melhor qualidade na formação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED por oportunizarem, com responsabilidade na esfera pública, a possibilidade formativa em nível de Doutorado.

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD, pela experiência com outras realidades culturais e pelos saberes compartilhados.

Enfim, a todas e a todos que contribuíram de alguma forma, obrigado!

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incertezas (FANON, 2008, p. 104).

RESUMO

No Brasil, o processo de colonização europeia e a escravização criminosa dos sujeitos Africanos contribuíram para que o racismo se estruturasse de modo a negar os saberes e práticas dos corpos negros e suas culturas em diferentes espaços sociais, dentre os quais, o da Educação. No entanto, mesmo diante das violências e marginalizações, esses corpos resistiram e impuseram diferentes elementos de suas culturas na formação nacional. Dentre as formas de resistência, destacamos a formação dos quilombos, visto que, nesses foram efetivadas articulações coletivas, lutas, manutenções e atualizações dos saberes, o que os tornam espaços ricos para analisarmos a efetivação de propostas educacionais que dialoguem com os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros, assim como, com as proposições da Lei 10.639/03. Problematicando essa realidade, estabelecemos como questionamentos para a tese: quais saberes, linguagens e práticas dos corpos negros estão presentes nas comunidades de remanescentes quilombolas? Como a Educação Física escolar deve se apropriar dos saberes, linguagens e práticas dos corpos negros quilombolas em suas práticas formativas para efetivação de uma educação das relações étnico-raciais? Diante desses, definimos como objetivo geral, analisar os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros inseridos dentro da realidade cultural das comunidades de remanescentes quilombolas do Sítio Pêga e Sítio Arrojado/Engenho Novo, na cidade de Portalegre – RN. Para os objetivos específicos delimitamos: identificar e mapear os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros nas comunidades de remanescentes quilombolas do Pêga e Arrojado/Engenho Novo; discutir o espaço dos saberes negros nos cenários da Educação e da Educação Física; e, apontar possibilidades teórico-metodológicas para as práticas pedagógicas da Educação Física em atendimento aos princípios da educação étnico-racial. Metodologicamente, optamos por uma pesquisa etnográfica, na qual nos inserimos nas comunidades de remanescentes quilombolas para realização de observações participantes, entrevistas, coletas de documentos e outros. Além disso, realizamos também pesquisas documentais e observações nas escolas que atendem os alunos das comunidades quilombolas, bem como, entrevistas com os professores de Educação Física das mesmas. Como resultados, mapeamos os saberes dos corpos em movimento dos sujeitos negros/quilombolas, separando-os nas seguintes categorias: corpo natureza, corpo fé, corpo trabalho, corpo ancestral e corpo (in)visível. Com base nos saberes apresentados em cada categoria, no diálogo estabelecido com as escolas e com as leituras efetivadas durante a construção da tese, deixamos como proposição final um aquilombamento na Educação Física escolar que assegure que os saberes e práticas do corpo negro em movimento estejam presentes nos espaços da formação escolar para efetivar uma educação das relações étnico-raciais, a partir de perspectivas interculturais, antirracistas e descolonizadoras.

Palavras-chave: Corpo quilombola. Educação. Educação Física. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

In Brazil, the process of European colonization and the criminal enslavement of African subjects, contributed to the fact that racism was structured in such a way as to deny the knowledge and practices of black bodies and their cultures in different social spaces, including Education. However, even in the face of violence and marginalization, these bodies resisted and imposed different elements of their culture on national formation. Among the forms of resistance, we highlight the formation of quilombos, since, in these collective articulations, struggles and maintenance of knowledge were carried out, which make them rich spaces to analyze the effectiveness of educational proposals that dialogue with the knowledge, languages and practices of black bodies, as well as with the propositions of Law 10.639 / 03. Questioning this reality, we established as questions for the Thesis: what knowledge, languages and practices of the black body are present in the communities of remaining quilombolas? How should school Physical Education take ownership of the knowledge, languages and practices of quilombola black bodies in their formative practice to effect an education in ethnic-racial relations? In view of these, we defined as an objective, to identify and analyze the knowledge, languages and practices of black bodies inserted within the cultural reality of the communities of the quilombola remnants of Sítio Pêga and Sítio Arrojado / Engenho Novo, in the city of Portalegre - RN. Methodologically we opted for an ethnographic research, in which the insert in the remaining quilombo communities to conduct participant observation, interviews, document collections and others. In addition, we also conduct documentary research and observations in schools that serve students in quilombola communities and interviews with Physical Education teachers there. As a result, we mapped the knowledge of the bodies of the black subjects in movement / quilombola, separating them into the following categories: nature body, faith body, work body, ancestral body and (in) visible body. Based on the knowledge presented in each category, in the dialogue established with the schools and with the readings carried out during the construction of the thesis, we leave as a final proposition one quilombamento in school Physical Education that ensures that the knowledge and practices of the black body in movement are present in the spaces of formation to effect an education of ethnic-racial relations, from intercultural, anti-racist and decolonizing perspectives.

Keywords: Quilombola body; Education; Physical Education; Ethnic-racial relations.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Vista de parte da comunidade do Arrojado	29
Imagem 2: Comunidade do Engenho Novo	29
Imagem 3: Unidade Básica de Saúde do sítio Pêga.....	31
Imagem 4: Parte da comunidade do sítio Pêga.....	31
Imagem 5: Centro comunitário do sítio Pêga	31
Imagem 6: Vista panorâmica da comunidade do Arrojado	57
Imagem 7: Vista panorâmica do sítio Pêga	57
Imagem 8: Alaíde em sua residência no Arrojado	120
Imagem 9: Reunião do grupo de mulheres do Arrojado com a participação de Alaíde.....	120
Imagem 10: O senhor Carneiro indo ao Pêga em sua bicicleta	125
Imagem 11: Caminhada com as crianças no Arrojado	130
Imagem 12: Crianças sobre as pedras no Arrojado	131
Imagem 13: Joaquina alimentando os porcos no Pêga	133
Imagem 14: Jovens passeando à cavalo no Arrojado	134
Imagem 15: Parque de vaquejada no Pêga	134
Imagem 16: Cachoeira do varelo no Pêga	138
Imagem 17: Crianças do Arrojado a caminho do poço da aroeira	140
Imagem 18: Poço da Aroeira	140
Imagem 19: Banho no açude do Engenho Novo	141
Imagem 20: Quadros e imagens religiosas nas casas dos quilombolas	144
Imagem 21: Novenas de maio no Arrojado.....	147
Imagem 22: Coroação de Nossa Senhora no encerramento das novenas de maio	148
Imagem 23: Altar das novenas de maio na casa de Agenor	149
Imagem 24: Coroação de Nossa Senhora no Pêga	152
Imagem 25: Encerramento das novenas do mês de maio	152
Imagem 26: Joana, líder da dança de São Gonçalo no Arrojado/Engenho Novo	156
Imagem 27: Dança de São Gonçalo no Arrojado	156
Imagem 28: Grupo da Dança de São Gonçalo do Arrojado/Engenho Novo	156
Imagem 29: Dança de São Gonçalo no Pêga.....	157
Imagem 30: Dança de São Gonçalo no Pêga.....	157
Imagem 31: Aldizes, líder da dança no Pêga.....	157
Imagem 32: Preparação da terra para o plantio	162
Imagem 33: Gumercinda limpando o roçado de milho e feijão	164
Imagem 34: Raspagem da mandioca	167
Imagem 35: Sevagem da mandioca	168
Imagem 36: Lavagem da massa de mandioca para fabricação da goma	168
Imagem 37: Massa prensada para fabricação da farinha.....	169
Imagem 38: Aldizes coletando castanhas de caju no Pêga.....	172
Imagem 39: Neto ajudando o avô na matança de um carneiro.....	179
Imagem 40: Auzerina, líder comunitária no Arrojado	180
Imagem 41: Marcas do corpo quilombola no trabalho.....	190
Imagem 42: Campo na comunidade do Arrojado.....	193
Imagem 43: Disputa entre meninos e meninas no campo do Arrojado.....	194
Imagem 44: Crianças brincando na quadra do Pêga.....	197

Imagem 45: Pinturas na frente da creche do Pêga.....	227
Imagem 46: Imagem e brinquedos no interior da creche	228

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 NOS CAMINHOS DOS QUILOMBOS DA SERRA	13
SEÇÃO 2 RAÍZES NEGRAS: HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE NA ORGANIZAÇÃO DOS QUILOMBOS	42
2.1 Retirados de casa e direcionados a nova terra	44
2.2 Resistência como possibilidade de sobrevivência	54
2.3 “Fim da escravidão” e as novas configurações quilombolas	60
2.4 Fundação da Vila de Portalegre	73
2.5 Formação das comunidades do Pêga e Arrojado/Engenho Novo	78
SEÇÃO 3 CORPO, CULTURA E IDENTIDADE	89
SEÇÃO 4 O CORPO NEGRO QUILOMBOLA	118
4.1 Corpo natureza	127
4.2 Corpo fé	143
4.3 Corpo trabalho	161
4.4 Corpo ancestral	175
4.5 Corpo (in)visível	189
SEÇÃO 5 AQUILOMBAMENTO E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	202
5.1 Educação das relações étnico-raciais	213
5.2 Aquilombamento na Educação Física	232
SEÇÃO 6 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS (A)BRAÇOS DOS SABERES QUILOMBOLAS	252
REFERÊNCIAS	257

SEÇÃO 1 NOS CAMINHOS DOS QUILOMBOS DA SERRA

A existência humana está condicionada à existência corporal e às inúmeras formas de aprendizagens que se desenvolvem a partir das relações estabelecidas em sua vida. Iniciam-se antes mesmo do nascimento, visto que, essas já estão no entorno e nas marcas culturais e simbólicas compartilhadas e se potencializam a partir desse nas inúmeras fases pelas quais passa, seja na infância, adolescência, fase adulta ou velhice. Sendo assim, os corpos aprendem técnicas e linguagens, percebem e sentem o mundo no qual estão inseridos, reproduzem e criam novos modos de ser, aprimoram saberes, compreensões e práticas em suas relações. Esse processo é, portanto, marcado por atos educativos.

Compreender a Educação¹ é perceber os diferentes modos e espaços que o corpo tem para educar e se educar. Esta é possível por duas vias, seja como processo da experiência humana ou como uma ação institucional formalizada. Na primeira, a mesma se faz nos diferentes lugares de atuação e convívio dos corpos, onde a existência da aprendizagem é possível. Essa perspectiva está imersa na realidade dos sujeitos humanos e necessita ser exercida para que estes possam sobreviver aos desafios impostos pela vida e evoluir enquanto pertencentes a um coletivo. Na segunda perspectiva, espaço em que estamos inseridos profissionalmente, a Educação se materializa nas ações coordenadas por um corpo técnico profissional com objetivos pré-definidos a serem alcançados. No entanto, entendemos que ambas devem estar integradas, especialmente à segunda a primeira, para que as aprendizagens se efetivem de modo satisfatório nos espaços formais.

A Educação como necessidade social dos sujeitos tem sido oportunizada em diferentes instituições, tais como: escolas, institutos técnicos, centros profissionalizantes e universidades, sejam elas públicas ou privadas, buscando a formação dos alunos para superação de problemas do cotidiano, análise e recepção crítica das informações, convivência respeitosa e harmoniosa na diversidade, elevação da qualidade de vida, garantia de melhores oportunidades profissionais e aprendizagens técnicas. Nesse processo, as compreensões e saberes sobre o corpo (o sujeito que educa e se educa) e a cultura (contexto em que se educa e para que se educa) interferem de

¹ Compreendermos a Educação como espaços de aprendizagem construídos de forma relacional no encontro dos sujeitos com o mundo. Todavia, no que se refere a educação realizada na esfera escolar, essa precisa ser pensada diante das mediações que são exercidas sobre os modos como se realiza. É preciso investir em uma educação que oportunize a inclusão da diversidade de sujeitos existentes, que permita realizar uma leitura da realidade em que se vive, que utilize os saberes das diferentes realidades sociais como formadores no processo de ensino, que seja crítica, inclusive dos atos que realiza, que compreenda a individualidade dos sonhos para além de um padrão socialmente imposto, que coloque o corpo enquanto sujeito como centro de suas ações, que compreenda o movimento como princípio da linguagem humana, que desperte a autonomia, o sentir e o agir.

modo significativo sobre a concepção de sujeito que se busca formar, sendo, por isso, importantes no debate e nas ações a serem desenvolvidas no processo educacional.

Embora a Educação formal seja assegurada como um direito constitucional a todos os cidadãos da nação brasileira, ela não se efetiva em todo território e para todos os grupos que a constituem. A efetivação defendida deve acontecer para além das estatísticas governamentais de acesso, devendo, desse modo, tornar-se real para cada sujeito envolvido nos processos de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares.

Compreendemos que os desafios para a garantia do acesso universal à educação e à manutenção de sua qualidade são muitos, no entanto, é preciso acreditar e agir em direção a transformação da realidade que temos, melhorando e assegurando que os diversos sujeitos sociais tenham possibilidades reais de serem educados, bem como, participar do processo de delimitação dos objetivos que serão buscados. Entendemos que a transformação dessa realidade não é fácil e demandará esforços políticos por parte dos gestores e articulação da população, em especial, dos grupos sociais que, historicamente, ficam excluídos dos seus direitos enquanto cidadãos, tais como, as negras e os negros, para que lhes sejam asseguradas as possibilidades de acesso, permanência, reconhecimento e êxito.

Os sujeitos negros, violentados e marginalizados no processo de construção histórica da sociedade brasileira, têm, até os dias atuais, restrições e barreiras para acessarem espaços e direitos na saúde, na segurança, na habitação, no lazer, no emprego e na educação. Além disso, quando acessam os espaços educacionais, não se reconhecem presentes de forma positiva e afirmativa nos saberes e práticas compartilhados nas situações de ensino, sendo silenciados e marginalizados da construção das aprendizagens. Esse fato se deve, dentre outros fatores, a uma história de negação e exclusão que inferioriza suas competências e saberes.

Como contribuinte desse cenário, temos nosso passado escravocrata que retirou os africanos à força de seus territórios e culturas, privou-os de direitos e aprisionou os mesmos aos interesses da elite branca dominante. A partir disso, modularam seus gostos, comportamentos, costumes e práticas, com base na referência do branco europeu. Nesse cenário, as características que remetessem a cultura africana deveriam ser eliminadas ou julgadas pejorativamente, pois eram consideradas inferiores. Diante disso, é preciso romper com a lógica colonial ainda presente nos espaços de ensino, a qual marginaliza e nega os saberes dos corpos negros, e construir novas possibilidades em que estes tenham liberdade e autonomia.

Embora tenhamos avançado, a partir de lutas do movimento negro, em alguns aspectos na aceitação e inclusão dos negros e negras nos espaços sociais, como, universidades, escolas, mercado de trabalho, espaços e equipamentos de lazer, e outros, compreendemos que ainda

estamos longe do vivenciado pelos brancos. Mesmo que também tenhamos indivíduos brancos distantes desses espaços em virtude da condição socioeconômica, os sujeitos negros foram excluídos, para além dessa condição, por conta da cor da pele e pertencimento étnico-racial.

A sociedade assiste cotidianamente cenas de desrespeito, privações e violências aos negros, que são mascaradas, algumas vezes, em discursos de aceitação. Podemos registrar as manifestações recentes em defesa da supremacia branca realizadas nos Estados Unidos com apoio e seguidores em muitos outros países, inclusive no Brasil, além das situações de guerras civis que colocam milhares de africanos como refugiados encontrando dificuldades para acolhimento em outros países.

Com o advento das redes sociais, em que as vozes e ideias possuem um alcance muito maior, nos deparamos com inúmeras cenas de desrespeitos e preconceitos sendo expostos e direcionados aos sujeitos negros. Uma das vantagens, se assim podemos dizer, é que os registros desses desrespeitos ficam disponíveis mais facilmente para que se possam investigar e punir os responsáveis. Porém, muitos se escondem a partir de perfis falsos para cometer os crimes de racismo e injúria racial e propagar seu ódio. Embora tenham destaque aqueles direcionados à pessoas famosas, sabemos que inúmeras outras pessoas vivenciam isso em seu cotidiano, algumas vezes, naturalizando-os, não buscando ferramentas para combatê-los e não tendo o devido apoio do estado para a resolução desse problema.

Além disso, assistimos constantemente os bombardeios de informações falsas, as Fake News, nas plataformas do whatsapp, facebook, twitter e blogs, que visam desqualificar conquistas e lutas, especialmente, aquelas relacionadas ao Movimento Negro. O Governo Federal também ataca o Movimento Negro ao retirar seus representantes do Conselho Nacional da Promoção da Igualdade Racial, ao negar a existência do racismo na sociedade brasileira e ao colocar na Fundação Palmares um presidente que não representa o movimento.

Mesmo diante de um cenário de contínuas negações, assistimos também uma retomada de mobilizações de combate ao racismo. Em 2020, essas foram despertadas pelo assassinato brutal do afro-americano George Floyd em uma abordagem policial, depois que um membro da polícia se ajoelhou no pescoço dele por oito minutos e quarenta e seis segundos, enquanto ele estava deitado de bruços em uma estrada sem direito de defender-se

Esse assassinato despertou uma série de mobilizações pelo mundo, tanto nas ruas, mesmo diante da pandemia da Covid-19 e das normativas de isolamento social, bem como e, principalmente, nas redes sociais. Na pauta do debate estava a defesa de que vidas negras importam (Black Lives Matter). Essa mobilização teve impacto também no Brasil com

expressiva discussão nas mídias televisivas, blogs e redes sociais, e também em mobilizações nas ruas.

Fato semelhante aconteceu no Brasil com o assassinato de João Alberto Silveira Freiras, por seguranças, no supermercado Carrefour em Porto Alegre, na véspera do dia da Consciência Negra. Esses são exemplos de violências que acontecem cotidianamente com inúmeros sujeitos negros e que, muitas vezes, não têm o mesmo destaque nas mídias, assim como, não são devidamente punidas. É responsabilidade do estado investir em ações de combate imediato e intervenções educativas para evitar que outras situações como essas possam acontecer.

Na realidade brasileira, certamente não faltam exemplos de violências brutais cometidas contra negros e negras, privando-os(as) do direito à vida e colocando uma longa cadeia hereditária em prejuízo e abandono. O caso do menino Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, filho da empregada doméstica Mirtes Renata, é um dos exemplos da banalização das vidas negras. A referida criança foi deixada sob os cuidados da patroa da doméstica enquanto sua mãe levava o cachorro da mesma para passear. No entanto, câmeras flagraram a patroa deixando o menino sozinho no elevador poucos minutos antes de ele cair do 9º andar do prédio em que estavam vindo a falecer.

A população negra é a maior vítima da violência, tanto daquelas efetivadas pelo estado no uso das forças policiais quanto das ações “individuais” dos sujeitos nas relações cotidianas. O atlas da violência publicado em 2020, com base nas informações de 2018, mostra que os índices de homicídios da população negra subiram 11,5% nas estatísticas nos últimos 10 anos, enquanto que os sujeitos não negros, tiveram um recuo de 12,9%. Nessas estatísticas estão a dor de inúmeras famílias que perdem cotidianamente seus filhos, pais, avós, primos, amigos. É preciso interromper esse verdadeiro genocídio da população negra brasileira.

Além do genocídio imediato cometido em crimes de assassinatos, temos inúmeras situações que vão aos poucos matando também os sujeitos negros. O racismo é certamente uma delas. Nos espaços das práticas corporais da Educação Física, o mesmo é manifestado de diferentes formas, como por exemplo, no futebol, em que atletas negros e negras são atacados por torcedores ou por outros jogadores com termos racistas, como por exemplo, chamando-os(as) de macacos(as). Alguns casos como o do goleiro Aranha, o volante Arouca, o zagueiro Paulão, o centroavante Grafite, foram conhecidos a partir de notícias na mídia.

Em outras práticas corporais o racismo também é manifestado. No vôlei, um exemplo disso foi vivenciado pela capitã da seleção brasileira e bicampeã olímpica, Fabiana Claudino, que foi vítima de racismo em um jogo realizado em Belo Horizonte, quando um dos torcedores, criminalmente, disse “macaca, quer banana”. No judô, a campeã olímpica Rafaela Silva

também experimentou a dor de ser atacada por termos racista. Outros relatos do racismo nos espaços esportivos são feitos por inúmeros atletas, como: Etiene Medeiros, na natação; Ângelo Assumpção, na ginástica artística, entre outros.

Sabemos que para além do universo profissional do alto rendimento, as práticas racistas acontecem em outros espaços em que as práticas corporais são realizadas, inclusive, muitas vezes, dentro do ambiente escolar, fato que exige atenção para detectá-las e para a tomada de decisões enérgicas de combate. É necessário desconstruir as estruturas do racismo em nossa sociedade e, para isso, a sua tipificação enquanto crime deve ser sempre lembrada, bem como, as devidas punições efetivadas.

Para superar as violências e negações à população negra, é preciso investir em uma política de combate ao racismo, bem como em uma concepção de política educacional assentada na diversidade do ser humano, que reconheça o sujeito negro, assim como, qualquer outro cidadão, em suas diferenças, comportamentos, tradições e costumes. É preciso construir uma equidade social que assegure direitos iguais, e, também, diferentes, a partir de condições diferentes para sujeitos diferentes.

Além disso, é necessário investir na educação das relações étnico-raciais, de modo que possamos desconstruir os preconceitos e superar as discriminações que imperam sobre esses grupos, bem como, reconhecer que os sujeitos negros, a partir de sua corporeidade, guardam histórias, saberes, linguagens e práticas imprescindíveis para a transformação social rumo à aceitação da diversidade étnica e cultural, inclusão nos contextos da Educação e em outros espaços sociais. Nesse processo, compreendemos que devemos visualizar os corpos negros como espaços de memória, resistência e ancestralidade, visto que é no corpo que estão impregnados os saberes, as práticas e os demais elementos culturais de sua ancestralidade.

A Educação se faz no corpo e, por isso, é importante considerá-lo nos processos de ensino e aprendizagens. Embora tenhamos apontado a direção de nossas reflexões para a educação que se realiza nos espaços formais de ensino, entendemos que esses se nutrem, primeiramente, das situações “informais” da vida cotidiana, que modelam diferentes modos de saber e ser para o corpo inserido dentro de uma realidade cultural, devendo assim, ser considerada como importante nos espaços formais de ensino.

Reconhecemos a presença de outras pesquisas que discutem a relação da cultura e educação, bem como, da necessidade da educação para negros e negras. No entanto, nosso trabalho avança ao trazer as discussões sobre os conceitos de corpo e cultura como elementos centrais desse processo articulados à Educação étnico-racial enquanto prática pedagógica, especialmente a educação escolar de negros e negras, mantendo ainda a relação dessa com o

contexto da Cultura de Movimento² na Educação Física. Portanto, possibilita uma articulação dos saberes, linguagens e práticas dos corpos e da cultura negra com a Educação das relações étnico-raciais efetivada nos espaços de ensino.

Desse modo, para a Educação, área em que atuamos e que se insere o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) ao qual a tese vincula-se, este estudo é relevante na demarcação de novas possibilidades de conhecimento que contemplem o corpo e a cultura como significantes nas aprendizagens dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino, bem como, para uma Educação que acolha a diversidade étnico-racial em seu meio, garantindo muito mais do que acesso, mas possibilidades reais de construção dos saberes, permanência e êxito, atendendo não apenas os interesses das classes tradicionalmente hegemônicas, mas também das minorias, que tanto foram e são excluídas desse processo.

Nessa perspectiva, o estudo inserido na linha de pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento, oferece um diálogo sobre novas possibilidades de manifestação da Educação das relações étnico-raciais, das comunicações, das linguagens e do movimento, a partir dos corpos negros que sentem e se expressam em seus cotidianos nas comunidades de remanescentes quilombolas.

O diálogo com as comunidades nos permite também dialogar com as perspectivas legais da Educação brasileira estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; na Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; entre outras, visando contribuir com a Educação das relações étnico-raciais, especialmente, sobre a realidade quilombola.

Para a Educação Física enquanto prática pedagógica, essa pesquisa permite pensar novos espaços para os corpos negros e suas práticas no cenário da Cultura de Movimento, bem como, repensar possibilidades para a Educação das relações étnico-raciais. Além disso, permite

² A cultura de movimento é compreendida como critério organizador do conhecimento da Educação Física. Nessa concepção, “ao envolver a relação entre corpo, natureza e cultura, configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história. Um conhecimento marcado pela linguagem sensível, que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abrangendo as diversas maneiras como o ser humano faz uso do seu corpo, ou seja, como cria e vivencia as técnicas corporais” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 4).

também compreender os corpos dos alunos como diversos, individuais e também coletivos, visto que, foram constituídos a partir dos encontros com os outros corpos, com os objetos e com o mundo. São assim, corpos marcados por experiências, ancestralidades, modos de ver, sentir, perceber e expressar.

Desse modo, as compreensões oportunizadas por meio desta pesquisa oferecem a Educação Física saberes e possibilidades pedagógicas para um aquilombamento, sendo este possível a partir de uma leitura e mapeamento dos corpos quilombola em suas relações com a natureza, fé, visibilidades, liberdades, trabalho e ancestralidade. Essas informações permitem repensar sistematizações pedagógicas e, conseqüentemente, a implementação de ações didáticas por parte de professores de Educação Física empenhados com a valorização das relações étnico-raciais e superação de atitudes racistas e discriminatórias, valorizando os saberes, linguagens e práticas do corpo negro.

Em relação aos conceitos propostos neste estudo, à aproximação com os mesmos aconteceu durante o processo de formação no Mestrado em Educação Física e, posteriormente, como aluno especial no Seminário Corpo, Natureza e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Com base nas discussões realizadas, evidenciamos a importância de se pensar as relações dos sujeitos nos espaços em que habitam, tal qual o da Educação, bem como, a necessidade de aprofundá-los a partir do diálogo com estudiosos dos temas corpo, cultura, educação, educação das relações étnico-raciais, os quais serão definidos ao longo da nossa pesquisa, e da investigação nas comunidades quilombolas de Portalegre – RN.

Destacamos também que nossa pesquisa está vinculada ao eixo “relações étnico-raciais e educação intercultural”, do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia)³, na parceria entre a UFRN, UEPA e UFT. Foi a partir da inserção nessa pesquisa que nos aproximamos das discussões sobre a interculturalidade⁴ e das pesquisas sobre comunidades ribeirinhas e indígenas desenvolvidas por outros colaboradores do grupo.

Em síntese, destacamos que a relevância social da pesquisa aos sujeitos envolvidos é valiosa, conforme expomos a seguir. Para os pesquisadores, possibilita: contribuir com a

³ A Edição de 2018 da Capes, para o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia, tem por objetivo apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, com vistas à melhoria das notas dos Programas de Pós-Graduação acadêmicos da Região Norte e do Estado do Maranhão, e visem a diminuição das assimetrias regionais.

⁴ Para Candau (2008, p. 8), a interculturalidade é uma perspectiva que implica aceitar: “(a) inter-relação entre diferentes grupos culturais; (b) a permanente renovação das culturas; (c) o processo de hibridização das culturas; e, (d) vinculação entre questões de diferença e de desigualdade.

educação das relações étnico-raciais; conhecer e compreender novos e diferentes saberes, práticas e linguagens sobre o corpo negro em movimento; conhecer novos cenários educativos do corpo; compreender o modo como os corpos se relacionam e se manifestam no ambiente das comunidades quilombolas; compreender os modos como a Educação Física tem se apropriado dos saberes dos negros em suas práticas; interagir com a realidade social das comunidades quilombolas; traçar estratégias problematizadoras que visem contribuir para a superação de preconceitos e atitudes discriminatórias; contribuir para a construção de um cenário educativo mais inclusivo, democrático e significativo a todos os sujeitos nele envolvido.

Para as escolas e a Educação Física o estudo permite: conhecer as realidades para pensar possibilidades pedagógicas que contemplem os saberes do corpo negro nas intervenções pedagógicas; oportunizar uma reflexão crítica sobre o modo como os negros e negras são “incluídos(as)” nos processos educativos; vislumbrar novas possibilidades no trato com os conhecimentos sobre o corpo; construir um maior e mais diversificado acervo sobre as práticas corporais; oportunizar um olhar mais direto a um público que, inúmeras vezes, permanece invisível no processo educativo.

E finalmente, para os sujeitos membros das comunidades quilombolas, a pesquisa trouxe como benefícios o registro dos saberes, linguagens e práticas dos seus corpos; o reconhecimento da importância dos mesmos na sociedade; o avanço na conquista e garantia de direitos, especialmente, aqueles relacionados aos processos educativos; a visibilidade dos saberes dos seus corpos em movimento; o respeito aos seus modos de ser e agir; o enfrentamento para garantia de situações de ensino que contemplem seus saberes como importante no processo; entre outros.

Desse modo, muito mais do que contribuir apenas com os corpos negros, ao avançarmos na valorização dos seus saberes, estamos contribuindo também para a construção de uma sociedade mais tolerante a diversidade e que reconheça os erros do passado e presente, aprimorando estratégias de reparação aos prejuízos dos sujeitos que foram e são historicamente explorados e negados. Somente assim, nos aproximaremos de uma sociedade justa para todos e não apenas para uma pequena minoria.

Portanto, esse estudo contribui para pensarmos a educação de negras e negros e a educação das relações étnico-raciais a partir dos saberes, linguagens e práticas vivenciadas pelo corpo em movimento na cultura quilombola. Desse modo, refletir sobre a Educação formal do corpo negro é articular suas experiências cotidianas com as situações formais de ensino, contribuindo para a educação de todos, visto que, os mesmos não estão isolados da sociedade e dos outros corpos que compõem o cenário educativo, assim, não beneficiamos apenas os negros

e negras quilombolas, mas todos os demais sujeitos que estão inseridos dentro do contexto da Educação. Valorizar os corpos negros e sua cultura, é valorizar todos os corpos em sua possibilidade de existência, é valorizar a diferença como condição humana.

Diante das características inicialmente expostas, compreendemos que o processo de exclusão e discriminação de negras e negros é uma realidade histórica no cenário brasileiro, desde sua chegada a partir da violência do comércio de escravizados até os dias atuais, estes enfrentam privações e exclusões. Essa exclusão se faz também presente nos espaços escolares, seja pela negação do acesso quando estes não possuem na realidade em que habitam escolas próximas e com as devidas condições para que se façam presentes, ou mesmo, pela invisibilidade assegurada nos currículos escolares que não reconhecem seus saberes e práticas, bem como, suas ancestralidades como imprescindíveis a uma educação plural, diversa, crítica e, antes de tudo, inclusiva. Embora tenhamos avançado e conquistado direitos importantes para sua convivência e respeito frente aos demais sujeitos, percebemos que muito ainda necessita ser feito para a valorização dos seus corpos e da sua cultura, bem como, sua inclusão efetiva nos espaços educativos.

É relevante destacar que somente acesso aos espaços de formação não garantirá que as práticas formativas neles desenvolvidas serão significativas e transformadoras da realidade desses sujeitos. É preciso ir além, garantir acesso, condições de permanência e êxito, oferecer organizações curriculares que dialoguem com sua realidade cultural, seus saberes e práticas, colocando-as como conhecimentos relevantes no processo de ensino. Assim, é preciso compreender o espaço e as relações em que estão imersos para fazê-los presentes nas escolas, ou seja, estabelecer um diálogo justo, solidário e crítico entre os diferentes saberes, do eu e do outro. É necessário descolonizar a educação.

Além das questões culturais, mesmo conscientes de que elas só são possíveis pelo corpo, é importante darmos atenção a esse como representação e existência de cada sujeito. Para os sujeitos negros, em seus diferentes modos de ser, o corpo é discriminado, negligenciado e impossibilitado de existir em verdade, sendo moldado e direcionado aos padrões estabelecidos socialmente, que tomam o corpo branco como modelo a ser seguido. Esse fato limita e aprisiona o corpo negro em modos de ser que não condizem com suas expectativas e desejos, culminando com prejuízos diretos e indiretos nos processos de formação a que são submetidos. Assim, para que a Educação se faça significativa aos corpos negros, gerando sentimento de pertença e melhorando a autoestima, é necessário que seus saberes, linguagens e práticas sejam considerados e tomados como conhecimentos formadores na realidade da Educação escolar.

Os corpos negros se fazem presente em diferentes realidades sociais, no entanto, as comunidades de remanescentes quilombolas têm destaque em nossa pesquisa por serem espaços de encontro e de resistência dos corpos negros, tanto no passado escravocrata como nos dias atuais. Especialmente, por nelas resistirem os saberes e práticas da cultura negra, sendo assim, compartilhados, atualizados, ressignificados e vivenciados pelos sujeitos que nelas habitam.

Desse modo, diante do exposto e da pesquisa realizada, defendemos a tese de que os saberes, linguagens e práticas do corpo negro quilombola são indispensáveis para a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Física escolar comprometida com a diversidade cultural, o combate ao racismo, o fortalecimento de identidades e o desenvolvimento de ações afirmativas para os sujeitos afro-brasileiros. Para defender essa tese, problematizamos nossa pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: quais saberes, linguagens e práticas dos corpos negros estão presentes nas comunidades de remanescentes quilombolas? Como a Educação Física escolar deve se apropriar dos saberes, linguagens e práticas dos corpos negros quilombolas em suas práticas formativas para efetivação de uma educação das relações étnico-raciais?

Assim, diante as problematizações apresentadas, estabelecemos como objetivo geral para nossa pesquisa, analisar os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros inseridos dentro da realidade cultural das comunidades de remanescentes quilombolas do Sítio Pêga e Sítio Arrojado/Engenho Novo, na cidade de Portalegre – RN. Como objetivos específicos estabelecemos: identificar e mapear os saberes, linguagens e práticas do corpo negro nas comunidades de remanescentes quilombolas do Pêga e Arrojado/Engenho Novo; discutir o espaço dos saberes negros nos cenários da Educação e da Educação Física escolar; apontar possibilidades teórico-metodológicas para as práticas pedagógicas da Educação Física escolar em atendimento aos princípios da educação étnico-racial.

Para situar a nossa pesquisa no universo das produções acadêmicas sobre os saberes do corpo e da cultura dos negros quilombolas como possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Física escolar, procedemos a realização de um estado da arte. Nesse, mapeamos as produções acadêmicas da Educação e da Educação Física no banco de teses e dissertações da capes, nos periódicos de qualis A1, A2, B1 e B2 e nos anais de quatro eventos científicos (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Seminário de Educação Física Escolar – USP, Congresso Nacional de Educação e as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) dos anos de 2013, 2015 e 2017.

Reconhecemos os inúmeros avanços no debate relacionado aos sujeitos negros e seus saberes, especialmente no contexto mais amplo da educação a partir dos inúmeros estudos realizados sobre os temas: políticas públicas, racismo, espaços de resistência, implementação dos saberes afrodescendentes, cotas, identidades, entre outros. Na Educação Física, as pesquisas aparecem de uma forma mais limitada, o que afirma a necessidade de investimento em novos estudos. Os estudos realizados estão vinculados predominantemente ao universo da capoeira, do racismo no futebol, de algumas possibilidades de ensino das danças e da implementação da lei 10.639/03.

Após as análises do estado da arte, entendemos que a originalidade de nossa pesquisa vem da possibilidade de mapear os saberes, linguagens e práticas do corpo quilombola a partir da realidade das comunidades do Pêga e Arrojado/Engenho Novo na cidade de Portalegre – RN, bem como, de apontar possibilidades para a Educação Física no trabalho com a educação das relações étnico-raciais a partir da interculturalidade. Além disso, nosso trabalho avança ao compreender que os corpos sujeitos são construídos nas inter-relações da cultura, da história, da biologia, das emoções, entre outros e, assim, seus saberes expressos nas compreensões, linguagens e práticas estarão permeados das influências pelas quais foram constituídos, devendo, dessa forma, serem considerados na realidade do ensino formal.

Portanto, do mesmo modo que as pesquisas investigadas, o nosso estudo também não encerra as discussões sobre os saberes do corpo e da cultura negra como possibilidades na Educação Física escolar, ao contrário, esperamos abrir novos espaços de investigação e ação para contribuir na superação das desigualdades e discriminações sofridas por esses povos, compreendendo a relevância dos seus saberes sem hierarquizações.

Assim, para compreendermos a realidade das comunidades rurais de remanescentes de quilombos do Pêga e do Arrojado/Engenho Novo, da cidade de Portalegre-RN, participantes desse estudo, foi necessário realizarmos escolhas, recortes, definir investimentos e traçar percursos metodológicos que definiram nosso caminhar no rumo dos quilombos da serra.

Nesse caminhar, optamos por realizar um tipo de pesquisa alinhado com as especificidades do estudo, na qual contamos com um suporte metodológico e técnicas que atenderam aos objetivos estabelecidos e contribuíram de modo significativo para a construção de novos saberes necessários à Educação, especialmente, sobre a realidade dos negros e negras nesse cenário, bem como, as práticas da Cultura de Movimento no contexto da Educação Física. Essa pesquisa e seus desdobramentos aproximou os pesquisadores da realidade das comunidades de remanescentes de quilombos com um olhar sensível, participativo, histórico, social, cultural, interpretativo e crítico.

Situamos nossa pesquisa, de uma forma mais ampla, dentro do universo das pesquisas de abordagem qualitativa, visto que, ela direcionou suas intenções ao mundo dos significados, ações e relações humanas (SEABRA, 2001).

Para tanto, dentro do universo das abordagens qualitativas de pesquisa, utilizamos o método etnográfico. Diante disso, realizamos investimentos teórico-conceituais e práticos para aproximação da realidade, intervenção na coleta de dados, análise dos resultados e construção do texto da tese. Como suporte para nossas compreensões e ações, embasamo-nos nos estudos de André (1995), Malinowski (1978), Geertz (2008), Silva (2015), Strathern (2017) e Mattos e Castro (2011).

Nossa opção pela etnografia se deu pela possibilidade de essa permitir estudar a cultura e as sociedades, ou ao menos, parte dessas. No nosso caso particular, estudar as comunidades de remanescente quilombolas, fazendo emergir delas, a partir dos processos investigativos e das análises, uma descrição cultural que permitiu compreender os significados das relações e ações dos seus sujeitos em existência. No entanto, é preciso compreender que os significados encontrados são certamente diferentes para pesquisadores e pesquisados, sendo estes últimos a prioridade na realização do estudo.

Embora seja uma dificuldade apreender os significados das ações e relações dos sujeitos pesquisados, pois nós, enquanto pesquisadores, estivemos em campo cercado de todos os elementos que nos constituem, foi necessário buscar o distanciamento do eu e uma aparente neutralidade para uma aproximação mais fidedigna aos espaços e sujeitos investigados.

Em nossas investigações, buscamos colocar nossas lentes focando em como os sujeitos, nas comunidades quilombolas, vivem e se relacionam uns com os outros a partir de suas visões e ações no mundo, especialmente aquelas relacionadas ao corpo em movimento.

Ao possibilitar o encontro do pesquisador com os sujeitos pesquisados na realidade em que vivem, a etnografia, em suas complexas possibilidades de execução, exigiu do pesquisador o domínio de técnicas e, antes de tudo, o respeito às características essenciais desse processo, especialmente pela realização de observações participantes, entrevistas intensivas e análise de documentos. Foi preciso compreender que não existe uma receita ao fazer etnográfico, visto que, toda experiência de campo é singular, pessoal e intransferível.

A nossa inserção no universo etnográfico e, mais especialmente no campo de pesquisa, aconteceu, inicialmente, por meio de leituras para compreender o que é etnografia e como ela se realiza e, posteriormente, nos contatos iniciais com o campo de pesquisa. Para esse contato, tivemos auxílio de familiares que conheciam a dada realidade e junto a eles fomos realizando as primeiras interações e participando das primeiras situações coletivas como: reuniões, missas

e festividades. Além disso, mantivemos contatos com os agentes comunitários de saúde para que pudessem nos apresentar melhor às comunidades e nos conduzir também nessas primeiras redes de contato, para que assim fôssemos tendo a confiança e a liberdade dos moradores para participarmos das atividades do seu dia a dia.

Nas relações estabelecidas em campo, priorizamos, inicialmente, como informantes, os sujeitos reconhecidos como líderes nas comunidades, todavia, diante da ampliação dos vínculos, fomos priorizando também os moradores e moradas mais velhos(as) que conheciam um pouco mais das informações acerca das comunidades. Foram indispensáveis também o convívio com os adultos, jovens, crianças e adolescentes nas situações de práticas corporais no trabalho, festas, jogos, brincadeiras, trilhas e outros.

Além disso, utilizamo-nos também de informações e conhecimentos de pesquisas e estudos já realizados por outros pesquisadores nas comunidades participantes da pesquisa, afim de encontrarmos os caminhos mais significativas, bem como, compreender as possibilidades de avanço nos estudos das mesmas.

Embora o olhar etnográfico de Malinowski (1978), Geertz (2008) e outros autores, tenha se desenvolvido e se aplicado em contextos diferentes, foram eles que permitiram a ampliação e desenvolvimento de novos olhares para possibilitar ações adaptativas em outras realidades, tais como fizemos em nossa pesquisa. As realidades investigadas são diferentes, mas os princípios com a leitura da realidade semelhantes.

A utilização do método etnográfico em nossa pesquisa serviu para direcionar o mapeamento e registro dos saberes, linguagens e práticas do corpo negro das comunidades de remanescentes de quilombo e possibilitou, ainda, conhecer alguns espaços da educação do corpo negro na realidade escolar, tudo isso, como possibilidade de contribuir com a efetivação de uma educação étnico-racial na Educação Básica.

A etnografia como abordagem de investigação científica adequou-se a realidade e aos objetivos de investigação propostos, especialmente, pelas situações de exclusão e desigualdades identificadas na realidade dos negros das comunidades de remanescentes quilombolas de Portalegre – RN, e contribuiu para pensarmos possibilidades de superação dessas, especialmente nos espaços educacionais.

Para que a etnografia se efetivasse de modo satisfatório foi importante que estivéssemos atentos a alguns princípios. Um deles diz respeito a necessidade de interação constante do pesquisador com a realidade pesquisada. Outro princípio, compreende que “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 24). Foi necessário também que o pesquisador

tivesse autonomia para rever ações, modificar técnicas, rever questões da pesquisa, localizar novos sujeitos e espaços e reorganizar metodologia durante o desenvolvimento do trabalho.

Outros princípios que também são apresentados por André (1995, p. 25) dizem respeito ao trabalho de campo direto, prolongado e a descrição densa. Além disso, deve-se ter “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”. Outro princípio é a preocupação com o significado, “com a maneira própria que as pessoas veem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que as cerca”.

Segundo Malinowski (1978), outros princípios metodológicos para a pesquisa etnográfica são: apresentar objetivos científicos; apresentar condições adequadas à pesquisa etnográfica; e, apresentar métodos, manipulações e registros de evidências. O atendimento aos objetivos expostos requereu complexas redes de ações e técnicas.

A possibilidade adaptativa da etnografia potencializou conhecer e coletar dados mais fidedignos com as realidades investigadas, já que, a diversidade de espaços, saberes e práticas é bastante ampla. Assim, coube-nos planejar e replanejar ações e intervenções com a comunidade, fato recorrente durante todo nosso trabalho.

Como campo empírico, nossa pesquisa direcionou seus olhares para a cidade de Portalegre, interior do Estado do Rio Grande do Norte. A referida cidade está localizada na região do Alto Oeste Potiguar, a uma distância de 374 km de Natal, capital do estado, contando com uma população aproximada de 7.320 pessoas, de acordo com o último censo do IBGE (2010).

A cidade fica localizada no alto de uma serra, com altitude média de 700 metros, tendo grande parte da sua população morando na zona rural. Economicamente, seus munícipes se sustentam, predominantemente, da agricultura familiar de subsistência, a partir de cargos públicos, aposentadorias e programas do governo. Outro fator que merece ser destacado é que ela foi a terceira vila a ser fundada no estado do Rio Grande do Norte, possuindo, assim, um destaque no cenário regional, especialmente, por ter inúmeros municípios da região do Alto Oeste se desmembrado de sua área territorial e política. Sua história guarda ainda forte influência da colonização portuguesa, dos saberes e práticas indígenas e afro-brasileiras.

Dentro da realidade de Portalegre, que possui quatro comunidades de remanescentes de quilombo certificadas pela Fundação Palmares, sendo elas, Pêga, Arrojado/Engenho Novo, Lajes e Sobrado, selecionamos duas para que pudéssemos desenvolver a nossa pesquisa: Sítio Pêga e Sítio Arrojado/Engenho Novo. Utilizamos como critérios de inclusão para seleção das citadas comunidades o fato de serem vizinhas e apresentarem as maiores dimensões territoriais e populacionais dentre as demais. Elas ficam localizadas entre 5 a 7 km de distância do centro

da cidade e o acesso é feito através de estradas carroçais. As comunidades em questão centram suas atividades cotidianas na prática da agricultura de subsistência, e por estarem inseridas em um contexto de baixas precipitações pluviométricas, não obtém nessas atividades o suficiente para atender as suas necessidades, ficando na dependência de trabalhos em locais externos à comunidade e dos programas governamentais de assistência social.

Embora nominadas distintamente e separadas geograficamente por algumas delimitações aplicadas pelos moradores, as comunidades mantém sintonia em muitos aspectos, seja nas práticas festivas, profissionais, religiosas, esportivas e, antes de tudo, familiar, pois, muitos dos membros de ambas as comunidades possuem as mesmas bases familiares, com predominância das famílias Bevenuto, Silva, Calixto, Bessa, Ricarte e Delmiro.

A escolha da realidade a ser investigada está diretamente relacionada as vinculações que tivemos com as mesmas ao longo da nossa existência. Inicialmente, pela base familiar paterna que teve origem em uma comunidade vizinha a área quilombola citada, e assim, sempre utilizou dos quilombolas em situações de opressão para atender as necessidades e interesses no trabalho e geração de renda.

Em nossas recordações se fazem vivas as experiências de muitos desses sujeitos em nossa infância, trabalhando para nossos avós nas plantações de milho, feijão e mandioca, no manejo do gado, ovelhas, bodes e porcos, no período das safras de caju, nas farinhadas de mandioca, nas retiradas de lenha para uso no fogão, entre outros. Em muitas dessas situações de trabalho, os sujeitos não recebiam pagamentos em dinheiro e sim em forma de alimentos. Desse modo, sentimo-nos responsáveis pelo rompimento desse tipo de vínculo, para que possamos construir outros em que os sujeitos quilombolas tenham oportunidades reais de superação das desigualdades sociais enfrentadas historicamente.

No entanto, para além da vinculação dos ancestrais familiares, o convívio com os membros das comunidades quilombolas de Portalegre sempre foi presente. Recordamos das inúmeras vezes que nos fizemos presentes nas festividades realizadas por eles, das idas as rezadeiras, dos colegas de escolas, especialmente, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das ações desenvolvidas em organizações sociais, das trilhas e outros.

Em outros momentos, nossas lembranças e vínculos se estabelecem pela atuação enquanto docente de Educação Física no Município de Portalegre atendendo também o público das comunidades quilombolas. Nesse momento, com um olhar diferenciado e questionador, muitas das práticas observadas e naturalizadas de exclusão e discriminação passaram a ser questionadas. Dentre os questionamentos, destacamos o fato de as escolas que atendem a esse público não realizarem uma proposição curricular que reconheça e atenda suas particularidades

culturais, bem como, o fato de as escolas frequentadas pelos quilombolas serem sempre em outras comunidades, forçando seu deslocamento para um espaço que os tira dos seus ambientes de convívio e nega a expressão de muitas das suas características. Além disso, hoje fazemos a reflexão de que nossa atuação não atendia objetivos da educação étnico-racial, sendo incipiente na desconstrução de padrões, preconceitos e discriminações.

Atualmente, embora não atue mais como professor dessa realidade, o contexto relatado se apresenta como um rico espaço para investigações acerca da realidade dos corpos e da cultura negra, bem como, da educação das relações étnico-raciais.

Entendemos que retornar a esses espaços e buscar estratégias que ofereçam olhares diferentes e transformadores das relações de negação e opressão vivenciadas pelas negras e negros para efetivar uma convivência harmoniosa, respeitando as particularidades e a diversidade cultural, é uma forma de contribuir para modificar essa realidade e oportunizar uma educação inclusiva, crítica e significativa aos sujeitos quilombolas inseridos nos espaços de ensino. Além disso, essa ação permitirá repensar os cenários educativos da nossa sociedade para observarmos se eles efetivamente asseguram o direito a todos de uma educação de qualidade, especialmente, no que concerne o espaço do negro na educação. Ao fazer isso, reconheceremos os saberes e práticas dos corpos e cultura das comunidades quilombolas como significantes para a Educação, além de oportunizar novos olhares para aqueles que acumulam uma somatória de características historicamente excludentes: negros, pobres, nordestinos, entre outros.

Para acessarmos as comunidades foi necessário construir uma rede de contatos e confianças que levou tempo e paciência. Foi preciso familiarizar-se com o grupo, respeitar regras e costumes, evitar e mediar conflitos, construir uma imagem de confiança e colaborar com as situações do grupo (SILVA, 2015). Assim, foi necessário ter cuidado com as aproximações e os distanciamentos, pois foram as possibilidades construídas de relacionamento que permitiram ter acesso ou não aos saberes, linguagens e práticas dessas.

Em nossa pesquisa, a familiarização e o conhecimento da realidade vieram das relações prévias estabelecidas, conforme anteriormente apresentadas, das informações recebidas por interlocutores, das leituras de pesquisas já realizadas, de informações jornalísticas e outros.

O contato com o campo não se encerrou com a pesquisa, visto que, as relações estabelecidas fecundam vínculos que se mantém para além desse intervalo, limitamos os dados em um espaço temporal para análise, mas as relações e conhecimento da comunidade seguem, mesmo que, não do mesmo modo e na mesma intensidade.

Para caracterizar um pouco mais o nosso campo de pesquisa, especificamente as comunidades quilombolas, destacamos algumas de suas características. Sobre a comunidade Arrojado/Engenho Novo, embora esta esteja nominada na fundação palmares como sendo apenas uma comunidade, para os seus membros, ela se subdivide em duas, o Arrojado e o Engenho Novo. No entanto, a divisão geográfica se dá apenas por um morro, mas a base constituinte da formação familiar é a mesma.

Todavia, na área compreendida hoje como sendo Engenho Novo, encontra-se apenas uma família, fato que desperta estranheza diante dos relatos dos membros da comunidade do arrojado de que há uns 30 anos atrás esta era a maior de todas. Os moradores teriam, então, saído para o Arrojado e Pêga, mas, principalmente, para outras cidades, como, Riacho da Cruz e Baraúnas. A justificativa, embora não pareça tão evidente e não seja o

nosso foco nesse estudo, estaria relacionada às condições de vida degradantes da população e a busca por melhores condições. Acreditamos ser esse fato o motivo da condensação em apenas uma comunidade por parte da Fundação Palmares.

Ainda sobre o Arrojado/Engenho Novo, tem-se a predominância dos seus membros participantes dos rituais religiosos de base católica, tendo uma capela na comunidade dedicada a São Francisco. Existe também outro grupo de membros que são evangélicos pertencentes a igreja Assembleia de Deus, com uma casa adaptada para realização das celebrações, mas com início das obras para construção da sede da mesma. Encontramos na comunidade também senhoras rezadeiras que auxiliam, especialmente, na saúde dos moradores com suas rezas.

No que diz respeito à saúde e à educação, são atendidas pela rede municipal, no entanto, não existe na comunidade nenhuma estrutura de atendimento (creche, escola, unidade básica de saúde e outros), o que obriga essas pessoas a sempre se deslocarem em busca de atendimento

Imagem 1: Vista de parte da comunidade do Arrojado



Fonte 1: Acervo do autor

Imagem 2: Comunidade do Engenho Novo



Fonte 2: Acervo do autor

em outras comunidades ou no centro da cidade. Sobre a educação, vale ainda destacar que a maior parte não consegue concluir o Ensino Médio e não se tinha, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, habitando na comunidade, pessoas com formação em nível superior. No entanto, é válido destacar que três mulheres filhas da comunidade estavam cursando graduações em Mossoró e Natal.

Sobre o trabalho, esta comunidade desenvolve ações na agricultura familiar de subsistência, especialmente, a partir de plantações no período chuvoso, de milho, feijão, mandioca, batata, jerimum, fava, macaxeira, entre outros, e da colheita de caju e castanha. Ainda, realizam a criação de animais como suínos, caprinos, bovinos, aves e outros, mesmo que em pequenas proporções. Muitos moradores saem para trabalhar em comunidades externas na construção civil, em padarias, em serviços domésticos, entre outros.

A diversão na comunidade liga-se as possibilidades de exploração da natureza, especialmente, nos períodos chuvosos com riachos e açudes, e a frequência de bares e festas na comunidade ou em outras vizinhas. As atividades esportivas são presentes na prática do futsal e futebol, no entanto, como espaço para essas práticas, a comunidade possui apenas um campo de futebol de terra batida e traves devidamente improvisadas, além de dimensões não oficiais. Sobre os festejos, esses ficam atrelados muito as atividades religiosas, como, a festa do padroeiro São Francisco, a festa de São Gonçalo e as novenas do mês de maio, mas também a festas esporádicas em bares e residências da comunidade.

Com relação aos moradores, o fato de serem pertencente as mesmas famílias, morando filhos, netos, irmãos, tios, primos, pais sempre uns próximos aos outros, permite uma grande interação entre eles. Apresentam um olhar coletivo sobre o todo, além de serem muito receptivos para com as pessoas que chegam na comunidade, embora não seja tão comum ver na comunidade a presença de pessoas de outras localidades. A formação dos núcleos familiares basicamente acontece entre os membros da comunidade. Embora tenhamos muitos adultos e idosos na comunidade, chama-nos a atenção a grande quantidade de crianças.

Sobre o Pêga, podemos ser repetitivos, pois algumas características são semelhantes à comunidade anteriormente descrita. No entanto, a comunidade possui, na saúde, uma unidade básica que oportuniza consultas médicas e atendimento odontológico, além da presença diária de uma técnica de enfermagem e uma agente de saúde. Na educação, é oferecido o atendimento aos alunos da creche, porém, os demais alunos se deslocam para o centro da cidade. Não existe também registro de moradores com nível superior, porém existem relatos de pessoas que saíram da comunidade e conseguiram tal feito.

A população é constituída a partir da mesma base familiar e mantém forte interação entre os seus membros. Sobre o trabalho, a base comum se dá na agricultura de subsistência, com a exploração dos produtos, como, feijão, mandioca, macaxeira, milho e outros. A produção dedica-se predominantemente para o consumo, sendo o excedente negociado em trocas ou mesmo comercializado. Criam também bovinos, caprinos, suínos e aves. Alguns comercializam produtos como coentro, alface, cebolinha, pimentões, pimentas e outros na feira da agricultura realizada na cidade. Outros vão diariamente ao centro da cidade para exercer funções de empregadas domésticas, cozinheiras, garçons, cabelereiro, padeiro, entre outros. Vale destacar que, em ambas as comunidades, existe o abastecimento de água encanado para cada casa.

Na religião, também possuem um predomínio nos rituais católicos com forte devoção a São Gonçalo e Nossa Senhora Aparecida. Possuem também senhoras

Imagem 3: Unidade Básica de Saúde do sítio Pêga



Fonte 3: Acervo do autor

Imagem 4: Parte da comunidade do sítio Pêga



Fonte 4: Acervo do autor

Imagem 5: Centro comunitário do sítio Pêga



Fonte 5: Acervo do autor

rezadeiras, bem como, um morador que realiza “trabalhos” espirituais. Não possuem uma capela, mas o centro comunitário assume essa função. Além do catolicismo, existe também a presença da Assembleia de Deus com uma igreja e a participação de vários membros.

Nas atividades esportivas estes se aproximam muito mais do futebol e do futsal, possuindo na comunidade uma quadra poliesportiva e um campo de futebol de terra. A comunidade possui ainda uma pista de vaquejada onde se realizam as derrubadas dos bois com participação dos membros da comunidade e do público externo.

Os espaços e momentos de diversão se centram nas atividades esportivas, nas atividades na natureza, especialmente no período chuvoso, nas festas e bares. As festas mais conhecidas na comunidade são também as de base religiosa, além de outras esporádicas realizadas nos bares.

Em nossas intenções iniciais, ficaríamos inseridos nas comunidades durante um ciclo de 14 meses, iniciando em abril de 2019 e encerrando as atividades de pesquisa em junho de 2020. Esse período nos permitiria um tempo para aproximação e convivência durante um ciclo anual vivenciando os principais acontecimentos das comunidades, especialmente conviver dentro dos períodos de seca (estiagem) e inverno (período chuvoso), já que são esses que direcionam muita das ações a serem realizadas em seus cotidianos. No entanto, essa intenção inicial teve que ser suspensa em virtude da pandemia da Covid-19, visto que, para segurança dos moradores e também nossa, tivemos que nos manter em distanciamento social no final de março de 2020, conforme orientações das autoridades em saúde. Esse rompimento repentino deixou lacunas nas intenções iniciais da pesquisa, porém, acreditamos que as experiências até então vivenciadas foram suficientes para atender aos nossos objetivos.

No contexto de distanciamento social, mantivemos contatos com alguns moradores com o auxílio do WhatsApp para saber como a comunidade estava lidando com todas as mudanças, encontramos com alguns em supermercados e farmácias no centro da cidade, e ainda fizemos algumas passagens pela comunidade de carro para observar o comportamento, mas sem manter contato direto com nenhum morador e respeitando todas as normas de segurança. Tivemos o cuidado de explicar que nosso afastamento se deu em virtude das recomendações e cuidados com a saúde, para que não se sentissem abandonados depois dos dados colhidos. O vazio do contato quase que diário, a saudade das pessoas e das situações foram outros fatores difíceis de administrar dentro da avalanche de sensações ocasionadas pela pandemia.

Durante os 11 meses em que ficamos diretamente imersos nas comunidades, o contato acontecia semanalmente, com predominância de, no mínimo, 4 dias por semana, nos diferentes turnos (manhã, tarde e noite). Além disso, fazíamos a alternância entre as comunidades de modo

a nos mantermos integrado de forma proporcional entre elas. Afirmamos que não foi nosso objetivo traçar comparativos entre as comunidades, embora alguns elementos possam oportunizar esse acontecimento.

Convém destacar que a etnografia tem, no encontro do pesquisador com o campo, sua principal característica, pois nos caminhos da etnografia encontramos a possibilidade de dialogar com diferentes estratégias na coleta dos dados, dos quais definimos três momentos, a saber: a) a pesquisa de campo nas comunidades de remanescentes quilombolas, o qual consideramos o foco principal de nossa pesquisa; b) a pesquisa nas escolas da Educação Básica que atendem os membros das comunidades, que consideramos para nossas intenções de pesquisa como complementares a pesquisa nas comunidades; e, c) a revisão bibliográfica. Vale lembrar que os momentos são aqui estabelecidos como ordenamento didático, não se isolando ou anulando a realização simultânea.

É preciso ter consciência de que a etnografia se modela por inúmeras interferências, como por exemplo, as acadêmicas (orientação, linhas e grupos de pesquisa, bases epistemológicas) e as situações comunitárias (climáticas, sociais, políticas e culturais), bem como a situação vivenciada em nossa pesquisa com a pandemia da Covid-19. Assim, diante desses fatores limitantes e do tempo disponível para o doutoramento, algumas lacunas certamente estarão presentes, sendo necessário priorizar alguns elementos em detrimento de outros.

Na pesquisa de campo, enquanto etnógrafos, estivemos entregues a um conjunto de incertezas. Embora tivéssemos um planejamento prévio, era somente nos encontros com o campo que tínhamos as respostas sobre as reais possibilidades de intervenção. Portanto, era necessário estarmos abertos às mudanças, recuos e novos avanços. A experiência em campo foi o que mediou o diálogo entre o que se queria e o que se conseguiu observar. Somente nessa experiência, foi que as intenções de pesquisa se confirmaram, se desfizeram ou se reconfiguraram.

Uma das principais etapas da etnografia foi a imersão nas comunidades de remanescentes de quilombos. Nessa etapa, nos dedicamos a um contato próximo, participativo e intenso, que possibilitou a observação, descrição e análise dos comportamentos e das relações estabelecidas pelos sujeitos no espaço em que habitam. Foi nessa etapa que encontramos o corpo vivo, o corpo real, nas suas possibilidades diversas de expressão e interação com o meio em que habita, possibilitando, desse modo, apreender sentidos e significados para compreender determinadas características dessa realidade social e cultural.

Para Rocha e Eckert (2008), a interação é uma condição básica da pesquisa etnográfica, porém, desde que concedida pelos sujeitos investigados. Segundo as autoras, esse tipo de pesquisa permite conhecer o outro e sua realidade, bem como, a si mesmo, a partir da escuta, da observação atenta e do registro dos dados. Para tanto, destacam a necessidade do pesquisador se inserir no contexto investigado.

Corroborando com as autoras acima citadas, André (1995) destaca a necessidade de interação entre o pesquisador e o campo pesquisado. Atentos a esse detalhe, mergulhamos na realidade dos moradores das comunidades, afim de possibilitar uma interação com o cotidiano deles em suas diferentes formas de manifestação, visando apreender suas sensações, seus saberes, expressões e compreensões e alcançar os objetivos estabelecidos nessa pesquisa.

Para Manilowski (1978), tudo deve ser devidamente registrado e levado em consideração como importante. Foi preciso registrar muito mais do que o que se buscou inicialmente, pois foram os diferentes elementos da realidade investigada que permitiram construir sentidos para as determinadas especificidades objetivadas.

Na etnografia, foi preciso utilizar diferentes técnicas, recursos e estratégias para a coleta de dados (LÓPEZ, 1999). Segundo André (1995), as técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia são a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

Destacamos como espaços de observação participante dos saberes, linguagens e práticas do corpo negro nas comunidades quilombolas: as práticas com a agricultura de subsistência, as relações comunitárias, as relações que estabelecem com indivíduos de outras comunidades, as festividades religiosas e comemorativas, as relações familiares, as práticas corporais (Dança de São Gonçalo, Capoeira, Jogos, Esportes, e outros), o contexto do atendimento escolar, as políticas públicas disponíveis, os cuidados em saúde, os grupos comunitários (grupo de mulheres, alcóolicos anônimos), entre outras. Essas observações foram realizadas ao longo do período de inserção nas comunidades, sempre a partir de um diálogo prévio e com consentimento dos membros. É válido destacar que, ao mesmo tempo em que observávamos, éramos também observados, por isso, tivemos bastante cuidado em nossas ações e posicionamentos, de modo a desconstruir barreiras e construir pontes.

No papel de pesquisador, buscávamos constantemente criar as melhores estratégias para chegar aos dados do campo de pesquisa. Essas estratégias foram por nós implementadas a partir do contato direto com os moradores, no acompanhamento dos agentes de saúde em suas visitas domiciliares, nas escolas, nos encontros religiosos, nas festividades, nas práticas esportivas, no trabalho, entre outras.

Segundo Malinowski (1978), a familiaridade entre o pesquisador e os nativos e a possibilidade de participar dos acontecimentos da comunidade correspondem as condições prévias para a pesquisa. Somente a partir dessas condições podemos conseguir atingir o objetivo da pesquisa etnográfica, que, segundo o autor, “é o de apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão de mundo”.

Na observação participante, como o próprio nome sugere, foi importante que não nos colocássemos apenas como mero expectadores, mas que assumíssemos a condição de participantes, vivenciando as diferentes situações durante a pesquisa. Nesse tipo de observação, estivemos atento às conversas diárias, a observação direta, a realização de tarefas e a participação nos diferentes acontecimentos. Foi importante não abrir mão dos informantes, dos documentos e outros, mas também, não abrir mão da observação direta dos fenômenos.

Durante nossa imersão nas comunidades, registramos as informações coletadas a partir de um diário de campo. Nele, destacamos os aspectos mais gerais das comunidades em relação ao corpo e a cultura e também os mais específicos das situações vivenciadas na coparticipação. O registro foi feito a partir de uma densa descrição de fatos, acontecimentos, tradições, lugares, relações, entre outras. Este foi uma ferramenta constante em todas as situações da pesquisa.

O exercício da escrita no diário de campo foi, desde então, um exercício de análise, mesmo que tivesse por objetivo descrever, esse já trazia as investidas do olhar do pesquisador sobre o fato observado.

O diário de campo foi, assim, a ferramenta balizadora do nosso olhar sobre o outro e sobre nós mesmos, no entanto, foi, antes de tudo, uma ferramenta “secreta” que registrou elementos que, inclusive, podem não ser eticamente respeitosos aos sujeitos investigados e aos objetivos estabelecidos. Realizamos as anotações em cadernos e no bloco de notas do celular, sendo posteriormente transcritas e organizadas no computador para um documento digital em formato Word. Criamos tópicos com nomes, acontecimentos e datas para organizar os registros e facilitar o retorno aos dados nos momentos das análises e construção do texto etnográfico.

Além do diário de campo, utilizamos outras ferramentas digitais para registro dos acontecimentos, das quais destacamos: filmadoras, câmeras fotográficas e o celular com a possibilidade para gravação de áudio, de vídeos e fotografias. Vale destacar que esses foram utilizados mediante autorização prévia dos participantes da pesquisa. Além de servir ao pesquisador, os registros digitais da realidade investigada podem contribuir para uma melhor visualização das descrições etnográficas por partes dos leitores.

Além da observação participante, utilizamo-nos das entrevistas como técnica na pesquisa etnográfica para contribuir com a coleta de informações mais detalhadas sobre alguns

aspectos, bem como, para aprofundar alguns previamente conhecidos nas observações. Essas entrevistas, embora nominadas assim, se aproximaram muito mais do universo de conversas e diálogos, pois buscamos romper com a rigidez e formalismo que impera em algumas situações de entrevista para criarmos um espaço receptivo e acolhedor aos participantes.

As pessoas participantes das entrevistas foram escolhidas, inicialmente, pelos papéis de liderança desempenhados nas articulações comunitárias. Posteriormente, ampliamos para outros sujeitos nossas intencionalidades sobre determinados assuntos, tais como fizemos com os mais velhos detentores de informações históricas sobre a comunidade.

Para as entrevistas, os sujeitos selecionados eram incluídos a partir do aceite à participação, da abertura ao diálogo, da capacidade auditiva e comunicativa. Sobre as entrevistas, estas foram realizadas a partir de uma perspectiva semiestruturada, visto que partiam de questões previamente elaboradas, porém oportunizavam que, durante a realização das entrevistas, novos questionamentos pudessem ser realizados na busca pela aquisição de informações mais detalhadas (TRIVIÑOS, 2009).

Dos sujeitos das comunidades, colaboraram com nossas entrevistas: Auzerina, Joana de Agenor, Agenor, Alaíde de Piancó, Aurineide, Marluce, Fatinha, Bejamin, Dó, Aldizes, Joaquina, Tonhô, Margarida, Gumercinda, Ciroca, Rosa. Destacamos os nomes como são conhecidas(os) nas comunidades, pois são eles que referenciam e geram a identificação com o lugar em que habitam. Apresentar esses nomes é apresentar também a história das comunidades.

As entrevistas foram realizadas a partir de permissão estabelecida com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No termo, estavam contidos os objetivos da pesquisa, as finalidades de uso das informações coletadas, os possíveis riscos, os procedimentos da entrevista, entre outras informações relevantes.

Sobre os assuntos abordados na entrevista, destacamos os vínculos familiares e comunitários, a construção e transmissão de saberes, o acesso ao ensino, ancestralidades, situações de discriminação e preconceito, percepções sobre o corpo, práticas do cotidiano, entre outras.

Além da observação participante e das entrevistas, contamos também com a possibilidade de utilização de documentos. Quanto a esses, para coleta e análise na intervenção etnográfica, deixamos como possibilidades: cartas, fotografias, matérias jornalísticas, produções acadêmicas, cadernos de estudos, produções artísticas e outros documentos que, por ventura, surgiram durante o processo.

Embora o foco maior de investigação em nossa pesquisa tenha sido as comunidades de remanescentes quilombolas em suas relações e ações cotidianas, sentimos ainda a necessidade de realizarmos alguns apontamentos sobre o ambiente escolar de atendimento a esses sujeitos.

Para isso, direcionamos alguns momentos para investigações nas realidades escolares que atendiam aos membros das comunidades nas quais nos inserimos para a realização da pesquisa. Nessa parte da investigação, objetivamos compreender o espaço dedicado aos saberes, linguagens e práticas do corpo negro nas intervenções pedagógicas na Educação Física e na organização curricular.

Quatro escolas atendem aos alunos das comunidades participantes, sendo destas, três dedicadas ao atendimento no Ensino Fundamental: Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá (Sítio Bom Sucesso), Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza (centro da cidade), e, Escola Estadual “29 de Março” (centro da cidade); e uma no Ensino Médio, Escola Estadual Margarida de Freitas (centro da cidade). Todas elas ficam localizadas fora das comunidades investigadas e foram contactadas previamente para assinatura da carta de anuência autorizando a pesquisa em seus espaços.

Nas escolas, realizamos dois procedimentos de pesquisa. No primeiro, de cunho documental, coletamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). No segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física.

Por serem escolas de pequeno porte e terem poucos professores do componente curricular, utilizamos todos os sujeitos como amostra em nossa pesquisa (3 professores). Dos três professores convidados, dois demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa. As entrevistas foram realizadas através da plataforma do Google Meet para manutenção do distanciamento social. Somente a autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos foi coletada pessoalmente. Na análise das entrevistas, os professores foram identificados com nomes fictícios de frutas da região, sendo Cajarana e Araça os escolhidos. Ambos os professores são graduados em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e atuam na Educação Física escolar, em média, há 8 anos.

Outra estratégia de grande relevância dentro do contexto etnográfico foi o levantamento bibliográfico. Esse serviu como suporte antes, durante e depois para possibilitar compreensões, aprendizagens, definição de estratégias e leitura/análise dos dados encontrados na pesquisa realizada. Para tanto, a revisão bibliográfica aconteceu a partir da revisão de livros, capítulos, artigos, leis, resoluções, dissertações, teses e outros tipos de textos, visando construir informações conceituais e enriquecer o debate acerca dos temas estudados.

Para assegurarmos os princípios éticos na realização da pesquisa, buscamos garantir a todos os sujeitos participantes, a liberdade para participação, bem como, o devido cuidado para a manutenção da integridade dos mesmos. Além disso, quando se fizeram necessários, asseguramos a preservação dos dados para manutenção da privacidade, sigilo e confidencialidade dos sujeitos investigados.

Em todas as etapas da pesquisa, apresentamos aos pesquisados e as instituições os objetivos pretendidos e os benefícios com a realização da mesma para eles, bem como, para o pesquisador. Também, afirmamos o compromisso de compartilhar, ao final da pesquisa, os resultados alcançados, destacando possibilidades de contribuições e reflexões. Nos comprometemos ainda com a divulgação dos resultados em formatos de artigos em revistas, eventos científicos e em outros espaços acadêmicos.

No contexto da pesquisa etnográfica, a análise dos dados aconteceu em todos os momentos. Foi do planejamento à execução da pesquisa, porém se potencializou na escrita do texto etnográfico. Foi no momento da escrita que buscamos revelar as compreensões sobre as situações vivenciadas, mesmo que consciente das limitações dessa.

Como auxiliares nesse processo da escrita etnográfica, contamos com as contribuições teóricas de Silva (2015) e Strathern (2017), visto que estes permitiram uma melhor compreensão dos cuidados, dos desafios e das possibilidades na escrita. É imprescindível compreender que o momento da escrita foi novamente uma imersão no campo de pesquisa, embora possibilitado por outro campo de ação.

Na escrita do texto etnográfico, rememoramos os momentos vividos em campo, os personagens encontrados, os diálogos estabelecidos, as aprendizagens efetivadas, as emoções vivenciadas, os conflitos, as paisagens, as leituras realizadas e as lacunas não compreendidas. Foi um encontro com o campo mediado por outras estruturas do corpo, diferente dos primeiros encontros em que estávamos diante de algo novo. No encontro da escrita, nosso olhar já está mais familiarizado e treinado para fazer emergir dessas realidades aquilo que objetivamos na pesquisa.

Para Strathern (2017), o momento etnográfico é compreendido como uma relação. Acontece, então, de modo não linear, aos moldes em que primeiro se pesquisa para depois se analisar. Ao contrário, coloca a análise na circularidade das ações desempenhadas nas diferentes esferas da pesquisa.

Para Silva (2015, p. 59), “a montagem de uma etnografia (ou do texto etnográfico) assemelha-se muito à de um filme em que o resultado final é sempre uma seleção segundo critérios pré-estabelecidos de uma quantidade muito maior de ações e enfoques”. Foi preciso

selecionar dos dados e informações que foram contemplados no texto, já que a pesquisa lidou também com questões temporais para sua realização.

O campo da pesquisa e o campo da escrita se entrecruzaram e permitiram uma imersão do pesquisador junto aos indivíduos pesquisados, ou seja, “o movimento entre campos é apenas parte da flexibilidade do método etnográfico” (STRATHERN, 2017, p. 318).

Na obtenção de informações, ficamos na dependência dos informantes, especialmente, daquilo que estes queriam nos informar. “Não saber o que se vai descobrir é, evidentemente uma verdade da descoberta”. Além dessa compreensão, a autora ainda nos alerta para o fato de que a significância só será adquirida em momento posterior, “na composição da etnografia como uma descrição posterior ao evento” (STRATHERN, 2017, p. 320).

A alternância entre os campos, embora possibilitasse uma maior imersão do pesquisador na realidade investigada, foi tomada com bastante cautela, especialmente pelo fato de que cada campo oferece uma perspectiva diferente sobre os fatos e sobre o outro. Para Strathern (2017, p. 312), “um dos elementos que torna o trabalho de campo desafiador é ele ser realizado tendo em mente uma atividade muito diferente: a escrita”.

A escrita como produto final, desafiou-nos a trazer os elementos que caracterizam o campo e que permitem compreender a realidade dos saberes, linguagens e práticas do corpo negro nas comunidades de remanescentes de quilombos do Pêga e Arrojado/Engenho. Certamente, essa foi limitada por inúmeros fatores como prioridades, tempo, informações disponíveis, fragilidades teóricas e interpretativas de nós, pesquisadores, entre outras.

A escrita etnográfica permitiu, a partir da junção dos campos, da pesquisa e da escrita criar um novo campo, o da leitura. Esse “novo” campo, dedicado a outros não envolvidos na pesquisa, permitiu-nos, a partir dos rearranjos das ideias e das narrativas, criar sentidos para as experiências descritas diante das realidades investigadas. Aqui, cabe ressaltar que, junto as ações descritivas, as imagens auxiliam na compreensão e construção desse novo campo.

Em nossa pesquisa, estabelecemos esse diálogo entre os diferentes campos para que pudéssemos construir um texto etnográfico condizendo o máximo possível com a realidade analisada. Além disso, buscamos suporte na utilização de imagens para facilitar o entendimento da realidade. As imagens não são apenas complementos, elas são possibilidades textuais, evocam informações e inúmeros outros sentidos. Silva (2015, p. 59) defende que “os registros fotográficos, filmicos e de sons deveriam ser vistos não apenas como ‘meios’ que conduzem a interpretação etnográfica (figurando geralmente na forma de ‘anexos’ ao texto principal da etnografia), mas serem também objetos de uma auto-representação”.

De certo, a grande dificuldade na construção do texto etnográfico foi sintetizar o grande volume de informações coletadas durante a pesquisa. Silva (2015) problematiza essa questão: como é possível transpor a riqueza, a complexidade, as difíceis negociações de significados encontradas na relação do pesquisador com o grupo pesquisado durante a fase da pesquisa de campo, para a forma final, o texto etnográfico? Desse questionamento, destacamos a impossibilidade de o texto etnográfico traduzir fielmente a realidade investigada, o que não é de um todo negativo, visto que a imprevisibilidade e a impossibilidade de reviver momentos de igual modo é o que nos estimula enquanto humanos a valorizá-los e vivê-los intensamente.

Enfrentamos, assim, uma difícil tarefa de relacionar o texto etnográfico (a narrativa sobre os fatos) com o trabalho de campo que o sustenta. Isso exigiu uma lapidação árdua do pesquisador para colocar as diferentes situações lado a lado em uma lógica narrativa que “capte” ou fixe a lógica cultural que se tenta representar (SILVA, 2015). Dessa forma, muito mais do que um texto de autoria do pesquisador, o texto etnográfico foi realizado com a participação de inúmeros coautores e coautoras que participaram fornecendo informações durante todo o processo.

Desse modo, nosso texto etnográfico foi e é muito mais do que um mero amontoado de palavras, ele traduz desejos, ações, sonhos, sentimentos, histórias, entre várias outras características dos sujeitos inseridos em determinado contexto cultural e social. Foi, então, a partir do texto etnográfico, que conseguimos fazer emergir os conhecimentos, saberes e práticas dos corpos negros dos sujeitos pertencentes as comunidades de remanescentes de quilombo do Pêga e do Arrojado/Engenho Novo, tendo como foco contribuir para a efetivação de uma educação étnico-racial na Educação Básica, especialmente, nos cenários da Educação Física escolar.

Portanto, para a análise do material encontrado e, consequente construção do texto etnográfico, realizamos uma descrição dos elementos encontrados, estabelecendo diálogo constante com os diferentes campos que compõem a pesquisa. Além disso, nesse diálogo entre pesquisador e grupo que se faz presente também na escrita, incluímos novos atores tais como: leis, artigos, livros, documentos, e outros pudessem contribuir com os objetivos propostos.

Após as reflexões introdutórias (Seção 1) sobre o caminhar rumo aos quilombos da serra, a apresentação dos objetivos, das questões de estudo e dos procedimentos metodológicos, tem-se a tese com a seguinte organização: na Seção 2, destacamos os aspectos históricos da ancestralidade africana e afrobrasileira a partir dos processos de escravização e da formação dos quilombos; na Seção 3, realizamos uma discussão conceitual sobre corpo, cultura e identidade como estruturantes para nossos direcionamentos; na Seção 4, apresentamos a partir

de cinco categorias - corpo natureza, corpo fé, corpo trabalho, corpo ancestral e corpo (in)visível - o mapeamento das práticas do corpo em movimento das comunidades de remanescentes de quilombos participantes da pesquisa; na Seção 5, apresentamos possibilidades para efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Física a partir de um quilombamento com os saberes, linguagens e práticas quilombolas; por fim, na Seção 6, apresentamos nossas considerações finais sobre o estudo realizado.

SEÇÃO 2 RAÍZES NEGRAS: HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE NA ORGANIZAÇÃO DOS QUILOMBOS

Conhecer e analisar a realidade das comunidades de remanescentes de quilombos nos dias atuais, requer, indiscutivelmente, que adotemos um olhar histórico para compreender que as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos são construções efetivadas a partir de trocas, conflitos, diálogos, violações, violências, negações, resistências, atualizações e organização.

Na história da sociedade Brasileira, o predomínio hegemônico do colonialismo europeu fez com que muitos dos aspectos da história dos negros fossem negados ou ficassem às margens, não sendo evidenciados e nem valorizados na chamada “história oficial”. Segundo Freire (1989, p. 21), “o Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”.

Assim, para compreendermos a realidade da população negra na atualidade, especialmente no cenário brasileiro, precisamos estar atentos ao passado escravocrata a que essa foi submetida e as resistências por ela efetivadas. É necessário deixar em evidência as violências e privações que esses povos sofreram ao serem arrancados à força de suas terras para serem maltratados no serviço prestado ao branco europeu que colonizava as terras brasileiras. De acordo com Moura (1981, p. 14), “o escravo era o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista, porque era o produtor da riqueza geral, através do seu trabalho”.

Além das privações diretas ao alimento, ao descanso, as condições mínimas de higiene e dignidade, historicamente, foram também privados da liberdade de expressão cultural. O saber e as práticas do corpo negro foram negados e inferiorizados, excluídas do processo social de constituição da realidade brasileira, sendo muitas delas extintas. No entanto, o corpo negro como símbolo de resistência não ficou de fora e, contrariando a lógica social de embranquecimento cultural, implementou, na cultura do país, inúmeros saberes que são compartilhados até os dias atuais nos diferentes espaços de convívio, seja na fala, na alimentação, nas artes, na ciência, na religiosidade, nos cuidados com o corpo, entre outros.

A riqueza de saberes e práticas trazidas pelos negros e negras durante a diáspora das diferentes realidades aos quais pertenciam, permitiram constituir, no Brasil, bem como em outros países para onde eles foram forçadamente levados, uma pluralidade de significados, sentimentos, manifestações, histórias e desejos, que afetam até hoje o cotidiano nacional. Este fato, merece atenção para que sejam superados os olhares de negação e assegurados o respeito e a aceitação às manifestações de um povo que tanto contribuiu e contribui para a realidade nacional.

No processo de violências e negações, a aceitação não era uma unanimidade, ao contrário, talvez fosse a minoria, visto que foram elaboradas uma série de amplas resistências à morte e a negação dos seus elementos culturais. Dentre as estratégias, o quilombo se apresentou e se apresenta como espaço de enfrentamento aos abusos sofridos pelos negros e negras, bem como um espaço de articulação social para manutenção dos saberes e práticas da ancestralidade cultural africana.

A África, ou se podemos dizer de um modo mais preciso, as Áfricas, já que esta constitui-se por uma diversidade de povos e nações que se caracterizam do mesmo modo por uma diversidade de realidades culturais, deve ser, então, considerada como uma das mães do Brasil, não por livre escolha, mas pela forte presença de sua população empenhada nas atividades laborais e culturais que ergueram a nação, tendo que, para isso, amargar a dor de deixar os seus (filhos, pais, irmãos, tios, casas, costumes, tradições) em suas terras sem a possibilidade de um dia retornar e encontrá-los.

Segundo Mbembe (2001, p. 199):

Não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria. A identidade africana não existe como substância. Ela é constituída, de variantes formas, através de uma série de práticas. [...] Tampouco as formas desta identidade e seus idiomas são sempre idênticos. E tais formas e idiomas são móveis, reversíveis e instáveis, isto posto, elas não podem ser reduzidas a uma ordem puramente biológica baseada no sangue, na raça ou na geografia.

Nessa mesma perspectiva de pensamento, os estudos de Gilroy (2001) apontam para a diversidade de possibilidades de manifestação das culturas africanas. Além disso, o autor defende que ao olharmos para as culturas africanas não devemos nutrir nelas a ideia de pureza e isolamento, pois essas estabeleceram diálogos que as modificaram e modificaram também outras culturas.

O fenômeno da escravidão, certamente, é um marco importante na história do continente, porém, é preciso compreender que a África existe para além dele. Outro entendimento importante é que o atlântico negro, com a exploração e escravização dos sujeitos africanos, modificou relações e manifestações culturais de forma bilateral (GILROY, 2001).

Para Gilroy (2001), devemos fazer a crítica à visão de tradição, que limita os olhares sobre as negras e negros africanos como que parados no tempo e sem contribuições sociais e culturais na modernidade. Esse engessamento serve como apagamento das intervenções e

contribuições dos projetos de modernidade protagonizados pelos sujeitos negros na exploração dos colonizadores europeus.

Na realidade brasileira, os protagonismos africanos foram muitos e abrangeram diferentes áreas, seja do trabalho, na agricultura, na mineração, na culinária, na música, na ciência, entre outros. Para Munanga (2018, p. 9), “as relações entre o Brasil e a África podem ser desenhadas e configuradas em diversos contextos históricos: o contexto do tráfico humano e da escravidão, o contexto colonial, o contexto pós-colonial e das independências africanas e o contexto atual”.

Antecipadamente, explicamos que não temos pretensão de fazer uma pesquisa histórica e nem mesmo de aprofundar determinadas informações, porém, reforçamos a importância de conhecer alguns aspectos da realidade histórica dos negros e negras no cenário brasileiro. Os investimentos realizados no capítulo serviram ao autor como compreensão desse processo, mesmo consciente das limitações e lacunas deixadas em sua construção.

Em diálogo com Munanga (2018), optamos por escolher três momentos para abordar a realidade negra, especialmente, a realidade quilombola no Brasil, são elas: o primeiro, compreendido como o tráfico de escravizados do período colonial; o segundo, a resistência ao sistema escravista e a fuga para formação dos quilombos; e o terceiro, libertação dos escravos e a normativa constitucional de 1988. Além desses, incluímos as discussões sobre a realidade da formação e inserção do negro no cenário portalegrense e os possíveis indicativos de como teriam se organizado as comunidades quilombolas do Pêga e Arrojado/Engenho Novo.

2.1 Retirados de casa e direcionados à nova terra

Antes de falar do quilombo como espaço de resistência é preciso compreender que essa só se fez necessária a partir da retirada de inúmeros cidadãos africanos de suas terras para serem utilizados como mão de obra no trabalho escravo em inúmeros países do mundo. A escravidão africana foi sem dúvidas uma das maiores tragédias enfrentadas pela humanidade. Como afirma Gomes (2019, p. 51), “a escravidão é uma chaga aberta na história humana. Suas marcas físicas são ainda hoje bem visíveis na geografia do planeta”.

Nessa mesma linha de pensamento, Moore (2007, p. 222-223) destaca que: “a escravidão corresponde à mais primitiva das formas de coerção destinada a extorquir de um ser humano a sua força de trabalho em proveito de outro que se dispensa da mesma obrigação”. No entanto, essa violência vai além da força física, escravizam também os diferentes costumes e modos de ser. Ainda segundo o autor, “trata-se da primeira e mais primitiva das formas de

esmagamento do homem pelo homem, de extorsão da força de trabalho do semelhante e do confisco de sua dignidade humana” (MOORE, 2007, p. 223).

Moore (2007, p. 239) denuncia também que “não há escravidão ‘boa’; ela é, sem apelo, condenável em todos os casos, em todas as instâncias, em todas as épocas”. Ademais, “a escravidão de um ser humano por outro, em qualquer época, seja qual for a razão ou circunstância, ou tipo de ocupação à qual estaria destinada tal força de trabalho, sempre será a mais cruel expressão na história da dominação entre seres humanos” (MOORE, 2007, p. 240). Portanto, “tentar justificar qualquer maneira de escravidão onde quer que seja, por qualquer motivo ou em qualquer época, é colocar-se automaticamente do lado do opressor, solidarizar-se com ele, formar parte de sua quadrilha de interesses e, enfim, assumir sua identidade” (MOORE, 2007, p. 240).

Sobre o cenário escravocrata do tráfico humano africano, Barreto (2018, p. 42) destaca que esse ocorreu como fruto da nova lógica social comandada pelo capitalismo. Segundo a autora, “a história do capitalismo representa a história da construção do negro no mundo, pois foi a partir da acumulação primitiva do capital, que se desenhou um padrão de poder mundial, o qual passou a classificar, hierarquizar e categorizar os seres humanos”. Desse modo, direcionados por essa nova concepção de poder, “os negros são gestados como um ‘corpo-mercadoria’, obedecendo a lógica econômica da ganancia lucrativa do colonialismo, que engendrou o negro. Os europeus acreditavam ser o mais avançado da espécie e o restante era atribuído a uma categoria inferior” (BARRETO, 2018, p. 420).

Gomes (2019) apresenta algumas informações que evidenciam a grandiosidade e a complexidade do que foi o sistema escravista comandado pelos europeus, que violentou e dizimou grande parte da população africana. Segundo ele,

Até o início do século XIX, o tráfico negreiro era o maior e mais internacional de todos os negócios do mundo. A rede de interesses envolvia milhares de pessoas, incluindo agentes comerciais e controles contábeis das transações, uma estrutura de fornecimento de água e comida, e até instituições religiosas para batizar e catequizar os cativos. Abrangia ainda seguradoras, estaleiros e armadores, bancos de crédito, empresas de transporte que forneciam navios, tripulações e apoio logístico às viagens, além de uma complicada estrutura burocrática para supervisionar as transações e cobrar impostos e tarifas. O tráfico envolvia tanto gente graúda, como os banqueiros ingleses e os nobres europeus, quanto pessoas relativamente modestas, que na África mantinham roças, capoeiras e currais de gado de pequeno porte destinados ao abastecimento dos barracões e dos barcos negreiros. Também havia quem fornecesse ou contratasse as canoas com seus remeiros para levar os escravos da praia para os navios (GOMES, 2019, p. 182).

Essa complexa rede de “serviços” foi responsável pela escravização e morte de milhões de pessoas. Segundo Gomes (2019, p. 206-207), “hoje, sabe-se, com relativa precisão, que 12.521.337 seres humanos embarcaram para a travessia do Atlântico em cerca de 36 mil viagens de navios negreiros, entre 1500 e 1867. Desses, 10.702.657 chegaram vivos à América. Os mortos seriam 1.818.680”. O autor ainda destaca que duas regiões do continente africano estão entre as mais afetados pelo tráfico: “a primeira foi a África Ocidental, também conhecida como Costa da Mina, entre Gana e a Nigéria. A segunda, a África Central, que se estende do Gabão até o sul de Angola. Juntas, essas duas áreas corresponderam por quase 80% do total do comércio de cativos no Atlântico”.

O Brasil foi o país das américas que mais recebeu cidadãos escravizados. De acordo com Gomes (2019, p. 207), “o Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. Recebeu sozinho quase 5 milhões de africanos cativos, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para a América. Como resultado, atualmente, é o segundo país de maior população negra ou de origem africana no mundo”.

Para Nascimento (1980, p. 59), “a proximidade das rotas do tráfico negreiro facilitava a escravidão brasileira que podia adquirir ‘peças’ por preço inferior, por exemplo, do que Estados Unidos e outros mercados mais distantes”. Ainda segundo o autor, “tão barato era para o Brasil, a ponto de ser mais econômico comprar um escravo novo do que cuidar do africano, especialmente, dos velhos, doentes, deformados ou aleijados – isto é, daqueles que estariam ‘imprestáveis’ em virtude de terem sofrido torturas ou excessos de trabalho” (NASCIMENTO, 1980, p. 59).

Um exemplo do que o tráfico de africanos representou para o Brasil está presente nos dados apresentados por Munanga (2018, p. 11), visto que, segundo ele:

Entre os séculos XVII e XVIII, os negros africanos e seus descendentes mestiços chegaram a representar quase 70% da população, tão grande era o volume do tráfico. Hoje, negros e mestiços representam quase a metade da população brasileira, ou seja, cerca de 90 milhões de brasileiros. Eles participaram de modo significativo no povoamento do país, na formação étnica de sua população, na construção da economia colonial e da identidade cultural do país.

Munanga (2018, p. 11) apresenta o perfil do tráfico humano realizado a partir das deportações dos africanos pela rota transatlântica entre o fim do século XV e início do século XVI. Segundo ele, os sujeitos foram deportados a partir de três regiões: uma delas diz respeito a “África Ocidental, de onde foram deportados homens e mulheres dos atuais Senegal, Mali, Níger, Nigéria, Gana, Togo, Benin, Costa do Marfim, Guiné Bissau, Guiné, São Tomé e

Príncipe, Cabo Verde”; outra região referenciada pelo autor diz respeito a “África Central, de onde foram trazidos homens e mulheres das atuais Angola, República do Congo, República Democrática do Congo, Camarões, Gabão, República Centro-Africana”; e por último, a região da “África Austral, envolvendo povos da atual Moçambique”. A ordem de apresentação das regiões no texto não necessariamente representa a ordem em que estas foram exploradas.

Independente da região da África, das línguas, culturas ou religiões, todos os sujeitos foram homogeneizados pelos europeus apenas como africanos. Essa homogeneidade visava justificar a escravização contra todos os sujeitos independente de qualquer característica. Gomes (2015, p. 8) relata que “entre os escravizados haviam reis, príncipes, rainhas, guerreiros, princesas, sacerdotes, artistas e um sem-número de agricultores, mercadores urbanos, conhecedores da metalurgia e do pastoreiro”.

Contribuindo com esse debate, Matos e Eugênio (2018, p. 243) destacam que “desde o início da diáspora negra, partindo da África rumo à costa atlântica, o negro viveu com as mais humilhantes situações, seja de inferioridade, de tratamento enquanto mercadoria, de invisibilidade e/ou tratado como animal nas lavouras”, esses deixaram para trás parte de uma vida e, conseqüentemente, de sua própria história.

O corpo negro escravizado foi imensamente violentado em seus diferentes constituintes físicos, históricos, emocionais, comportamentais, religiosos e outros. Segundo Rufino (2019, p. 69), “de um corpo integrado às múltiplas dimensões de suas cosmovisões, instância do sagrado, como também de toda e qualquer possibilidade criativa, o corpo negro foi transformado em peça de um processo de transformação”. Ainda, “plantou-se na subjetividade da colônia a toada ‘preto não tem história’, ‘o preto é mais adequado ao trabalho braçal’, ‘preto é desalmado’”. Essas afirmativas visavam legitimar as explorações e violências, inferiorizando os negros em relação aos brancos. Segundo Rufino (2019, p. 70):

Para o ser negro, fixado a uma condição vacilante, animalizado, coisificado e fundido, nas fornalhas coloniais, nos moldes do lucro, o que resta é a contenção dos seus impulsos primitivos por meio da subordinação do corpo (cativo, objeto sexual, brinquedo, alegoria), da infantilização da mente (não fala, ingênuo, imaturo, não inteligível e não sofisticado) e da conversão da alma (colonização cosmológica, monologização da linguagem e submissão ao regime de punição).

Todavia, é necessário sempre evidenciarmos e reconhecermos que o corpo negro resistiu e lutou para efetivação de outros cenários. Rufino (2019, p. 70) afirma que “o mesmo corpo que é investido de violência para a sustentação desse regime é também o corpo que vibra as

potências da imprevisibilidade e das possibilidades. É o corpo que nega, dissimula, faz a finta, enfeitiça, joga, finge que vai, mas não vai”.

Conforme nos apresentam os registros da história, contada especialmente pelas elites brancas, ditas detentoras do saber, “o negro africano foi classificado como pertencente a uma raça inferior, a qual estava destinada a função de servir como escravo” (SILVA, 2011, p. 74). Continuando sua argumentação, a autora nos diz que:

A desumanização do negro não foi um acaso, e sim uma consequência perversa das questões econômicas, políticas e culturais em jogo naquele momento e que de certo modo permanecem até os nossos dias, visto que o negro, via de regra, continua a ser marginalizado econômica e socialmente, além ainda, de está sob sujeição cultural em nossa sociedade, e mesmo dentro de uma aparente (e politicamente correta) democracia racial (SILVA, 2011, p. 74).

Na mesma linha de entendimento, Silva (2010) destaca que as concepções dominantes do período colonial definiam e classificavam os não brancos como não civilizados. Desse modo, “as características fenotípicas expressas nas diferenças de tipo físico e de cor de pele, foram associadas à ideia de inferioridade biológica, equacionando com a condição de não-humanos, cuja humanização se daria através de um longo processo ‘civilizatório’ trazido pela escravidão” (SILVA, 2010, p. 68).

Para que esse processo civilizatório se realizasse, era necessário começar desconstruindo os modos de ser dos escravizados. Inúmeras estratégias foram utilizadas para tentar retirar as identidades africanas. Segundo Souza Filho e Prioste (2017, p. 2911), “a desconstrução das coletividades originais se deu fortemente em relação aos africanos; ao serem sequestrados e transportados eram cuidadosamente separados para desfazer semelhanças linguísticas, étnicas e até mesmo familiares”.

Essa destruição identitária é também evidenciada por Gomes (2019, p. 259), pois, segundo ele:

O cativeiro separava pais e filhos, maridos e mulheres, famílias e comunidades inteiras que, na África, tinham convivido e compartilhado os mesmos costumes e crenças por muitas gerações. A identidade original do escravo era praticamente eliminada. Para trás ficavam seus laços familiares, suas convicções religiosas, seu status social, as memórias coletivas.

Conforme destaca Nascimento (1980, p. 47): “dividir, separar, isolar e solapar nossa força física e espiritual tem sido uma contínua estratégia empregada contra nossa unidade e

resistência”. Quanto mais desorganizados e isolados uns dos outros os sujeitos trazidos da África fossem, menor seriam as possibilidades de resistência contra o sistema opressor. No entanto, ao colocá-los em contatos com sujeitos de outras realidades, permitiam que novas relações e novos modos de ser e fazer fossem construídos.

Além disso, para assegurar que a lógica escravocrata se mantivesse, foram utilizadas estratégias violentas de controle. Segundo Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 109), “essa lógica de castigos e repressões era necessária para o funcionamento da ordem escravocrata, pois, caso contrário, o escravo poderia recusar-se a trabalhar e se rebelaria ao cativoiro”.

Inúmeras tentativas de justificar o tráfico humano da África visavam naturalizar a exploração colocando as negras e os negros como sendo inferiores. A cor da pele foi uma das características fenotípicas utilizadas para definição de raças e hierarquias, naturalizando a supremacia branca e inferiorizando aqueles que estivessem fora do padrão, tais como os negros e os indígenas. No entanto, corroboramos com Silva (2011, p. 76) quando esta defende que “ninguém nasce escravo, é assim transformado em uma ordem escravocrata, pois a escravidão não é um fato natural, é uma condição social imposta”.

A afirmativa da autora coloca em xeque o discurso que busca naturalizar a escravidão a partir da utilização de características biológicas, que tanto foi utilizado para sustentar essa violência. A escravidão é fruto de disputas de poder, de uma lógica que visa a dominação e a conquista de riquezas por parte de poucos, negando a diversidade e a possibilidade de uma convivência respeitosa para todos.

Silva (2011) nos alerta ainda para o papel que a igreja católica teve na legitimação da escravidão. Embora fizesse inúmeras vezes discursos de liberdade, negava as manifestações religiosas africanas e direcionava os escravizados a suas doutrinas, colaborando diretamente para que a escravidão, não apenas física, mas também cultural, se efetivasse aos explorados.

Embora o destaque nos registros históricos evidencie que o sujeito negro africano trazido ao Brasil tenha contribuído quase que exclusivamente com sua força física, precisamos reafirmar que as contribuições foram muito além, contribuindo também com os conhecimentos, tecnologias, manifestações culturais, modos de ser e outros. A negação disso, ao menos nos discursos elaborados pela elite branca, aparece como estratégia de inferiorizar as manifestações do negro e evidenciar a supremacia branca, o que estabeleceu situações racistas que se perpetuam até os dias atuais.

Como afirma Munanga (2018), o Brasil e o continente africano mantêm relações que datam do início do século XVI, especialmente a partir do tráfico humano unilateral da África para o Brasil. Conforme afirma o autor, “uma numerosa mão de obra e notáveis aportes culturais

africanos devidos ao tráfico, modificaram sem dúvida o universo sócio-político, econômico e cultural do Brasil colonial que engendrou o Brasil de hoje” (MUNANGA, 2018, p. 6).

É importante destacar que a escolha da mão de obra africana foi intencional. Segundo argumenta Barreto (2018, p. 421-422):

A escolha pela mão de obra escrava africana nunca foi aleatória. Era feita justamente naquilo que os africanos tinham conhecimento, que deveriam servir para a economia desenvolvida no Brasil. Portanto, a produção em larga escala de produtos agrícolas, como açúcar, tabaco, entre outros, até a exploração do ouro, somente foi possível com as tecnologias trazidas para o Brasil pelos africanos durante o tráfico negreiro.

Assim, fica evidente que embora menosprezados, os sujeitos negros escravizados supriam com qualidades as deficiências vivenciadas pelos colonizadores, que de forma criminosamente exterminaram povos, desarticularam famílias e negaram a possibilidade de escolha de massas numerosas de seres humanos. Uma grande dívida histórica que jamais será superada, mas que merece esforços para que os prejuízos possam ser minimizados a essa população que foi desumanamente massacrada e explorada pelos sujeitos brancos colonizadores e seus sucessores.

Conforme aponta Nascimento (1980, p. 230):

O papel desempenhado pelo africano escravizado foi decisivo desde as primeiras horas da história e da formação econômica de um país, como o Brasil, fundado à base do parasitismo colonial-imperialista. Sem o escravo, nem sua estrutura econômica, nem a sociedade e o próprio país poderiam ter existido na forma existente hoje e ontem. O africano foi quem lançou as fundações da nova sociedade, no movimento de baixar e erguer sua espinha dorsal, semeando, plantando, colhendo, minerando, pastoreando: sua espinha foi a espinha dorsal da colônia portuguesa que se tornava uma nação, um país. Nutriu e colheu a riqueza do solo só para assistir aos frutos do seu trabalho serem violentamente arrebatados pela aristocracia branca.

Os corpos das negras e negros escravizados foram as bases que sustentaram a formação nacional junto com indígenas também escravizados. No entanto, conforme retratado pelo autor acima, não usufruíram dos frutos do próprio trabalho, ao contrário, amargaram nas infindáveis dores as violências e negações.

No diálogo sobre as contribuições dos africanos na realidade brasileira, o autor Manuel Querino (2018) nos apresenta valiosas informações. Segundo ele, depois do insucesso na exploração dos indígenas que abandonaram o litoral e embrenharam-se nas matas virgens, os colonizadores apostaram no continente africano, visto que arrancaram de lá “o braço possante

do africano para impulsionar e intensificar a produção de cereais e de cana-de-açúcar e desentranhar do seio da terra o diamante e metais preciosos (QUERINO, 2018, p. 12).

O processo escravidão usurpou as potencialidades dos sujeitos africanos de forma sorrateira para construir a vida de privilégios dos colonizadores. Foi o potencial de conhecimentos dos africanos e as limitações dos saberes dos europeus que direcionaram a busca criminosa na escravização dos negros e negras. Segundo Querino (2018, p. 13):

O colono preto, ao ser transportado para a América, estava já aparelhado para o trabalho que o esperava aqui, como bom caçador, marinheiro, criador, extrator do sal, abundante em algumas regiões, minerador de ferro, pastor, agricultor, mercador de marfim, etc. Ao tempo do tráfico já o africano conhecia o trabalho da mineração, pois lá abundava o ouro, a prata, o chumbo, o diamante e o ferro.

Essas e outras características evidenciam as intencionalidades da escravização africana em suprir as deficiências de conhecimentos dos colonizadores na exploração das riquezas encontradas nas terras colonizadas.

O protagonismo dos sujeitos africanos trazidos ao Brasil se evidencia em inúmeras conquistas. Manuel Querino (2018, p. 15) destaca algumas delas ao afirmar que “a primeira folheta de ouro encontrada na margem do rio Funil, em Ouro Preto, coube a um preto bandeirante; bem como a descoberta do diamante ‘estrela do sul’”. Comprometido em defender esse protagonismo, o autor ainda afirmou que “foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento, a nobreza e a prosperidade do Brasil: foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria, etc” (QUERINO, 2018, p. 30). Diante disso, os sujeitos negros teriam lugar de destaque nos fatores civilizatórios da nação brasileira.

Para Querino (2018, p. 30-31):

Quem quer que compulse a nossa história certifique-se-á do valor e da contribuição do negro na defesa do território nacional, na agricultura, na mineração, como bandeirante, no movimento da independência, com armas na mão, como elemento apreciável na família, e como herói do trabalho em todas as aplicações úteis e proveitosas. Fora o braço propulsor do desenvolvimento manifestado no estado social do país, na cultura intelectual e nas grandes obras materiais, pois que, sem o dinheiro que tudo move, não haveria educadores e nem educandos: feneceriam as aspirações mais brilhantes, dissipar-se-iam as tentativas mais valiosas. Foi com o produto do seu labor que os ricos senhores puderam manter seus filhos nas universidades europeias, e depois nas faculdades de ensino do país, instruindo-os, educando-os, donde saíram veneráveis sacerdotes, consumados políticos, notáveis cientistas, eméritos literatos, valorosos militares, e todos quantos, ao depois fizeram do Brasil colônia, o Brasil independente, nação culta, poderosa entre os povos civilizados.

Diante dessas afirmativas, as contribuições dos sujeitos africanos na realidade brasileira vão muito além do fornecimento de energia para as situações de trabalho na terra. Os saberes técnicos-científicos e culturais transformaram a realidade nacional e permitiram seu desenvolvimento e modernização.

No entanto, mesmo com todo protagonismo, o sujeito negro africano foi tratado como objeto e colocado à margem da história construída pelos colonizadores europeus. Além disso, conforme aponta Silva (2011, p. 78), “o negro inserido como escravizado no Brasil tem sua imagem construída a partir de elementos altamente negativos, tais como criatura inferior, de uma cultura primitiva, preguiçoso, intelectualmente inferior, portador de maus instintos”. Ainda segundo a autora, “o negro, foi tomado, foi coisificado e desumanizado. O europeu se auto outorgou a missão civilizatória e subtraiu aos povos ‘colonizados’ sua história, cultura e identidade” (SILVA, 2012, p. 4). Foram processos como esses que cultivaram preconceitos e estigmas aos negros na realidade nacional, sendo sua desconstrução um processo árduo e de longos enfrentamentos, que inúmeras vezes precisam ser realizados na radicalidade.

A realidade do tráfico humano da África para o Brasil dialoga diretamente com a realidade de exploração indígena que aqui também se realizava. O índio, fonte primária da força para o trabalho utilizada pelos colonizadores europeus, foi também alvo de violências e negações, vistos como inferiores e subjugados aos interesses dos invasores. Inúmeras vezes se rebelaram contra as imposições dos invasores e se negaram a viver submissos, pagando preços altos, como até mesmo o extermínio de grupos e tribos. Conforme argumenta Silva (2012, p. 3), “no Brasil, particularmente os colonizadores exterminaram grande parte das diversas etnias indígenas existentes”. Porém, para que pudesse suprir as necessidades da colônia, “trouxeram como mercadoria os negros africanos, também de diferentes etnias, para o trabalho escravo e instituíram assim uma sociedade de dominantes (brancos europeus) e dominados (negros, indígenas e mestiços)” (SILVA, 2012, p. 3).

Sobre a relação da população negra com a indígena, apresentamos os argumentos de Leite (2000, p. 334) quando destaca que, “em diversas situações, índios e negros, por vezes aliados, lutaram – desde o início da ocupação e exploração do continente – contra os vários procedimentos de expropriação de seus corpos, bens e direitos”. Como ato de solidariedade e resistência, estes uniam forças em muitos momentos para que pudessem desafiar as forças superiores dos europeus colonizadores.

De acordo com Henriques Filho (2011), a inserção do negro africano no território brasileiro aconteceu de forma violenta e involuntária, mas trouxe inegáveis contribuições a realidade nacional. Segundo ele:

Os negros foram inseridos violenta e involuntariamente no processo de formação da sociedade brasileira, assumindo a maior parcela de responsabilidade pelo trabalho que nela era realizado durante o período colonial, e, depois disso, integrados na comunidade nacional. Para ela contribuíram de forma fundamental, dando-lhes traços sociais e culturais que são hoje marcantes em todos os brasileiros (HENRIQUES FILHO, 2011, p. 157).

As contribuições dos africanos na realidade brasileira foram muitas. Conforme apresenta Munanga (2018, p. 12), “no plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária as lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e mineração. Uma mão de obra escravizada tratada de maneira desumana e em condições de vida muito precárias”. Os negros e negras trabalhavam apenas para assegurar suas condições mínimas e degradantes de sobrevivência, não tendo possibilidades de ascender socialmente com os frutos do trabalho.

No plano da língua, os africanos também contribuíram imensamente implementando no vocabulário português palavras originalmente desconhecidas e que hoje fazem parte do falar brasileiro. Segundo Munanga (2018, p. 12):

Muitas palavras das línguas são cotidianamente utilizadas pelos brasileiros, sem consciência de que são palavras africanas aportuguesadas. Alguns exemplos: acarajé, afoxé, agogô, angu, axé, bagunça, balangandã, bimba, banzo, berimbau, bodó, bunda, dendê, fubá, ginga, caçamba, caruru, catinga, cuíca, maribondo, mocambo, mungunzá, moqueca, orixá, oxalá, quenga, quiabo, quitanda, sacana, samba, senzala, soba, sunza, tanza, vatapá, vodum, xereca, xoxota, zabumba, zumbi, etc.

As palavras apresentadas, em sua maioria, estão diretamente presentes na realidade das comunidades de remanescentes de quilombos participantes em nossa pesquisa. Além dessas contribuições, certamente temos inúmeras outras que já foram naturalizadas entre nós brasileiros como se fossem pertencentes a “cultura nacional”, mas que foram trazidas pelos africanos que aqui habitaram e habitam essas terras.

Portanto, fica evidente que, todo processo de exploração dos negros africanos pelo sistema escravista europeu alterou as relações e os modos de vida desses de modo extremo e violento. Essa situação histórica foi responsável por exclusões e marginalizações que se fazem presente até os dias atuais, fato que desperta a necessidade para o desenvolvimento de estratégias ainda mais efetivas de superação dos problemas enfrentados pelos negros no cotidiano social em que habitam.

2.2 Resistência como possibilidade de sobrevivência

As relações vivenciadas na exploração africana foram marcadas imensamente por conflitos e resistências. Embora na maior parte das situações as forças e poderes fossem desiguais, o que favorecia o branco europeu, os negros e negras não se entregaram facilmente, tendo inúmeros destes e destas perdido suas vidas em confrontos na luta pela liberdade. Assim, tanto a captura em solo africano como o transporte transatlântico foram marcados por atos de resistências.

No cenário brasileiro, aqueles que sobreviveram às condições desumanas do transporte nos navios de escravizados, também não se conformaram com a privação de liberdade e as condições degradantes a que foram submetidos nos espaços de trabalho, nas moradias e até mesmo na alimentação. Para tanto, se rebelaram de diferentes formas, sejam através dos conflitos, das fugas, dos suicídios, dos assassinatos, entre outros. Obviamente, a resistência era também combatida pelas forças dos senhores “donos” dos sujeitos escravizados.

Segundo afirma Machado (2013, p. 92), “foi longo e cheio de astúcia o caminho que transformou as transgressões da ordem escravista em formas ancestrais de modo de vida em permanente superação”, foram a partir deles “que nasceram as irmandades, as confrarias, as associações, os terreiros e quilombos”. Para a autora, até hoje, esses lugares compreendidos como microterritórios, asseguram o “pensamento comunitário como um espelho africano na sua essência agregadora, presença vital do cuidado, solidariedade e convivência que abrandam as dores da humanidade negra ferida”. Foram nesses espaços que se cultivaram os legados ancestrais e a força insurgente para a reexistência do pensamento africano na diáspora.

Uma das formas de resistência dos negros e negras escravizados mais conhecida no cenário brasileiro diz respeito a formação dos quilombos. Conforme expressam Furtado, Pedroza e Alvez (2014, p. 109), como consequência das punições do sistema repressor e rebelando-se contra essas, os escravos criaram estratégias de defesa clandestinas e fugas em busca de liberdade. Para as autoras, “os quilombos representam formas de resistência e luta contra a opressão vivenciadas por africanos e seus descendentes ao longo da história brasileira, tendo emergido diante de uma situação de confronto e conflito”. Desse modo, “tido como elemento que caracterizava a libertação, o quilombo assinalava uma reação à existência desse sistema forçado de trabalho” (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014, p. 109).

Para Munanga (1996, p. 58), “o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu (Kilombo, aportuguesado: quilombo)”. Para o autor, a presença da utilização desse termo, bem como de seus significados no território brasileiro “tem a ver com

alguns ramos desses povos bantu, cujos membros foram trazidos e escravizados nessa terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimundu, mbundu, kongo, imbangola, etc., sendo que os territórios se dividem entre Angola e Zaire” (MUNANGA, 1996, P. 58).

Complementando seu entendimento, Munanga (1996, p. 60) afirma que:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas inimigas.

Diante da descrição das características do quilombo no território africano, fica evidente fortes semelhanças com o sentido do quilombo no início de sua organização na sociedade brasileira, pois, esse era antes de tudo um espaço de acolhimento e de articulação contra as investidas dos inimigos, nesse contexto, as estruturas escravocratas. No entanto, é preciso reconhecer também as diferenças contextuais e de configurações, para que não caíamos no abismo de fazer comparações equivocadas.

Na compreensão de Moura (1981, p. 87) sobre a realidade da escravidão brasileira, o quilombo “era uma reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que o sustentava”. Se caracterizava, inicialmente, como a fuga das situações opressoras a que eram submetidos os escravos e escravas para lugares onde pudessem cultivar, mesmo que limitadamente, suas liberdades e modos de vida ancestral. Ainda segundo Moura (1981, p. 87), “o quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil”. Os quilombos eram espaços que acolhiam outros sujeitos também violentados como índios e até mesmo brancos pobres e marginalizados.

Segundo Candau (2008, p. 63), durante a era da escravidão “os quilombos eram verdadeiros espaços de liberdade, sociedades de base fortemente comunitária, nas quais conviviam negros libertos e fugidos, índios e brancos pobres, entre esses principalmente agricultores sem-terra”. A articulação com outros sujeitos dinamizava ainda mais as possibilidades de existência e modos de convivência dos quilombolas. “Podemos dizer então, que nos quilombos se gestou uma verdadeira experiência pluriétnica, com valores em que conviviam a cultura negra, indígena e ocidental”.

Contribuindo com esse debate, Paulo Freire (1992, p. 55) evidencia que “os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reivindicação da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da ‘obediência’ necessária, partiram em busca da invenção da liberdade”. Nessa compreensão, a busca pela vida em liberdade como máxima da existência foi reinventada e vivida pelas negras e negros que resistiram ao contexto escravista.

Assim, ao ressignificar o entendimento, colocando os negros e negras como protagonistas na busca pela liberdade necessária à condição humana, negada criminosamente pelos colonizadores, derrubamos a visão das elites escravocratas de que estes foram delinquentes e, ao contrário, reconhecemos o heroísmo de suas condutas na construção de uma sociedade mais justa, democrática e menos desumana.

A visão destacada acima é reforçada por Moura (1981, p. 16) quando apresenta o ser quilombola como “o negro fugido nas suas variadas formas de comportamento, isto é, o escravo que se negava, que se transformou em uma das forças que dinamizaram a passagem de uma forma de trabalho para a outra, ou em outras palavras, a passagem da escravidão para o trabalho livre”. Recontar essa história é uma necessidade para diminuição das injustiças históricas vivenciadas pela população negra.

Uma das características da formação quilombola no contexto escravocrata era a fuga para locais isolados e de difícil acesso, como estratégia de proteção. Sobre isso, destacamos os argumentos de Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 110), quando afirmam que:

O difícil acesso a seus territórios é uma característica fundamental, pois ao embrenharem-se nas matas e nas serras, dificultavam a entrada das incursões de caçadores de escravos, milícias ou quaisquer outros que viessem a privar da custosa liberdade. Acidentes geográficos naturais das localidades, formações rochosas íngremes, rios intransponíveis ou abismos foram usados como barreiras ou obstáculos que dificultavam a aproximação e visualização do perseguidor, além de propiciar tempo para possíveis fugas.

As características físicas apresentadas dialogam diretamente com as comunidades participantes dessa pesquisa, com exceção da presença de “rios intransponíveis”, pois estão situadas no alto da serra em locais de difícil acesso, próximo a abismos, acidentes geográficos e formações rochosas. Essa é uma característica presente em todas as comunidades quilombolas da cidade de Portalegre.

Inicialmente, por se tratar de uma região serrana, toda sua área é recortada por montes íngremes com grandes vales, tendo, na porção central da serra, uma faixa de terra bastante plana, onde se desenvolveu o centro urbano a partir da colonização portuguesa. Todavia, as comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares, tal como: Pêga, Arrojado/Engenho Novo, Sobrado e Lajes, estão situadas em terrenos que margeiam as encostas da serra, o que torna os acessos a algumas delas difíceis, visto que são quase sempre recortadas por terrenos acidentados e rochosos.

Hoje, o acesso é facilitado em virtude das estradas que foram sendo abertas ao longo dos tempos. Todas elas possuem uma visão privilegiada do horizonte, assim como, possuem em suas proximidades riachos que se formam entre os vales da serra que, em muitos momentos, foram responsáveis por toda manutenção hídrica das atividades realizadas nas comunidades.

Do outro lado, o ponto de vista das instituições escravocratas, responsáveis pela manutenção dos negros e negras em condições de submissão para o acúmulo de riquezas por parte dos seus senhores, entendiam que as fugas e as formações de quilombos deveriam ser severamente combatidas, bem como, classificavam os sujeitos que assim se rebelassem como perigosos, e quando capturados, deveriam ser punidos.

O conceito de quilombo na lógica dominadora mais conhecido e que, de certo modo, influenciou e influencia a percepção sobre o quilombo até os dias atuais foi apresentada pelo Conselho Ultramarino, no ano de 1740. Segundo esse entendimento, o quilombo seria formalmente definido como sendo “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (ALMEIDA, 2002, p. 47).

Imagem 6: Vista panorâmica do sítio Pêga



Fonte 6: Acervo do autor

Imagem 7: Vista panorâmica da comunidade do Arrojado



Fonte 7: Acervo do autor

Assim, qualquer aglomeração de negros escravizados fugidos de suas propriedades que ultrapassassem um total de 5 integrantes, mesmo que não tivessem ainda estabelecidas as condições de sobrevivência com moradia e utensílios para uso cotidiano, seriam considerados quilombos, devendo ser combatido de modo intenso pelos “donos do poder”, visando a manutenção do sistema escravista e os privilégios dos brancos dominantes.

É preciso compreender que, mesmo nesse cenário em que o quilombo se referenciava como a organização de escravizados fugitivos em situação de isolamento, existia uma diversidade de articulações sociais e não apenas um único padrão. Cada grupo, ao seu modo, se organizava de acordo com as características do contexto em que habitavam, possibilitando a observação de aspectos diferentes na existência quilombola.

Inúmeros foram os quilombos existentes no Brasil escravocrata, mas, inegavelmente, o quilombo dos Palmares foi o que mais se destacou, tanto no número de moradores quanto na forma de organização. Seu líder maior, Zumbi dos Palmares, é até hoje reverenciado como símbolo da resistência negra, sendo a data da sua morte, 20 de novembro, homenageada como Dia da Consciência Negra.

Todavia, com as inúmeras pressões de cidadãos abolicionistas, com a própria articulação dos negros que resistiam, cada vez mais, as situações impostas, com a pressão internacional, entre outros, o sistema escravista formal começa a ruir no território brasileiro, embora lentamente, modificando as estratégias de dominação, mesmo que maquiadas e manipuladas a partir de uma dita “liberdade”⁵.

Antes da “abolição” da escravatura, algumas leis foram aprovadas visando “assegurar direitos” e diminuir os impactos dos crimes causados pelo tráfico de escravos. No entanto, algumas delas não conseguiram obter o êxito esperado, especialmente, pela dependência brasileira da mão de obra africana.

Uma das primeiras leis que foi efetivada para o combate ao tráfico de escravos africanos foi a Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que instituía a proibição do tráfico de escravos para o Brasil, embora, muito se fale da entrada clandestina de escravos posteriormente a essa lei.

Pressionados pelos donos de terra insatisfeitos com a proibição da entrada de escravos, foi criada, ainda em 1850, a Lei das Terras. Essa lei estabelecia que a compra das terras seria a única forma de adquiri-las. Não seriam mais concedidas posses para exploração, devendo o uso

⁵ Infelizmente a liberdade não se fez como um ato mágico a partir da assinatura da Lei Aurea, essa continuou sendo uma busca constante dos sujeitos que eram e continuaram sendo violentados, por isso, a deixamos entre aspas. Da mesma forma, utilizamos aspas quando falamos da abolição, pois entendemos que essa não se fez para os diversos sujeitos com a assinatura de leis. Abolir-se e libertar-se continuou e continua uma luta constante.

de novas terras estar condicionado a compra junto ao governo. Essa Lei visava tornar quase que exclusiva a exploração das terras pelos brancos, visto que os sujeitos escravizados não teriam posses para adquiri-las.

Em 1971, outra lei que contribuiu com a “abolição” da escravidão foi a Lei do Ventre Livre. Segundo essa lei, os filhos de mulheres escravizadas estariam livres a partir da promulgação da Lei. No entanto, como os pais permaneciam escravos, os filhos deveriam ficar ou sobre os cuidados dos patrões, opção mais escolhida pela presença dos pais e também para exploração pelos patrões, ou ser entregue à responsabilidade do governo até estes completarem 21 anos de idade.

A Lei do Sexagenário, 1885, foi outra lei que obteve destaque no período pré-abolição. A mesma assegurava a liberdade a escravos com mais de 60 anos. Contudo, poucos seriam beneficiados, pois em virtude das condições degradantes de vida a que foram submetidos, raros eram os que conseguiam alcançar esta idade, e mesmo que alcançassem, não teriam garantias e benefícios por todo o trabalho prestado ao longo da vida.

Desse modo, as leis apresentadas ensaiaram os primeiros passos para que se concretizasse, ao menos na legalidade jurídica brasileira, o fim da escravidão. É preciso que tenhamos clareza que a abolição da escravidão não aconteceu como um ato de bondade das elites dominantes governantes do Brasil, ao contrário, acontece a partir de inúmeras pressões, engajamento popular, revoluções e conflitos empenhados por negros e negras escravizados(as), cidadãos livres abolicionistas, pressões internacionais, entre outros. Para reforçar esse entendimento, destacamos os argumentos de Adão (2007, p. 93) quando ele sugere que:

Diferentemente do que a historiografia oficial registra, a abolição da escravidão não se deu da noite para o dia, e muito menos foi fruto da benevolência dos senhores de escravos, ou dos governantes da época; mas ao contrário, foi principalmente, resultado das revoltas, insurreições e de lutas nomeadas como abolicionistas.

Assim, a Lei Áurea foi assinada em 13 de maio de 1888, pela regente do Brasil, a Princesa Isabel. Embora reconheçamos que a assinatura dessa lei se deu a partir da insustentabilidade política e econômica, de modo muito mais formal e inconcluso (SOUZA FILHO; PRIOSTE, 2017), ela representou um dos momentos mais marcantes da história nacional e, a partir dela, novos cenários se formam para a história dos negros e negras, e as lutas e resistências se ressignificam para combater outras formas de opressão que permaneceram na vida destes.

Sobre a assinatura da Lei, Domingues (2004, p. 76) destaca que essa se deu na busca por reestabelecer a ordem e a legalidade na sociedade no controle de classes e raças, visto que, nesse cenário, “a presença de negros livres ocupando as ruas, insuflando a violência, negando-se a obedecer às autoridades e realizando ataques organizados, significava uma grave crise institucional”. Assim, “a Lei Áurea foi o reconhecimento de direito do que já havia de fato: a desorganização quase absoluta do trabalho escravo e, por conseguinte, a insustentabilidade do sistema”. “Em outras palavras, a estratégia da elite foi decorrência do dilema: façamos a abolição dentro da ordem antes que os negros a façam fora dela” (DOMINGUES, 2004, p. 76-77). É válido salientar que a abolição enquanto prática não aconteceu da mesma forma em todos os espaços e para todos os sujeitos.

2.3 “Fim da escravidão” e as novas configurações quilombolas

Embora reconheçamos a grande conquista efetivada com o “fim da escravidão” formal, se assim podemos dizer, entendemos que essa apenas saiu de uma formalidade para se fazer efetiva por meio de outros mecanismos, visto que os sujeitos escravizados que conquistaram a “liberdade” permaneceram perdidos, bem como, ainda escravizados, sem rumo e sem apoio por parte do governo para que pudessem recomeçar suas vidas.

Os autores Sanches e Neto Oyama (1999, p. 56-57) afirmam que, “após a abolição, não houve qualquer iniciativa governamental no sentido de prover condições para a integração do negro na sociedade (assegurando-lhe trabalho e/ou educação). Desse modo, formou-se uma população residual, relegada à miséria, à fome e à ignorância”. Nessa mesma linha de pensamento, Nascimento (1980, p. 63) destaca que:

Após a abolição formal da escravatura a 13 de maio de 1888, o africano escravizado adquiriu o status legal de ‘cidadão’; paradoxalmente, no mesmo instante ele se tornou o negro indesejável, agredido por todos os lados, excluído da sociedade, marginalizado no mercado de trabalho, destituído da própria existência humana. Se a escravidão significou crime hediondo contra cerca de 300 milhões de africanos, a maneira como os africanos foram ‘emancipados’ em nosso país não ficou atrás como prática de genocídio cruel. Na verdade, aboliram qualquer responsabilidade dos senhores para com a massa escrava; uma perfeita transação realizada por brancos, pelos brancos e para benefício do branco.

Esse fato fez com que muitos dos sujeitos que eram escravizados permanecessem nas mesmas situações de trabalho junto aos seus ex-senhores e, a partir de então, patrões. Mudaram-

se as nomenclaturas, mas a prática da maior parte das situações de submissão, violência e opressão permaneceu.

Esse processo de abandono aos negros fez com que esses fossem submetidos “à marginalização, ao sub-emprego, ao desemprego, à prostituição, pois a sociedade dominante fez das diferenças culturais e estéticas, marcas de inferioridades que se desdobram em preconceitos e racismo” (SILVA, 2011, p. 87). Leite (2000, p. 334) destaca ainda que o pós-abolição trouxe inúmeros discursos desqualificatórios ao negro, bem como “os lugares em que habitam são ignorados pelo poder público ou mesmo questionados por outros grupos recém-chegados, com mais poder e legitimidade junto ao estado”.

Essas afirmações, ao mesmo tempo em que são aplicáveis ao contexto da pós-escravatura, são também bastante atuais para as realidades em que muitos negros e negras vivem no cenário brasileiro, o que torna necessário e urgente a realização de investimentos mais radicais para que as reparações históricas devidas às populações negras pelos crimes sofridos realmente se efetivem.

O “fim da escravidão” não eliminou também a imagem negativa e depreciadora imposta ao corpo negro. Para a sociedade Brasileira, amparada no discurso branco europeu, esse permanece sendo visto como uma mazela social que necessitaria ser eliminada. Uma das estratégias de eliminação do corpo negro, ou melhor, dos traços negroides, foi a mestiçagem. Acreditavam que, no processo de relações estabelecidas entre os negros e os brancos, estes últimos predominariam, já que, geneticamente eram compreendidos como superiores pela sociedade da época. Assim, com o passar do tempo, as características do negro iriam desaparecendo e permanecendo apenas as características dos brancos, fato que permitiria uma verdadeira limpeza social.

Ainda em uma base eugenista, o Brasil vivenciou uma busca pelo embranquecimento populacional a partir da “importação” de indivíduos provenientes de países europeus e asiáticos. Inúmeras ações por parte dos governantes estimularam a vinda de pessoas dessas localidades para melhorar a raça brasileira e, conseqüentemente, os hábitos da nação.

Segundo Silva (2010, p. 68), “desde o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, com a abolição da escravatura e da proclamação da república, desenvolveu-se a política do branqueamento da cultura brasileira com a importação de imigrantes europeus”. Como a Europa é o norte referencial para a formação étnica-racial do Brasil, a elite brasileira recorre a ela para encontrar paradigmas e justificativas à situação racial do país, bem como para sustentar a construção de um projeto de nação embasado nos ideais de branqueamento genético e cultural (SILVA, 2010).

Candau (2008, p. 63) afirma que a imigração de italianos, alemães, suíços e outros, estava fundada em uma política racial para “branquear” o país de mulatos. “Os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso à terra e ao emprego que jamais foram imaginados pelos negros que aqui já estavam e com os quais a sociedade brasileira tinha – e ainda tem – uma enorme dívida social”.

Ampliando as discussões sobre o processo de branqueamento objetivado pela elite brasileira, Planta e Pallisser (2017) reafirmam o discurso de que o pós-abolição não eliminou o discurso negativo sobre o negro e o mesmo continuou sendo visto como símbolo de atraso e degradação do Brasil, uma ameaça ao novo projeto de sociedade que se organizava. Segundo eles:

A solução para esse impasse se encontraria numa proposta eugenista que visava não só o branqueamento nacional – na sua forma biológica, através da miscigenação – mas também no estabelecimento de uma cultura unificada através da hegemonia cultural em conformidade com os padrões civilizatórios provenientes da Europa. Tentou-se absolver membros de grupos étnico-raciais distintos no segmento étnico-racial socialmente dominante, buscando-se a homogeneidade por intermédio da miscigenação e da assimilação. Em suma, buscou-se unificar diferentes identidades presentes na “identidade nacional”, em construção, obedecendo ao ideário de branqueamento. O que se buscou foi o embranquecimento físico e cultural do povo brasileiro e, simultaneamente, a extinção do contingente populacional negro (PLANTA; PALLISSER, 2017, p. 118-119).

Assim como as características físicas e culturais dos negros deveriam ser excluídas para a entrada das características brancas europeias, as dos índios deveriam também percorrer o mesmo caminho, abandonando a realidade da nação que originalmente seria sua.

E diante desse contexto, o que aconteceu com os quilombos? Se os quilombos eram espaços de resistências a partir das fugas no sistema escravista, com o fim da escravidão o que eles representariam? Pouco encontramos registros de informações a respeito desse período, já que, o estado promoveu um verdadeiro abandono aos negros e, conseqüentemente, aos quilombolas. Conforme argumentam Matos e Eugênio (2018, p. 146), “a invisibilidade dos quilombos no Brasil foi efetivamente produzida por dispositivos jurídicos, aparatos midiáticos e discursos acadêmicos que consolidaram a representação como fenômeno extinto e situado num passado de escravidão”.

Esse novo cenário nas configurações quilombolas, de uma negação a busca de afirmação, “inaugura uma espécie de demanda, ou uma nova pauta na política nacional: afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser quilombo e quem são os quilombolas” (LEITE, 2000, 335).

Com a articulação do movimento negro na busca por ações afirmativas de valorização da cultura negra, bem como, a busca por uma justiça de reparação histórica e social, empreenderam-se disputas políticas para que fossem assegurados direitos essenciais aos negros e negras. Dentre esses direitos, assegurar territórios as comunidades negras, posteriormente definidas como comunidades de remanescentes de quilombos. Das conquistas da articulação e luta do movimento negro está a inclusão, na Constituição Federal de 1988, de direitos e garantias aos quilombos.

Na política de reconhecimento implementada pela Constituição Federal de 1988, o Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, assegura que: “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

O novo conceito atribuído ao quilombo a partir da Constituição Federal, que estabelece o termo comunidade de remanescente de quilombos, foi discutido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em um documento do extinto grupo de trabalhos sobre Comunidades Negras Rurais. Segundo o documento, ao tecer reflexões sobre o termo quilombo, “ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil”. Além disso, cita como exemplo o termo “remanescentes de quilombos” como sendo utilizado “para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e um grupo específico” (ABA, 1994, p. 1).

Ainda de acordo com o documento da ABA (1994, p. 2), seu conceito, identidade e territorialidade podem ser compreendidos como:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistências na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar.

A identidade desses grupos não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Trata-se, portanto, de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados.

[...] No que diz respeito a territorialidade desses grupos, a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando o uso comum. A utilização dessas áreas obedece a sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação do espaço que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relação de solidariedade e reciprocidade.

Conforme o exposto, dentre vários aspectos, sobressai como característica das comunidades quilombolas o fato dessas desenvolverem práticas de resistência na manutenção e reprodução dos seus modos de vida em um dado lugar, construindo identidades a partir das referências históricas e da territorialidade compartilhada.

As compreensões apresentadas são facilmente visualizadas nas realidades participantes da pesquisa, especialmente pelo compartilhamento histórico dos saberes e práticas de vida, bem como pelo compartilhamento dos territórios pelos laços familiares, em uma relação de respeito, solidariedade e reciprocidade. Obviamente que, assim como qualquer outra estrutura social, também possuem conflitos internos e externos com os quais precisam estabelecer diálogos na busca pela solução de problemas.

Sobre a conquista do direito a posse da terra a partir do empenho político e atitudinal do Movimento Negro brasileiro, Silva (2012, p. 12) diz que: “surge a identidade política do quilombola. Muitas comunidades, até então em geral ditas apenas ‘comunidades negras’ ou que habitavam as chamadas ‘terras de pretos’ passam a se assumir quilombolas”. Além disso, segundo a autora, “diante deste fenômeno houve uma ressemantização do conceito de quilombo, ampliando-o, propiciando que um número crescente de comunidades passasse a se autodeterminar dessa maneira” (SILVA, 2012, p. 12).

Ao fazermos um resgate sobre as políticas públicas empreendidas pelo governo brasileiro direcionado às comunidades quilombolas, encontramos quatro situações que merecem ser observadas, de acordo com Daloso e Daloso (2018). Segundo os autores, é preciso compreender as políticas públicas como ações ou projetos desenvolvidos pelo estado para prevenir, resolver problemas e contribuir com a qualidade de vida da população.

Segundo Daloso e Daloso (2018, p. 560-561), as fases das políticas públicas são:

A primeira é a fase da política de repressão do Estado contra as comunidades quilombolas, que existiu durante o período escravocrata da história brasileira. A segunda fase foi a ausência de políticas por parte do Estado, especificamente no tocante a comunidades quilombolas, que compreendeu o período do final da escravidão até a positivação da constituição de 1988 [...]. A terceira fase é a de discussão e positivação na Constituição Federal do direito de tombamento dos sítios históricos dos quilombos, proteção da cultura específica das comunidades quilombolas e de titulação dos territórios das comunidades e os momentos posteriores até o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva [...]. A quarta fase foi a de criação de mecanismos jurídicos institucionais que buscavam angariar condições mínimas de aplicação dos direitos previstos na Constituição Federal e a criação de programas e políticas públicas específicas para as comunidades quilombolas, visando garantir não só os direitos específicos das comunidades quilombolas, como a essas comunidades todos os outros direitos fundamentais previstos na Constituição Federal.

A partir desse momento, trataremos de modo mais detalhado das duas últimas fases. Com a inclusão do quilombo na Constituição Federal, se fez necessário ressignificar o seu entendimento, já que a visão de fuga e isolamento não mais daria conta de tal definição, pois, se estavam libertos, não teriam mais a necessidade de fugir. Ademais, não teríamos apenas uma única configuração de quilombo, visto que os processos de resistência e articulação social ao longo dos tempos e situações se deram de modos diversos.

Aos quilombolas era necessário assegurar o acesso à terra, já que esses, historicamente, tiveram esse direito negado, especialmente por conta da Lei das Terras e pela falta de posses financeiras para adquiri-las. Assim, diante de tantos crimes e violações cometidas contra a população negra, o estado brasileiro se viu obrigado a reparar, mesmo que minimamente, um pouco dos danos causados à história de milhões de pessoas.

É imprescindível reconhecer que as políticas de acesso à terra no cenário brasileiro por parte dos povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros) sempre tiveram caráter excludente, pois, como afirma Daloso e Daloso (2018, p. 549), “não reconheciam as posses coletivas dos povos tradicionais e até impedia que pessoas sem influência política e/ou sem recursos mantivessem a posse ou a propriedade da terra que ocupavam”. Os referidos autores alertam também para o fato de que, mesmo diante do processo de independência brasileira e até mesmo da proclamação da república, as estruturas de poder se mantiveram semelhantes ao período colonial, não criando um governo realmente inclusivo, excluindo e dominando o restante da população, especialmente do direito à terra.

Os indicativos legais para que as comunidades quilombolas tivessem assegurado o direito à terra em que habitavam se fez presente na Constituição Federal de 1988. Esse marco regulador impôs mudanças significativas na compreensão dos quilombos, que deixariam de ser de uso quase exclusivo de historiadores, passando a se fazer presente nos debates de inúmeras outras áreas, como, da Educação, Saúde, Economia, Direito, Política e outras. O termo, então, passa por uma atualização em sua significação “ao ser inscrito no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro”. Assim, de acordo com a Lei, “é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada” (O'DWYER, 2007, p. 43-44).

Sobre a titulação das terras, é preciso atentar para o que afirmam Chaves e Queiroz (2016, p. 98): “não apenas as denominadas comunidades negras rurais seriam enquadradas como quilombos, mas os chamados bairros negros ou até mesmo quilombos urbanos poderiam

requerer a titulação de suas terras”. É muito comum a imagem do quilombo ficar restrita apenas a ideia do universo rural, especialmente pela compreensão do período escravocrata de isolamento. Assim, é preciso estar atento ao fato de que esses podem assumir diferentes configurações.

Ainda sobre os territórios quilombolas, Silva (2012, p. 3) afirma que, “se hoje existem territórios quilombolas é porque em um momento histórico um dado grupo se posicionou aproveitando uma correlação de forças políticas favoráveis e instituiu um direito que fez multiplicar os sujeitos sociais e as disputas territoriais”. O quilombo ganha a partir dessas investidas positivas sobre sua constituição o título de “legado material e imaterial de resistência, com os quais os quilombolas desenvolvem e reproduzem modos de vida característicos em um determinado lugar” (SILVA, 2011, p. 87).

Ao invés de isolamento e fuga, é preciso compreender as novas configurações das terras de preto ou quilombos, visto que, as mesmas vivenciam hoje, de modo diverso, situações de interações e conexões, com continuidades, atualizações e rompimentos dos saberes e fazeres socioculturais. Todavia, alguns elementos devem ser observados entre aquelas comunidades que se autodeclaram de remanescentes de quilombos, são eles: história, organização social, religiosidade, parentesco, trabalho familiar na terra, tradições, lideranças, resistências e outros.

O território é de fundamental importância na vida dos sujeitos quilombolas. Sobre ele, precisamos compreender que é “um produto do trabalho humano, que resulta na construção de um domínio ou uma delimitação do vivido territorial, assumindo múltiplas formas e determinações: econômicas, administrativas, bélica, cultural e jurídica” (OLIVEIRA, 2008, p. 3). Ainda segundo a autora:

O território ganha uma identidade, não em si mesmo, mas na coletividade que nele vive e produz. Ele é um todo concreto, mas ao mesmo tempo: flexível, dinâmico e contraditório, por isso, dialético, recheado de possibilidades que só se realizam quando impressas e especializadas no próprio território. O território é a produção humana a partir do uso dos recursos que dão condições a nossa existência (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Os argumentos apresentados resumem bem a importância do território, e mais do que isso, evidenciam que o que atribui sentido a ele são os sujeitos que nele habitam e se relacionam. As relações alteram os territórios, assim como, concomitantemente alteram os sujeitos. Desse modo, fica cada vez mais evidente a importância dos territórios quilombolas para os sujeitos que neles habitam. Eles representam a história, a ancestralidade, emoções, sensações, sonhos,

desejos, conquistas e frustrações. Representam os laços familiares, as amizades, os costumes e tradições, ou seja, o corpo humano dos negros e negras em todo o existir.

Ao observarmos essa diversidade de fatores, certamente compreendemos uma infinidade de sentidos para as organizações quilombolas, diferente da imagem passada da elite dominante, presa a uma homogeneidade única de fuga e isolamento. No entanto, não podemos negar que, socialmente, muito da imagem pensada para os quilombos ainda está calcada na visão veiculada no século XVIII. Para pensar um pouco sobre isso, questionamos: se toda estrutura social mudou, inclusive dos homens e mulheres brancas, por que que apenas os negros, índios e outros povos deveriam permanecer intactos?

Ao pensá-lo como diverso, “abre-se caminho para conhecer e respeitar na sua inteireza os elementos múltiplos que compõem o fenômeno Quilombo, através de uma ampla visão que permite outros entendimentos que apontem menos para um quadro estereotipado e mais para um particular modo de vida” (CHAGAS, 2001, p. 219). Chagas (2001), apresenta um olhar crítico e perspectivador sobre a aplicação dos direitos constitucionais assegurados às comunidades de remanescentes de quilombos. Segundo ela:

A aplicação do direito constitucional, através da titulação dessas áreas, para estar em consonância com a viabilização de padrão de existência que seja compatível e que assegure a vida nos seus próprios termos, significaria menos quantificar ou traçar meramente um espaço físico esvaziado de seu sentido social, e mais justamente recuperar a ideia de que estes espaços sociais estão qualificados e atravessados por redes de relações que, postos em curso, garantem a própria permanência do grupo nesse território (CHAGAS, 2001, P. 229).

Os argumentos apresentados acima despertam o olhar para o território quilombola indo além do seu teor físico. O território é espaço de relações e significações para os sujeitos que historicamente conviveram e convivem com ele. É uma relação de vínculos laborais, mas intensamente afetivos, o que provoca o desejo de muitos de continuar habitando neles. Segundo Pereira (2014, p. 124), “os territórios quilombolas constituem uma organização étnica que constroem e configuram o conteúdo social, político, econômico e cultural do território que compartilham”.

Assim, compreendemos que o acesso ao território como direito de posse coletiva assegura a manutenção da identidade negra, imensamente negada e inevitavelmente apagada em muitas de suas características. Segundo Silva (2011, p. 83), “territorializar-se se constituiu, muita das vezes, na luta para continuar a existir, para exercer plenamente seu modo de vida, cuja produção está ou estava calcada na unidade familiar e prioritariamente para seu

provimento”. Acrescenta-se ainda que, “territorializar-se significa ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida, em um espaço, dando continuidade à reprodução material e simbólica desse modo de vida” (SILVA, 2012, p. 3).

Afirmar a identidade negra é ainda um desafio a ser enfrentado, especialmente por esse histórico de negação de suas características, mas, o reconhecimento das comunidades de remanescentes quilombolas em conjunto com outras ações afirmativas, pode contribuir para a constituição identitária dos negros e negras. Conforme argumenta Planta e Pallisser (2017, p. 126), “o ideário de branqueamento mina, ainda hoje, a construção identitária baseada na negritude, visto que, muitos mestiços tendem a assumir uma identidade branca, isto é, há uma imensa dificuldade em mobilizar pretos e mestiços em torno de uma única ‘identidade negra’”.

Essa dificuldade em assumir a identidade negra se deve às ações históricas que atribuíam aos negros características negativas, que assim eram “introjetadas e assimiladas pelas próprias vítimas do racismo. Conclui-se assim, que tornar-se negro é um árduo processo identitário. Trata-se de uma identidade de resistência que está sempre em construção. Afirmar-se negro é também um posicionamento político” (PLANTA; PALLISSER, 2017, p. 127). Desse modo, torna-se cada vez mais necessário construir e preservar espaços de valorização dos saberes e tradições dos negros e negras afro-brasileiros e africanos.

O território é também identidade, pelo espaço habitado e pelas relações estabelecidas nele e para com ele, especialmente pelo usufruto da terra e dos recursos disponíveis. Sobre esse fato, Carvalho e Lima (2013, p. 321) expõem que “a identidade quilombola apresenta-se estruturalmente vinculada às formas como esses grupos relacionam-se com o seu território, assim como com a sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, numa relação em que território e identidade seriam indissociáveis”.

As terras em que habitam, segundo Chaves e Queiroz (2016, p. 102), são relevantes na construção das identidades dos grupos quilombolas. Para eles, as identidades dos sujeitos são “construídas e reconstruídas constantemente por meio da vivência e do contato com os outros. Devemos lembrar que [...] essas pessoas possuem história e se sentem pertencentes a um grupo, a uma família que compartilha traços culturais e imprimem significados às terras onde residem”. Além disso, ao se referirem aos quilombos, afirmam que “nessas comunidades, como em todas aquelas que mantêm relações com um espaço específico, a terra ocupada passa a ser fundamental para a manutenção dos laços afetivos construídos pelo grupo” (CHAVES; QUEIROZ, 2016, p. 103).

O território também estabelecerá vínculos com a etnicidade, enquanto característica de pertencimento a um grupo étnico. Para O’dwyer (2007, p. 47), “a etnicidade refere-se aos

aspectos das relações entre grupos que consideram a si próprios e são também por outros considerados como distintos”. Nessa perspectiva, a autora defende que:

A etnicidade é conceituada como um tipo de processo social no qual os grupos orientam suas ações pelo reconhecimento territorial das áreas que ocupam, com base em signos étnicos carregados de metáforas, inclusive biológicos, referidos a uma afirmação positiva dos estereótipos de uma identidade étnica e racial, para reivindicar os direitos de uma cidadania diferenciada ao Estado brasileiro (O'DWYER, 2007, p. 53).

Desse modo, os quilombolas assumem uma distinção étnica que lhes reconhecem e ao mesmo tempo distinguem diante dos demais grupos sociais. Segundo O'dwyer (2007, p. 47), “as diferenças culturais adquirem um elemento étnico não como modo de vida exclusivo e tipicamente característico de grupo, mas quando as diferenças culturais são percebidas como importantes e socialmente relevantes para os próprios atores sociais”.

No campo do simbólico, especificamente a partir das relações sociais, a cultura quilombola “permite aos indivíduos expressarem seus valores e princípios e vincularem-se de forma simbólica e afetiva ao grupo” (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014, p. 107). O território só ganha sentido a partir da vinculação dele ao grupo em que habita e, desse modo, amplifica os sentidos e significações do quilombo. Além disso, Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 107) afirmam que “por ser um espaço de trocas e compartilhamentos de conteúdos simbólicos-afetivos, permite aos sujeitos que se sintam pertencentes a esse universo particular e se aproximem de valores e conteúdos inerentes à realidade em questão”.

A cultura quilombola é assim um símbolo de identidade e está relacionada com os vínculos estabelecidos com o território, com a ancestralidade dos sujeitos que habitam, com as tradições, saberes e práticas. Além disso, a identidade se afirma nas relações de uso comum da terra, tendo a unidade familiar como elemento essencial, como espaço de afirmação étnica e política (MATOS; EUGÊNIO, 2018).

A identidade quilombola deve ser construída e reconstruída constantemente a partir do resgate das memórias locais, de modo a influir individual e coletivamente dentro do território habitado. Segundo Eugênio e Lima (2014, p. 216):

As comunidades quilombolas podem ser pensadas a partir da premissa de que as identidades não são fixas, mas construídas politicamente na interação de um grupo. Dessa maneira, o processo de construção da identidade nessas comunidades constitui-se a partir da afirmação de pertença a um determinado território material e simbólico, entremeadado de lutas internas e externas pela permanência e afirmação coletiva.

Os argumentos apresentados são de elevada importância para compreendermos os cenários atuais das comunidades de remanescentes quilombolas, visto que essas, ao longo das suas trajetórias históricas, estabeleceram vínculos com outros grupos a partir das interações realizadas e, assim, rompem com a ideia de uma unidade fixa, fechada e única. Todavia, é imprescindível reconhecer quais as fronteiras delimitam as comunidades quilombolas, não apenas no que diz respeito a territorialidade físicas, mas especialmente as fronteiras culturais que permitem a criação dos traços de identidade étnica. Para Matos e Eugênio (2018, p. 148), “a conservação dos grupos étnicos não está no seu conteúdo cultural ou isolamento geográfico, mas sim na constituição e manutenção de suas fronteiras”.

Na manutenção dos elementos simbólicos e identitários do território quilombola a oralidade certamente é um fator de extrema importância, visto que, historicamente, as comunidades quilombolas ficaram excluídas das políticas educacionais, culminando com inúmeras fragilidades nas situações de letramento. A oralidade é, assim, a comunicação, mas também o registro da história, da ancestralidade, das emoções, da violência, das conquistas e de outros elementos da vida dos seus habitantes.

O território quilombola ou também as denominadas comunidades de remanescentes de quilombo, na nova conotação estabelecida na Constituição Federal, podem ter se estabelecido a partir de várias situações. De acordo com Silva (2011), algumas situações que deram origem aos quilombos, foram:

- Há quilombos que se formaram a partir do abandono, pelo fazendeiro, dos escravos nas terras que cultivavam, principalmente em momentos de crise econômica do produto cultivado;
- Por herança, há muitos casos em que fazendeiros deixaram pedaços de terra para escravos de sua confiança, ou em que viúvas solitárias deixaram para seus escravos, ou ainda os casos em que o herdeiro é um filho bastardo do fazendeiro;
- Terras doadas a santos muitas vezes foram ocupadas por comunidades de negros;
- Terras ocupadas pacificamente depois de abandonadas pelos senhores em um momento de crise econômica;
- A compra de terras;
- A ocupação de terras devolutas, antes e depois da abolição da escravidão, pois mesmo após esta, a marginalização dos negros fizeram com que muitos migrassem em busca de terras mais distantes e ainda não ocupadas ou abandonadas;
- Recebimento de terras por serviços prestados ao estado;
- E, é claro, reunião de escravos fugidos (SILVA, 2011, p. 83).

As diferentes possibilidades expostas por Silva (2011) apresentam um panorama do quão diverso foi o processo de formação das comunidades quilombolas, negando o olhar apenas sobre uma possibilidade, a de fuga, e ampliando para várias outras. Vale também destacar que

a luta pela posse de terra não foi igual em todas as comunidades, pois, algumas delas tiveram o território assegurado por caminhos menos tortuosos.

A habitação dessas terras e a constituição familiar nas mesmas firmaram diferentes vínculos e permitiram a manutenção de costumes e tradições da ancestralidade africana, mesmo que já mesclada com os elementos da cultura europeia e indígena com as quais conviveram durante toda a existência dos mesmos nos territórios brasileiros.

Para a manutenção desses costumes e tradições, muitas relações de poder foram efetivadas e, na proporcionalidade das forças aplicadas, os sujeitos quilombolas ficaram inúmeras vezes em situações de inferioridades. Porém, a articulação coletiva contribuiu e contribui nos processos de resistência. Segundo Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 5), “é a partir dessa posição historicamente desfavorável no que diz respeito às relações de poder, que comunidades quilombolas vêm lutando pelo direito de serem agentes de sua própria história”. Nessas lutas, a resistência se efetiva, mesmo na desigualdade de forças, quando:

Os grupos minoritários passam a valorar positivamente seus traços culturais diacríticos e suas relações coletivas como forma de ajustar-se as pressões sofridas, e é neste contexto social que constroem sua relação com a terra, tornando-a um território impregnado de significações relacionadas à resistência cultural. Não é qualquer terra, mas a terra na qual mantiveram alguma autonomia cultural, social e, consequentemente, a autoestima (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 5).

A valorização dos seus traços por meio de ações afirmativas é um grande desafio aos negros e negras historicamente marginalizados, violentados e invisibilizados no cenário brasileiro. Tomar consciência dessa necessidade e traçar ações para desconstruir preconceitos que os seguem se torna urgente e isso só será possível a partir da articulação das coletividades nos territórios em que habitam. A terra torna-se visceral aos moradores das comunidades, pois é nela e com ela que estes estabelecem os sentidos, os valores e as relações que lhes identificam e lhes fazem ser.

A ação legal estabelecida na Constituição Federal para a titulação das terras quilombolas se tornou um marco de extrema relevância na manutenção da cultura desses grupos. No entanto, sabemos que a normativa legal não garantiu de imediato a regularização das situações das terras das inúmeras comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil.

Sobre a titulação da terra muito se tem a ser feito e, infelizmente, como ação política, fica relegada aos interesses daqueles que estão no poder. Esse cenário teve importantes avanços durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016), tendo um declínio extremamente significativo após a saída deles do poder.

No primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve a sanção do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, para regulamentar o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratava o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, com base no seu artigo 2º:

[...]consideram-se remanescentes dos quilombos, para os fins desse Decreto, os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência a opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Complementando o entendimento apresentado, destaca no inciso 1º que, “para os fins desse decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade”; e, no inciso 2º, “são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”. Vale destacar que a sanção do decreto acontece como marco comemorativo do Dia da Consciência Negra.

Desse decreto, destacamos o fato de que as comunidades necessitam se auto definirem enquanto quilombolas para requererem a titularidade das terras a partir de um longo processo realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Todavia, pelas negativas históricas e o baixo acesso a informações por parte de muitas comunidades, seus direitos e até mesmo o reconhecimento diante das nomenclaturas legais ficam deficitários, o que requer um auxílio inúmeras vezes de pessoas externas para o entendimento e a compreensão da realidade social em que vivem e os direitos que lhes devem ser assegurados.

Outra ação legal direcionada às comunidades de remanescentes quilombolas, a partir do desenvolvimento da Agenda Social Quilombola, foi o Decreto 6.261, de 20 de novembro de 2007. Esse Decreto estabelece um plano de ações articuladas ao Programa Brasil Quilombola, das quais destacamos: “Art. 2º - A agenda social quilombola compreenderá ações voltadas: I – ao acesso à terra; II – à infraestrutura e qualidade de vida; III – à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e, IV – à cidadania”. Além disso, no artigo 3º, estabelece que “a Agenda Social Quilombola alcançará prioritariamente as comunidades quilombolas com índices significativos de violência, baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social”.

Diante dessas informações, compreendendo as novas configurações das comunidades quilombolas, é preciso nos dirigirmos de maneira mais específica para a realidade de nossas investigações.

2.4 Fundação da Vila de Portalegre

A cidade de Portalegre, situada a aproximadamente 400 km de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, embora possa parecer pequena em uma análise rápida sobre sua população, composta por pouco mais de 8 mil habitantes e área territorial de 110.054 km², hoje, restrita ao topo da serra, surpreende-nos quando aprofundamos um pouco mais nossos olhares sobre os aspectos históricos de sua organização.

A cidade de Portalegre guarda em seu passado grandiosos acontecimentos para a história do Rio Grande do Norte no que remete ao processo de colonização, conflitos de terra, revoluções, produção alimentícia, entre outros. Embora muitos aspectos históricos tenham sido negligenciados ou não explorados, especialmente aqueles referentes à história dos afro-brasileiros e indígenas, sujeitos invisibilizados, é possível encontrar alguns indicativos importantes que nos permitirão, posteriormente, pensar as situações do corpo e do movimento desses sujeitos que foram historicamente explorados, privados de liberdades e de condições dignas de sobrevivência.

A formação da vila de Portalegre está diretamente ligada aos esforços empreendidos pela Coroa Portuguesa para a conquista e exploração de territórios no interior do Brasil, especialmente no interior do Rio Grande do Norte.

No processo de colonização do Rio Grande do Norte, como de costume nos processos de colonização também realizados em outros lugares do Brasil, os cursos das águas foram determinantes, especialmente os rios e seus afluentes. A partir das ribeiras, os territórios eram desbravados, habitados e explorados. Na realidade de Portalegre, a proximidade com a ribeira do Rio Apodi foi decisiva (DIAS, 2010).

Complementando essas informações, Dias (2010, p. 17) destaca que,

[...] neste processo de interiorização e desbravamento dos sertões, a preferência das terras se dava sobre aquelas situadas nas encostas das ribeiras, visto que, para fixação dos colonos, do gado e da lavoura eram necessários água e terras férteis. E isto coincidia exatamente com as terras indígenas.

Nessa “coincidência” da exploração das terras que já eram habitadas pelos índios foram criadas estratégias para predominar os interesses dos colonizadores, fosse por meio dos diálogos ou até mesmo com o uso da força. Pouco predominaram os interesses dos índios, até porque, o que interessava nesse contexto eram os objetivos dos colonizadores na busca pela produção de riquezas para si e para a coroa portuguesa.

Segundo os registros da colonização na ribeira do Apodi, inicialmente, os colonizadores mantiveram relações “amigáveis” com os índios, porém, com o processo de exploração dos territórios, os conflitos começaram a surgir, fazendo com que os colonizadores se dirigissem a outros espaços para cultivo das terras e criação dos rebanhos. Assim, Manoel Nogueira, insatisfeito com os conflitos com os índios na ribeira do Apodi, que atacavam rebanhos e plantações, se dirigiu no início do século XVIII para a serra Cabeços do Pody, primeiro nome registrado para as terras que viriam a se chamar serra de Portalegre, onde teria tranquilidade para que pudesse finalmente “reestabelecer suas posses para criar e plantar” (DIAS, 2010, p. 18).

Além de serra dos Cabeços do Pody, Portalegre ainda foi nomeada por diferentes topônimos, dos quais destacamos alguns a seguir. Segundo Dias (2010), após a nomeação de serra dos Cabeços do Pody, em virtude da colocação e instalação de dormentes de madeira por Manoel Nogueira como marcos simbólicos para demarcação da posse das terras, a mesma ficou posteriormente conhecida como Serra dos Dormentes.

Outro topônimo registrado na história da serra de Portalegre diz respeito a nomeação de Serra de Sant’Ana. Essa denominação, segundo Nonato de Souza ao ser citado pelo historiador Tiago Dias (2010, p. 22), “teria sua origem a partir de Margarida de Freitas que em função de uma ‘doença’, no início da década de 1750, e pelo seu completo reestabelecimento, teria feito votos a Nossa Senhora de Sant’Ana, prometendo construir uma capela com uma imagem da santa”. Não temos hoje, na comunidade, nenhuma capela ou igreja em homenagem a santa. Vale destacar que Margarida de Freitas era filha de Manoel Nogueira, um dos desbravadores das terras da serra. Posteriormente, o nome da serra aparece nos documentos como sendo a Serra do Regente, fato sem afirmativa exata para justificar tal nomeação. Mas, Dias (2010) destaca a possibilidade de o nome Serra do Regente ser utilizado para referenciar as terras como sendo do Rei.

Após a nomeação de Serra do Regente, deu-se início ao processo de constituição e fundação da Vila de Portalegre. Segundo Lopes (2010, p. 42), “em 8 de dezembro de 1761, com as terras demarcadas, se erigiu a Vila de Portalegre, e o Juiz de Fora (Miguel Carlos Caldeira

de Pina Castelo Branco) seguiu o ritual de criação, convocando a população por edital, publicando as leis que amparavam e estabelecendo o pelourinho no dia marcado”.

Para o nome da serra de Portalegre teríamos então duas versões: a primeira, de que ao subir a serra o Juiz teria então exclamado “esta é uma porta alegre do sertão”, versão muito presente na oralidade dos munícipes. No entanto, muitos estudiosos apontam que o nome teria surgido a partir do costume de nomear cidades colonizadas com nomes de cidades já existentes em Portugal, tal qual aponta Lopes (2010, p. 44), quando diz que:

O nome da vila de Portalegre, além da “semelhança” que o juiz referia ter encontrado entre a situação serrana desta e a de Portugal, provavelmente está relacionada a uma possível homenagem do Juiz de Fora à terra de seus antepassados, os Castelos Branco, que tinham terras e um castelo em Portalegre, distrito do Alentejo.

Abrimos um espaço para destacar que no ano de 2004 foi feito o processo de geminação, Cidades Irmãs, entre a cidade de Portalegre no Brasil e a cidade de Portalegre em Portugal. Para tanto, foram realizadas visitas bilaterais de comitivas de ambos os países de modo a aproximá-las também nos dias atuais.

Ainda sobre a formação da Vila de Portalegre, Monteiro (2010) aponta que a mesma se deu a partir das missões de aldeamento e nessas foram também levados índios de outras regiões do estado para colaborarem junto ao trabalho no cultivo da terra. Além dos índios, os colonos que se estabeleciam no aldeamento recebiam as sesmarias para produção do algodão e de gêneros alimentícios.

Algumas características positivas da Vila de Portalegre são apresentadas por Monteiro (2010, p. 61), especialmente em relação às suas condições geográficas. Segundo ela:

Situada no alto de uma serra, gozando de um clima tropical quente e sub-úmido, com uma temperatura mais amena devido a altitude e contando com várias fontes e “olhos d’água”, Portalegre estava em uma situação privilegiada para a produção de farinha, milho, feijão e frutas. Mas, provavelmente, produzia também cana-de-açúcar que, beneficiada em pequenos engenhos chamados “engenhocas”, se transformava em rapadura e aguardente para o consumo interno da capitania, o que era comum em núcleos de povoamento do sertão, especialmente aqueles localizados na serra.

Até os dias atuais, a produção dos itens citados se faz presente na rotina da agricultura familiar desenvolvida na serra, especialmente o cultivo da mandioca para a produção de farinha e goma. O milho, feijão, farinha e a rapadura foram e ainda são a base da alimentação da população local, especialmente aquelas mais pobres. Não temos registro da fabricação de

cachaça, porém o consumo dessa bebida acontece de forma muito intensa por muitos dos moradores da serra.

No contexto da formação da Vila, uma dificuldade apontada por Monteiro (2010) para as relações comerciais era o fato de que, para que a produção pudesse ser escoada e comercializada, o transporte de animais era dificultado pelas condições naturais. Segundo ela, “as tropas de animais, que conduziam as cargas, tinham que subir e descer a serra, mais de 700 metros de altitude, por caminhos de difícil trânsito, especialmente no período das chuvas.

Na formação da Vila, assim como os colonizadores e índios que aparecem com maior destaque nos registros, tivemos também a presença de negros e negras escravizados(as). Monteiro (2010) destaca o levantamento realizado sobre o número de escravizados do Rio Grande do Norte no ano de 1805, em que damos destaque para a realidade da Vila de Portalegre. Segundo ela:

Em 1805, na capitania do Rio Grande, haviam 5768 escravos, o que compreendia 11,7% da população total. A estreita faixa litorânea leste dos canaviais, concentrava, aproximadamente, 40% desse número, enquanto que os 60% restantes encontravam-se dispersos pelos núcleos de povoamento de todo o interior da capitania. No litoral, a cidade do Natal e as Vilas de São José do Mipibu e de Extremoz, somavam juntas 2114 escravos, enquanto a Vila de Arez e Vila Flor, 200. No sertão, a Vila do Príncipe (atual Caicó) contava com 452 escravos; a Vila de Portalegre e as povoações do Apodi e Pau dos Ferros, com 1820; e a Vila da Princesa (atual Assu) com 1182 escravos.

Conforme observado nos números apresentados, a Vila de Portalegre, junto com as povoações que estavam até então sobre sua regência, Apodi e Pau dos Ferros, apresentava um número de sujeitos escravizados que estava abaixo apenas do apresentado pela capital do estado.

Os dados impressionam em virtude do quantitativo quando comparado a outras regiões, bem como, pelo fato desta está situada no interior do estado em uma região marcada por baixas precipitações pluviométricas e, conseqüentemente, com escassez de água (exceção para a área situada no topo da serra). Esses números nos levam a pensar também sobre como esse quantitativo de escravizados impactou na formação das comunidades de negros quilombolas, o que torna hoje, Portalegre, a cidade que possui o maior número de comunidades de remanescentes quilombolas reconhecidas no estado (quatro comunidades).

Na realidade atual de Portalegre é possível observar nas características fenotípicas de parte significativa de sua população a presença dos traços negroides e até mesmo indígenas, mesmo que sem um devido reconhecimento oficial sobre esses últimos. Por observações realizadas e diálogos com moradores de algumas comunidades, encontramos evidências de que

teríamos possibilidades de elas serem reconhecidas como quilombolas. No entanto, para isso seria necessário um estudo mais aprofundado que foge ao objetivo dessa pesquisa. Além disso, deixamos também o registro de evidências da herança indígena presente em grupos familiares e nas comunidades, fato que também demandaria novos investimentos.

As características da serra de Portalegre certamente influenciaram na presença dos escravizados, visto que, conforme afirma Cavignac (2003, p. 35), “nas montanhas mais úmidas, onde tinha engenho de cana de açúcar, nas planícies, nas plantações de algodão que, na época, conheciam com relativa prosperidade, os escravos eram mais numerosos que em outros lugares”.

Ao descrever a realidade da Vila de Portalegre, Monteiro (2010, p. 67) evidencia que “tratava-se de uma sociedade altamente organizada, em cujo ápice estavam os sesmeiros e seus descendentes, os chamados ‘homens bons’ do período colonial, aos quais cabiam o monopólio do poder local em duas diferentes formas”. Esses eram em pequeno número quando observado a população da vila. Essa afirmativa pode ser observada no mapa que foi elaborado pelo Capitão-Mor Francisco de Paula Cavalcante de Albuquerque no ano de 1805. Segundo Moreira (2010, p. 67) “nesse ano a população de Portalegre somava um total de 1017 habitantes, dos quais 262 eram brancos, 255 mulatos, 100 pretos e 400 índios. Os brancos constituíam, portanto, 25,7% do total da população, enquanto os índios, os pretos e os mulatos juntos somavam 74,2%”.

Conforme citado, embora os brancos representassem a pequena minoria, eram justamente esses os possuidores das terras e os beneficiários diretos das produções. Já os demais sujeitos ficavam subjugados a suas ordens e às margens do desenvolvimento social. Assim, organizou-se a sociedade portalegrense com o predomínio das forças colonizadoras e o massacre de índios e violências cometidas contra os negros, sejam elas diretas, pelas agressões sofridas, sejam as indiretas, pela exploração física, emocional, religiosa e outras.

As violências e negações históricas à população negra foi além do processo inicial de colonização, se fizeram e se fazem presentes inclusive anos após a conquista do direito à “liberdade”, fruto de muita luta e resistências por parte dos movimentos negros e adeptos.

Um aspecto que chama nossa atenção sobre a Vila e atual cidade de Portalegre é o fato de, embora esta ter sido uma das primeiras organizações sociais do interior do estado do Rio Grande do Norte, ela não se desenvolveu na proporção de outras cidades que se emanciparam dela, como por exemplo, Apodi (1833) e Pau dos Ferros (1856). Além dessas, desmembraram-se de Portalegre inúmeras outras cidades, como: Viçosa, Riacho da Cruz, Martins, Rodolfo Fernandes. Muitos dos municípios desmembrados de Portalegre se desmembraram

posteriormente em outros, dando início a novos municípios. Assim, a sede administrativa que regia quase toda a região do alto oeste potiguar hoje limita-se ao topo da serra.

Na atualidade, passados aproximadamente três séculos das primeiras intervenções dos colonizadores na realidade do município, Portalegre conserva a tranquilidade de uma cidade pacata e acolhedora. Além disso, muitas das práticas dos cultivos iniciais que aqui foram realizadas permanecem sendo desenvolvidas pelos sujeitos que a habitam, tendo na atualidade grande parte da população habitando na zona rural, dividida em inúmeras comunidades, dentre elas as comunidades de remanescentes de quilombos.

Essas características históricas e culturais, somadas as suas características geográficas e climáticas, colocaram a cidade de Portalegre na rota de exploração turística do Rio Grande do Norte. Com cachoeiras, trilhas, mirantes, sítios arqueológicos e outros, atraí atualmente pessoas com diferentes perspectivas de exploração, sejam os aventureiros, que buscam um contato mais próximos com a natureza, sejam também os que inúmeras vezes a frequentam na busca do turismo educacional.

2.5 Formação das comunidades do Pêga e Arrojado/Engenho Novo

Situadas no município de Portalegre, Rio Grande do Norte, as comunidades do Pêga e do Arrojado/Engenho Novo integram as 29 comunidades de remanescentes de quilombos reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, no estado.

Certamente, a constituição dessas comunidades não obedeceu uma lógica única e foi influenciada por diferentes condicionantes, dos quais não tivemos acesso para um debate mais aprofundado. O que sabemos sobre a presença dos negros e negras no Rio Grande do Norte é que, conforme argumenta Pereira (2014), o estado não teve contato direto com o tráfico negreiro. No entanto, muitos fazendeiros passaram a trazer os escravizados de outras regiões para que pudessem contribuir na criação de gado e exploração de pequenas lavouras. Essa realidade difere de outros estados, em que o predomínio na exploração da cana-de-açúcar tornou necessário o uso de um grande número de escravizados.

Todavia, essas informações não nos dão indicativos mais diretos de como teriam se formados as comunidades quilombolas no estado. As possibilidades são aquelas por nós destacadas anteriormente, seja de fuga, doação de terras, apropriação de terras abandonadas, dentre outras. Outra realidade possível é que essas comunidades tenham se constituído a partir de fugas e deslocamentos advindos de estados vizinhos, tendo encontrado nos territórios potiguares espaço para se fixarem e desenvolverem suas práticas.

Ainda segundo Pereira (2014, p. 79-80), “a maior parte das terras pertencentes às comunidades quilombolas no estado foi adquirida através de doações aos negros por serviços prestados, além de casos de compra de terras de baixo preço”. Para a autora, a situação das comunidades de remanescente de quilombos “localizarem-se na zona rural dos municípios, e estarem bastante afastadas das cidades, é mais uma prova da marginalização dos negros que, por não poderem conviver nas cidades por falta de condições financeiras, adquiriram terras distantes e pouco produtivas”.

Conforme explicitado anteriormente, na realidade de Portalegre, os negros e negras escravizados também foram utilizados como força de trabalho pelos colonizadores para exploração da criação de gado, bem como, na lavoura e no trabalho nos engenhos de produção de farinha/goma e rapadura. Desse modo, embora tenhamos uma lacuna histórica não compreendida, que necessitará de outros investimentos para que possa tornar mais lúcidos os fatos, fica registrado fortes evidências da vinculação da formação das comunidades quilombolas de Portalegre com o passado escravocrata vivenciado na exploração desse território.

Além disso, é preciso levar em consideração que o processo de colonização da cidade teve diretamente relações entre indígenas e escravizados. Esse tipo de relação não é uma exclusividade da realidade local, visto que inúmeros são os registros da relação entre os indígenas e quilombolas em outras realidades nacionais.

Pensar sobre como se constituíram as comunidades do sítio Pêga e Arrojado/Engenho Novo não é tarefa fácil, especialmente por não termos conhecimento de registros escritos detalhados de como elas teriam se constituído. Ao questionarmos a maior parte dos moradores sobre a origem da comunidade, eles não sabem informar e resumem, na maioria das vezes, em relatar sobre a origem de sua família, quem eram e de onde descendiam, mas se perdendo as informações em uma ou duas gerações passadas. O único consenso entre eles é que, as comunidades existem há muitos anos, visto que muitas famílias e gerações ali habitaram.

A origem das comunidades é permeada de discursos sobre a escravidão sofrida por seus primeiros habitantes. Segundo Pereira (2014, p. 129), “os moradores do Pêga apresentam memória oral sobre homens e mulheres escravizados nas pequenas engenhocas da serra de Portalegre”. Encontramos também durante nossa inserção na comunidade inúmeros relatos de que no período da escravidão muitos dos antepassados teriam sido submetidos a situações de controle por parte de seus senhores, semelhante ao realizado com os animais.

Nos relatos de senhoras como Dona Gumercina (94 anos) e Dona Alaíde (93 anos), bem como de outros moradores, eles evidenciam que, “contavam os mais velhos”, que nas

comunidades tinham senhores/patrões maldosos que colocavam chocalhos dependurados no pescoço dos escravizados para que fosse possível ouvir o barulho deles enquanto se movimentavam trabalhando. Caso o barulho cessasse, isso era interpretado como pausa no trabalho, o que acarretaria em punições.

Essa mesma história foi compartilhada pelo senhor Benjamin, na comunidade do Arrojado, em um dia em que estávamos conversando sentados na frente de sua casa, na companhia de sua esposa, nora e netos. Segundo ele, os escravos trabalhavam marcados por chocalhos no pescoço para que se mantivessem em movimento trabalhando, e assim, fazendo barulho. Caso o barulho parasse, era sinal de que os negros tinham parado o serviço. Com a pausa, eram repreendidos. Na mesma conversa, relatou-nos também que “as mulheres trabalhavam muito e apanhavam muito também, chega ficavam com os beiços⁶ virados”. Neste momento, sua nora, Fatinha, uma das líderes comunitárias mais jovens e que mora vizinha ao senhor Benjamim, interveio e questionou: “e se a escravidão fosse hoje? Estaríamos todos escravos, até mesmo esses meninos aí”, disse ela apontando para os sobrinhos e filhos que estavam sentados na calçada ao lado.

Na mesma narrativa, relatando um pouco de sua história de vida e de sua relação com o trabalho, Benjamim, contou-nos que trabalhou muito, a vida toda: “trabalhei muito para seus avós e outros familiares, eram situações bastante pesadas e desgastantes, mas era preciso trabalhar para não passar fome”. Ele relatou que começou a trabalhar muito cedo, afinal era uma realidade de todos os moradores da comunidade: “trabalhava o dia todo e muitas vezes os patrões ficavam em casa deitados e só iam na hora de liberar do serviço e conferir o que tinha sido feito”. O pagamento era, na maior parte das vezes, feito através dos produtos colhidos, ou seja, basicamente para garantir a alimentação.

Sobre as situações de trabalho e o “pós-escravidão”, em um momento de conversa com a senhora Auzerina, ela afirmou que a escravidão não acabou. Para justificar sua afirmativa, citou o exemplo dos sujeitos das comunidades do Arrojado e Engenho Novo que, mesmo libertos, eram totalmente dependentes dos patrões que habitavam em comunidades vizinhas e tinham maior poder aquisitivo.

Segundo Auzerina, os moradores das comunidades citadas acima não tinham posses, ficavam reféns do trabalho ofertado e das condições de pagamento oferecidas. Em uma fala, ela explica: “se por exemplo, você pegasse uma cuia⁷ de farinha emprestada, aquilo seria pago por

⁶ O termo é comumente utilizado por muitos membros da comunidade como referência aos lábios.

⁷ A cuia é um utensílio parecido com uma bacia feito de cabaças ou coités secas, as mesmas são utilizadas para guardar, conduzir ou medir itens alimentícios, líquidos e outros.

dias de trabalho que, geralmente, se estendiam por longos períodos. Eram livres, mas dependentes dos senhores que não os queriam por perto, somente para as atividades do trabalho”. Outro exemplo citado por Auzerina ocorreu quando ela casou com João Velho. Segundo ela, o esposo passou um ano todo trabalhando para poder pagar as roupas e os sapatos usados por eles no casamento.

Sobre os nomes das comunidades quilombolas, para a comunidade Engenho Novo, segundo conta Dona Auzerina, teria sido definido a partir da construção de um engenho de produção de farinha e goma, que tinha como proprietário o senhor Bonifácio, pai do seu esposo, João Velho. Assim, a partir da construção desse engenho, as pessoas se referiam à comunidade como sendo o local do Engenho Novo. Hoje, no local onde teria sido o engenho encontramos apenas algumas ruínas de sua construção. Sobre o nome Arrojado, ela disse não saber como ele foi originado, visto que ele é algo mais recente, antes toda a comunidade era apenas chamada de Engenho Novo.

Embora as comunidades do Engenho Novo e Arrojado ainda enfrentem inúmeras dificuldades socioeconômicas, os discursos dos seus moradores evidenciam que houve mudanças significativas nos últimos 20 anos. Em conversa com Auzerina, ela destaca as grandes contribuições realizadas pelo trabalho do Padre italiano, Dário Tórboli. Segundo ela, esse vigário foi o grande responsável por transformar um pouco mais a comunidade e o modo como as outras pessoas também a percebiam. Foi a primeira pessoa de fora a olhá-los como seres humanos e a se empenhar para ajudá-los, seja com doações ou projetos.

Antes do padre, relatou que sofriam muita discriminação, não tinham possibilidades de compartilhar momentos com outras pessoas que não fossem da mesma cor de pele, como por exemplo, conversar, sentar em uma mesa, ir à uma festa. Relatou também a situação de que quando iam na feira realizada aos domingos no mercado público, o antigo barracão, o que era um momento muito raro, as pessoas já olhavam com desconfiança, discriminando. Assim, viviam quase que um isolamento dentro da sua realidade, fato que foi transformado pela atuação e envolvimento do Padre Dário com a comunidade, o qual sempre demonstrou entusiasmo, respeito e liderança na busca pela transformação social.

O respeito e admiração pelo Padre Dário é também compartilhado pelos moradores do sítio Pêga, bem como, por outras comunidades rurais que temos conhecimento na cidade. Em virtude de sua idade avançada, o padre não vai às comunidades com a mesma frequência, porém, em momentos festivos e em celebrações, ainda é possível encontrá-lo participando. A sua presença é festejada e repleta de muito respeito.

Além da atuação religiosa, o padre foi um líder social na articulação das comunidades rurais de Portalegre. Italiano, veio ao Brasil exercer o sacerdócio. Sempre empenhou esforços na busca por desenvolver o associativismo com as comunidades rurais da cidade, fossem quilombolas ou não, buscou captar e desenvolver projetos, bem como, criou na maior parte das comunidades os centros comunitários, espaços que serviam para encontros, reuniões, atividades formativas e também celebrações religiosas.

Um dos projetos que marcou significativamente às comunidades foi o Projeto São Vicente. A partir dele, o padre possibilitou que as famílias da comunidade tivessem oportunidade de adquirirem ferramentas para o trabalho, como: enxadas, pás, foices, roçadeiras, carros de mão, entre outras ferramentas, que não estavam disponíveis em virtude das baixas condições econômicas. Sendo assim, utilizavam as ferramentas dos patrões e apenas nos serviços prestados a estes.

Segundo Auzerina, antes do projeto, a comunidade não possuía nenhuma cerca de arame, apenas em alguns lugares haviam cercas feitas com varas amarradas com cipós. Além disso, não possuíam nem mesmo criação de animais, como, porcos, ovelhas, bois. Nada disso era possível, era apenas algo pertencente aos sujeitos ricos, para os quais os membros das comunidades quilombolas trabalhavam. Até mesmo os jumentos não se faziam presentes na comunidade, pois os quilombolas não possuíam dinheiro para adquiri-los. Toda a tarefa de carregar água, mantimentos e outros era feita usando apenas a força corporal de cada sujeito.

Exemplificou essa última situação, ao nos relatar que, em outros tempos, sua família, para ter acesso a água, precisava carrega-la sobre a cabeça em cabaças e vasilhas feitas de barro. No momento em que fazia essa descrição, nos fez refletir aos nos indagar, “imagine aí o peso que seria carregar água em uma vasilha feita de barro?”. Segundo ela, nas casas existiam móveis ou outros utensílios. Lembrou de sua infância, quando na casa onde morava com os pais, cada um dos filhos tinha um prato feito de barro, o que nem sempre era utilizado, visto que, inúmeras vezes, a comida era servida em um “algar⁸”. Destacou que eles mesmos eram responsáveis por fazerem essas panelas e outros utensílios de barro. Cada filho também tinha uma cabacinha utilizada para tomar leite, que esse era servido cru, do modo como se tira das vacas e, algumas vezes, tomado nas próprias tetas das vacas. Desde muito pequenos, todos tinham que ajudar nas tarefas da casa.

Sobre a organização da comunidade, Auzerina nos afirma que ela é toda constituída como uma grande família, “é uma família só”, como costumam dizer. Além disso, evidencia

⁸ Grande panela feita de barro.

que estes são bastante unidos, mesmo que em um momento ou outro possam ter algum problema, são bastante solidários uns com os outros. Relata também que os pais costumam dividir suas terras com os filhos para que esses possam ir construindo suas casas nos pedaços doados, fazendo com que os filhos, geralmente, permaneçam morando vizinhos aos seus pais. É comum termos núcleos familiares mais próximos dentro da comunidade como “o povo de Agenor, o povo de Piancó”. Outra característica que ela destaca é o fato de as famílias, geralmente, serem bastante numerosas, com a presença de muitos filhos.

Com relação à comunidade do Pêga, embora se fale muito de sua nomenclatura a partir da história de João do Pêga, um indígena que, após uma tentativa de assassinato em um massacre indígena, teria sobrevivido e se refugiado nas terras da comunidade. Todavia, para os moradores mais velhos, tanto do Pêga, quanto das comunidades do Arrojado e do Engenho Novo, essa região antigamente era conhecida como Macacos.

O primeiro contato com esse nome, visto que até o momento da realização desta pesquisa não tínhamos conhecimento de que a comunidade tivesse sido em outros tempos nominada com ele, veio a partir de um diálogo com familiares. Em conversa, os mesmos relataram que, em tempos passados, eles se referiam aos moradores dessa área como sendo “o pessoal dos macacos”.

Inicialmente, essa informação causou bastante impacto, obviamente pelo racismo explícito na comparação a animais, especialmente aos macacos, que são em vários outros momentos da história da humanidade utilizados como referências discriminatória aos negros. Em nosso entendimento, a comparação a esses é uma forma de querer afirmar ou evidenciar uma inferioridade genética e comportamental. Além disso, como se os indivíduos negros estivessem em um nível abaixo nas etapas evolutivas.

Após essa informação inicial, de modo bastante cauteloso, tentamos investigar dentro da comunidade e na comunidade vizinha se ela procedia. Para tanto, priorizamos os sujeitos mais velhos para que pudéssemos ter um acesso mais preciso à informação. A nossa cautela era devido ao receio de esse tema ser algo que pudesse trazer algum desagrado os sujeitos, visto que tal denominação carrega um estigma extremamente pesado.

Em conversa com o senhor Benjamin, no sítio Arrojado, o questionamos sobre como era chamada anteriormente a comunidade do Pêga, ele prontamente disse: “Macacos”. Indaguei o porquê de se chamar assim e o porquê da mudança, mas ele disse que não sabia, apenas reafirmou que em períodos passados era assim que era conhecida a comunidade: “todo mundo só conhecia por macacos”.

Fizemos a mesma pergunta a Aldizes, uma das lideranças comunitárias do sítio Pêga, e ela fez a mesma afirmativa de que antes se chamava “Macacos”, mas que não sabia quando e como tinha mudado para o nome Pêga. Outra moradora da comunidade que reafirmou esse fato foi a senhora Margarida, com 94 anos de idade, a qual disse que em tempos passados quando precisavam se deslocar para trabalhos em que necessitavam passar pela cidade, buscavam ir nos horários mais cedo da manhã, para que, ao passar por ela, não fossem vistos pelos moradores, pois quase sempre sentiam os olhares e as palavras direcionadas a eles de forma negativa. Como afirmou ela, era comum ouvir os cochichos: “lá vem os nego dos macacos”.

Na busca por compreender um pouco mais sobre isso, encontramos uma reportagem publicada no site “The Conversation: academic rigor, journalistic flair” do Professor de História da Medicina/Ciências da Vida, da Universidade de Melbourne, na Austrália, James Bradley. O texto foi publicado em maio de 2013, com o título: “The ape insult: a short history of a racist idea” (Xingar de Macaco: uma pequena história de uma ideia racista). O autor inicia seu texto falando que: “a maioria de nós sabe que chamar alguém de macaco é racismo, mas pouco de nós sabem por que os macacos são associados na imaginação europeia com indígenas e, principalmente, afrodescendentes”. Em seus argumentos, apresenta que essa visão associativa estaria relacionada a teoria da evolução de Charles Darwi, visto que, para essa teoria, marcada pela seleção natural e processos evolucionistas, os ancestrais mais próximos dos seres humanos eram os grandes macacos. Na visão dos europeus, eles, os sujeitos brancos, eram então a imagem de homem mais evoluída, e os demais, africanos e aborígenes, inferiores, associados aos macacos.

O psiquiatra e filósofo, Frantz Fanon (1997, p. 31), critica o sistema colonial europeu pela visão associativa dos colonizados ao animal, ou seja, o não humano. Segundo ele, “a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica”. Os colonizadores fragmentam e dividem os sujeitos em compartimentos de modo a fragilizá-los e impedi-los da união do todo.

Ao prefaciá-la obra “Os condenados da terra”, de Frantz Fanon (1997), Jean-Paul Sartre alerta para as violências do processo colonizador europeu e também para a necessidade de descolonizar-se. Segundo ele, aos colonizadores caberia “rebaixar os habitantes do território anexado ao nível do macaco superior para justificar que o colono os trate como bestas de carga. A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los”. Além disso, “nada deve ser poupado para liquidar suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a

nossa; é preciso embestecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho” (SARTRE, 1997, p. 9).

A exploração colonial europeia poderá ser evidenciada em inúmeros contextos sociais e históricos, na realidade brasileira essa se evidencia na exploração e genocídio indígena, bem como, na diáspora africana com a colonização dos povos negros que para cá foram trazidos.

Na busca por sustentar seus discursos racistas, os europeus recorreram a inúmeros fundamentos, fossem aqueles da ciência ou mesmo da religião. No entanto, mesmo dando alguns indicativos para o fato, conforme evidenciamos um pouco deles acima, Bradley (2013) diz que “a associação europeia entre macacos e africanos tem um pedigree cultural e científico muito mais extenso”. Ele, ao finalizar seus argumentos, deixa expressa sua crítica: “todas estas diferentes teorias científicas e religiosas trabalharam na mesma direção: para reforçar o direito europeu de controlar grandes porções no mundo”.

Visualizamos, assim, um etnocentrismo europeu que nega o diverso. Se colocam como superiores e menosprezam as formas diferentes da cultura que compartilham em seu cotidiano. Igualá-los a animais, os macacos, é uma forma de colocá-los fora do universo cultural e deixá-los entregues à natureza, que, nesse ponto de vista, é entendida como inferior. Esse pensamento europeu percorreu inúmeros espaços e tempos no mundo, e certamente se fez, e em muitos momentos ainda se faz, na realidade por nós investigada.

Faltou aos Europeus compreender que a humanidade não evoluiu em um sentido único? Certamente não, mas era necessário, como estratégia de poder e dominação frente aos sujeitos diferentes deles, apresentar-se como sendo superiores.

Diante do exposto, fica evidente que a utilização do nome macacos para a comunidade do Pêga era intencional. Visava inferiorizar os sujeitos de tal comunidade e distingui-los socialmente, privando-os de inúmeras sociabilidades na época. Vale salientar, que pelas informações apresentadas pelos sujeitos da comunidade, a mudança de nomenclatura, quando passou a se chamar Pêga, não é algo tão distante. Não souberam precisar quando teria acontecido, mas não remontava aos últimos 50 anos.

Ainda na tentativa de compreender um pouco mais sobre as comunidades investigadas, apresentamos alguns resultados da pesquisa de Moraes (2003), quando reafirma a relação próxima da comunidade do Pêga com as comunidades vizinhas do Arrojado e Engenho Novo.

Segundo Moraes (2003, p. 164):

Essa comunidade é formada por indivíduos de cor negra e possui um forte laço de parentesco com as comunidades vizinhas do Arrojado e do Engenho Novo, também localizadas em Portalegre. Essas três comunidades rurais praticam, geralmente o

casamento endogâmico, formando um grande grupo familiar, divididos entre os sobrenomes: Jacinto, Delmiro, Bessa, Bevenuto e Ricarte.

As informações sobre as origens se tornam complexas em virtude do fluxo migratório entre as comunidades, sendo frequente na fala de muitos dos moradores que vieram do Arrojado para o Pêga, ou mesmo o contrário, assim como para o Engenho Novo. Outro fator observado diz respeito ao trânsito dos moradores dessas comunidades com outros lugares, especialmente na busca por melhores condições de vida, inclusive com inúmeras possibilidades de retorno. De acordo com os relatos, muitos migraram para cidades como: Riacho da Cruz, Baraúnas, Serra do Mel e outras.

Fica também evidente que, embora a unidade familiar se concentre predominantemente na comunidade, muitos dos descendentes dela hoje habitam em cidades, como, Pau dos Ferros, Marcelino Vieira, Natal, Fortaleza, Goiânia, São Paulo, Brasília e outras. No entanto, é sempre comum retornarem à comunidade para visitarem a família e os amigos e rememorar as experiências da comunidade.

Se os moradores da comunidade necessitam sair delas para buscar meios de sobrevivência em outros espaços, é sinal de que o estado, enquanto organização responsável por assegurar os direitos básicos à vida humana, falhou. Se não falhou, implantou uma política genocida de apagamento das populações negras, o que parece ser o mais provável. O poder das comunidades foi retirado pelas instituições políticas e administrativas quando não asseguraram assistência em educação, em saúde, nas questões sociais, na geração de emprego e renda, entre outros. É necessária uma virada radical para que esses direitos se tornem realidades.

Quanto a definição e reconhecimento enquanto comunidades de remanescentes de quilombos parece ser algo recente nos discursos dos membros dessas comunidades, fruto de uma compreensão advinda de processos formativos realizados em assembleias sindicais, de pesquisas realizadas na comunidade e do reconhecimento pela Fundação Palmares, por exemplo.

Corroboramos com Silva, Silva e Tucunduva (2011, p. 73) quando afirmam que: “a identidade quilombola está menos situada no reconhecimento dessa palavra, recentemente incorporada pelas comunidades, em seu vocabulário e em sua luta política, e mais relacionada à experiência histórica em si, incorporada”. Além disso, compreendem que:

É pela experiência de ser quilombola, de pertencer a uma comunidade remanescente de quilombo que se pode analisar a gestualidade, os modos e costumes com que as corporalidades mostram. É na experiência, na relação com os demais e com a natureza,

portanto, étnica, social e historicamente construída que a identidade quilombola mostra-se nos corpos (SILVA; SILVA; TUCUNDUVA, 2011, p. 73).

O ser quilombola enquanto marca identitária está muito além da definição ou conceito, embora esses também sejam imprescindíveis para afirmação de uma identidade ancestral, mas é no corpo e nas relações estabelecidas por ele que a identidade quilombola se manifesta e se realiza. No corpo dos sujeitos dessas comunidades o quilombo se afirma, ele vive.

O passado de submissão, privação de liberdades (mesmo quando esta parecia existir) e muitas dificuldades no processo de sobrevivência marcaram e marcam a realidade das referidas comunidades. Historicamente, conforme relatam os moradores mais velhos, as situações sociais dos sujeitos da comunidade estiveram sempre repletas de muitas privações aos elementos básicos para a sobrevivência, tais como, direito à alimentação.

Concluindo esse momento de apresentação das características dessas comunidades, gostaríamos de destacar o papel da liderança feminina. Embora estejamos imersos em um contexto social marcado historicamente pelo machismo e, conseqüentemente, negação de destaque às mulheres, evidenciamos nas comunidades uma situação que desconstrói, ao menos em alguns momentos, essa lógica.

Os papéis das mulheres nas comunidades vão além das responsabilidades domésticas e cuidados com os filhos, atribuições essas que também desempenham de forma primorosa. Todavia, o que nos chama a atenção é o fato dessas serem as figuras que atuam como líderes comunitárias. Sejam nos papéis de liderança formal exercida por algumas nas associações comunitárias ou nas lideranças exercidas na organização social e cultural do cotidiano para a resolução de problemas, aconselhamento, organização de festividades, mobilização do grupo para encontros e reuniões. Elas são também a maioria como rezadeiras e benzedadeiras.

Essas mulheres contribuem diretamente para a manutenção das necessidades da casa, seja trabalhando também nas plantações de roçado, na criação de animais, na comercialização de produtos, no trabalho como empregadas domésticas e diaristas, entre outros. Contribuem também ao serem responsáveis, na maioria das vezes, por fazer a alimentação e irem também levá-las aos espaços de trabalho de seus esposos, especialmente, nos roçados. Embora essa prática já tenha sido bastante alterada, visto que grande parte dos homens que trabalha fora vem almoçar em casa, ainda encontramos mulheres que fazem isso.

Além disso, essas mulheres apresentam autonomia para seus deslocamentos, pois pilotam motos, andam em animais, de bicicleta ou mesmo a pé. Jogam bola, seja futebol ou mesmo o futsal, em algumas situações juntam-se aos homens para a prática de esportes.

Vivenciam momentos de lazer em festas, dançando e também bebendo. Obviamente que as informações apresentadas não são regra em que todas elas tenham de agir do mesmo modo.

As mulheres são também as que mais participam das atividades de formação a nível escolar. Embora todos, meninos e meninas, quando crianças e adolescentes tenham a obrigação de frequentar os espaços de formação escolar, percebemos que a sequência dos estudos no Ensino Médio, e até mesmo no ensino superior, é predominantemente feito pelas mulheres.

As características destacadas das comunidades quilombolas participantes da pesquisa são importantes para pensarmos um pouco das relações estabelecidas pelos corpos em movimento. Certamente, elas são muito mais do que o aqui apresentado, mas nossos indicativos podem colaborar para um reconhecimento e valorização de suas manifestações. Portanto, dedicaremos, na sequência da nossa tese, investimentos nas compreensões de corpo, cultura e identidade, para, em seguida, compreender esses conceitos no contexto dos corpos em movimento nas comunidades quilombolas.

SEÇÃO 3 CORPO, CULTURA E IDENTIDADE

A efetivação da leitura etnográfica das comunidades de remanescentes quilombolas Pêga e Arrojado/Engenho Novo, na cidade de Portalegre – RN, e dentro delas, uma leitura sobre o conjunto de saberes, linguagens e práticas dos sujeitos que ali habitam e se relacionam, necessita como alicerce que compreendamos os conceitos de corpo e cultura e, a partir desses, o de identidade.

Esses conceitos são centrais e estruturais para os posteriores desdobramentos da pesquisa, especialmente no que diz respeito às categorias atribuídas para a análise dos saberes, linguagens e práticas mapeados junto aos sujeitos das comunidades de remanescentes de quilombos participantes deste estudo. Para uma melhor apropriação desses, buscamos suporte em pesquisas e discussões teóricas de diferentes autores, sendo bastante presentes os representantes da antropologia.

Diante das limitações as quais estamos submetidos no processo de escrita, como tempo, aproximações teóricas e outras, foi preciso selecionar e restringir o debate conceitual em alguns aspectos. Esse fato, permite tanto um direcionamento mais aprofundado sobre as escolhas feitas quanto também deixa espaço para que outras discussões possam ser realizadas posteriormente, incluindo novas categorias conceituais também importantes para esse debate.

Os conceitos e discussões aqui apresentados, bem como as bases epistemológicas utilizadas no sustento de cada um, são investimentos feitos a partir dos nossos vínculos com o Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) e outras experiências formativas. Assim, eles não encerram o debate possível, ao contrário abrem perspectivas para que outras discussões sejam realizadas com e para além dos conceitos de corpo, cultura e identidade.

Embora possamos, no contexto da escrita, abstrair e discutir esses conceitos de modo separado, mesmo que mostrando suas relações, compreendemos que no processo de existência essa separação é impossível, visto que o corpo estrutura a cultura assim como a cultura estrutura o corpo. Portanto, falaremos inicialmente sobre o corpo e posteriormente sobre a cultura, mas é preciso que fique evidente para os leitores que se trata apenas de uma organização didática, já que um conceito estará sempre subentendido no outro.

Nesse sentido, o corpo é visto neste trabalho como sujeito, ou seja, a representação biológica, social, cultural, histórica e sentimental dos seres humanos. Segundo Le Breton (2010, p. 7), “antes de qualquer coisa a existência é corporal”. Assim, o corpo poderá ser reconhecido quando falamos dos seres humanos ou pessoas. Para uma melhor compreensão do corpo, apresentamos alguns debates que ressignificam seu entendimento para além da lógica de objeto.

Quando pensamos os sujeitos quilombolas enquanto corpos, trazemos para os mesmos a complexidade da existência que se faz e se refaz em um contínuo. São sujeitos que possuem em seus corpos as marcas dos diferentes elementos que os constituem e que os permitem comunicar, interagir e ler o mundo.

O corpo define quem somos para nós, para os outros e para o mundo. Ele é fronteira ao mesmo tempo em que é o atravessador. O corpo nos identifica, inclui e exclui. No corpo se faz presente o social e o simbólico, que possibilitam construir as representações que dão sentido às suas práticas. Além disso, “o corpo apresenta a dupla capacidade de ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da natureza e da cultura” (GOMES, 2003a, p. 80).

O corpo é compreendido como um fato social total. Ele, enquanto existente em uma sociedade, “apresenta-se com um caráter tridimensional [...] deve fazer coincidir a dimensão propriamente sociológica, com seus múltiplos aspectos sincrônicos; a dimensão histórica ou diacrônica; e, enfim, a dimensão fisio-psicológica” (MAUSS, 2003, p. 24). O corpo, assim como qualquer outro fenômeno social total exprime-se, de uma só vez, às mais diversas instituições que lhes integram. São elas: “religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição” (MAUSS, 2003, p. 187). Acrescenta-se ainda a esses, os fenômenos estéticos e morfológicos.

Para Mauss (2003, p. 322), “por trás de todo fato social, há história, tradição, linguagem e hábito”. É nessa lógica do total que se estrutura o sujeito completo. Segundo ele, não lidamos com divisões ou fragmentações sobre o corpo e, assim, afirma que:

Lidamos sempre com seu corpo, com sua mentalidade por inteiro, dados de maneira simultânea e imediata. No fundo, tudo aqui se mistura, corpo, alma, sociedade. Não são mais fatos especiais dessa ou daquela parte da mentalidade, são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa imaginável, que nos interessam. É o que chamamos de fenômenos de totalidade, dos quais participam não apenas o grupo, mas também, por ele, todas as personalidades, todos os indivíduos em sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal e material (MAUSS, 2003, p. 336).

Essa ampla mistura do sujeito com os outros sujeitos, com a materialidade e imaterialidade social e com as manifestações culturais permite o encontro com o corpo completo, seja quando estudamos aspectos gerais ou específicos. O sujeito está sempre por inteiro. “Por exemplo, ritmos e símbolos põe em jogo não apenas as faculdades estéticas ou imaginativas do homem, mas todo o seu corpo e toda a sua alma ao mesmo tempo. Na

sociedade, quando estudamos um fato especial, é com todo o complexo psicofisiológico total que temos que lidar” (MAUSS, 2003, p. 337-338).

Corroboramos com as ideias apresentadas e entendemos que, por exemplo, quando os sujeitos nas comunidades quilombolas executam a dança de São Gonçalo como manifestação religiosa, os corpos dos mesmos estão por inteiro. A dançadeira, ao mesmo tempo em que dança não abandona suas identidades de mãe, mulher, negra, quilombola, rezadeira, filha, entre outras. O corpo nos identifica e nos liga ao mundo e no mundo.

O corpo é a experiência viva da coletividade dos sujeitos, é ele que guarda, não apenas como materialidade, mas como princípio vital, o passado coletivo de um grupo ancestral. Ao fazer isso, direciona os saberes e fazeres presentes e estrutura o futuro. Esse entendimento é também compartilhado nas afirmativas de Machado (2014, p. 57) quando diz que:

O corpo traz em si a ancestralidade, o princípio fundador, raiz sentimental, que recria, atualizando-se na universalidade a partir de um contexto, manifestando-se nos costumes e nas tradições, com grande aporte na memória grupal e individual, nas suas manifestações materiais e imateriais, especialmente no seu fortalecimento pela identidade e preservação, pela integração e sua cultura.

Desse modo, o corpo vivo expressa o presente vinculado ao passado e perspectivando o futuro. Essa expressão comunica aos outros corpos e a ele mesmo a partir do acervo de movimentos que possui.

Para Le Breton (2010, p. 92), “o corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico”. O autor afirma também que o corpo é moldado pelo contexto social e cultural em que está inserido, ele é “o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”. Como exemplo dessa construção estão: “atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas de corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc.” (LE BRETON, 2010, p. 7).

Compreendemos que, independentemente das configurações que atribuamos ao corpo, será preciso não perder de vista que este é também biologicamente constituído, e todos os processos bioquímicos e fisiológicos serão extremamente relevantes à sua existência. Porém, pelas características de nossa pesquisa, isso não é prioritário em nossas discussões. Priorizaremos o olhar ao corpo como um sujeito vivo, repleto de relações e significações.

Todavia, mesmo o corpo biológico, anatômico, bioquímico ou fisiológico tem em sua constituição os elementos da história e da cultura da qual faz parte. As partes constituem o todo

e o todo constitui as partes, a partir dos diálogos e interações possíveis. Sobre isso, destacamos um exemplo apresentado por Freire e Nogueira (1993, p. 35):

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e ajeita. Eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebedor. E ele descreve, ele anota, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais.

A expressão é outra máxima constante no corpo humano. Suas possibilidades de comunicação e linguagem se fazem por códigos linguísticos diversos, produzindo, do mesmo modo, significados também diversos. Todavia, destacamos que a expressão máxima do corpo só é possível pelo movimento.

O movimento humano é a linguagem que conecta o ser no e com o mundo, possibilitando a construção de sentidos e significados para quem se movimenta e para quem dialoga com o sujeito em movimento. Desse modo, assim como o corpo é essencial nas reflexões e ações na Educação Física, o movimento, como um dos seus constituintes, ocupa espaço central e, por isso, deve ser explorado e compreendido nas intervenções pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Para dialogar sobre a compreensão de movimento humano, nos aproximamos das discussões teóricas oportunizadas por Kunz (2004, 2012), quando este apresenta possibilidades para superar a visão restrita à análises técnicas e físicas, permitindo articular novos sentidos para o movimento humano. Segundo o autor, o movimento é compreendido em seus estudos, “como uma das formas de entendimento e compreensão do homem em relação ao seu contexto de relações, seu mundo” (KUNZ, 2012, p. 195).

Para Kunz (2012, p. 197), o movimento humano deve ser compreendido como um fenômeno antropológico, sociocultural e histórico. Segundo ele, “o movimento humano consiste de experiências significativas e individuais, em que pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo”. Além disso, afirma também que “o movimento humano é determinado e condicionado, de um lado, pela própria prática que se realiza, seja nos esportes, brincadeiras e jogos, ou pelo simples se movimentar e, por outro, pelo contexto social em que estas práticas se realizam” (KUNZ, 2012, p. 197).

O movimento humano é o diálogo do corpo sujeito que se movimenta com o mundo em que se movimenta, um está completamente interligado ao outro. Além disso, ao se mover no mundo, o corpo se encontra consigo mesmo, permitindo se reconhecer, transformar e evoluir. As ações, intenções e condicionantes não se isolam do movimento enquanto expressão e linguagem humana. O corpo em movimento é a expressão tanto do sujeito que se movimenta, quanto das suas intencionalidades e do mundo em que habita.

Para Kunz (2012, p. 2008), “o movimento humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um ‘diálogo entre homem e mundo’”. Desse modo, “o ser humano que se movimenta deve ser analisado de forma integral”. Esse entendimento, embora complexo pelas inúmeras variáveis envolvidas, permite compreensões ampliadas das intenções, sentidos e significados para os sujeitos que se movimentam e para aqueles que apreciam os movimentos.

Com e pelo movimento, o corpo questiona, responde, silencia, desafia e vive a experiência humana individual, social e cultural. O movimento oportuniza os encontros e desencontros dos sujeitos que se movem com o mundo. É uma relação dialógica que se refaz constantemente, refazendo-se junto com ela os sujeitos e o mundo.

Segundo Kunz (2012, p. 208), o “se-movimentar” é “interpretado como uma conduta humana, em que a pessoa do ‘se-movimentar’ não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo”. Ainda segundo o autor, “o se-movimentar torna-se um diálogo entre homem e mundo que exige uma inter-relação dialética entre subjetividade e objetividade, sem jamais nuclear-se para nenhuma destas posições extremas” (KUNZ, 2012, p. 215).

As compreensões apresentadas apontam para uma diversidade de possibilidades de manifestação do movimento e, conseqüentemente, de intenções, sentidos e significados, que se confrontam diretamente com a realidade social e cultural atual, a qual objetiva uma padronização e homogeneização dos sujeitos e seus modos de agir. No entanto, a Educação Física deve ficar com a compreensão da diversidade, visto que o corpo em movimento expressa as emoções, intencionalidades, saberes e relações dos sujeitos nos diferentes espaços em que habitam.

Nos argumentos de Kunz (2004, p. 78), “nenhum movimento pode ser estudado/analisado como algo em si”. Ao afirmar isso, ele destaca que o movimento só é possível diante da ação ou intencionalidade dos sujeitos, além disso, ele sempre acontece em algum contexto repleto de inúmeras referências. Se há movimento, há também sujeitos que se movimentam ou que possibilitam o movimento. Assim, “em síntese, há sempre uma base de

referência em que se desenvolve os movimentos perceptíveis pelo homem” (KUNZ, 2004, p. 78).

Outro fator relevante para a compreensão do movimento, já que ele se manifesta a partir dos corpos em existência no mundo, diz respeito ao entendimento de que o mundo não se faz em abstrações e verbalizações. O mundo é o da experiência vivida, das ações e relações cotidianas em cada espaço em que os sujeitos habitam. Segundo Kunz (2004, p. 103):

Nosso mundo é sempre um mundo vivido, que se vive, e sendo assim, o movimento humano não pode ser compreendido como simples reação a estímulos e em consequência de forças e energias. Movimento que é humano, é sempre uma conduta para algo, como um voltar-se a algo para sua compreensão. Não pode ser jamais uma conduta por simples reação externa. Esse movimento consiste sempre em uma totalidade de relações que envolvem situações concretas e sentidos/significados para quem individual ou coletivamente o pratica.

O corpo humano enquanto constituinte e constituído do/pelo mundo expressa pelo movimento também esse mundo. O movimento dos corpos humanos é a síntese potencial do todo que o corpo é em sua complexa constituição, é a partir do movimento que se faz vivo e se apresenta vivo para os outros corpos que coabitam os espaços sociais. O corpo vive pelo movimento e pelo movimento se permite perceber.

O movimento é a essência da comunicação corporal. É ele quem possibilita o corpo estar vivo e o acontecimento de todas as demais relações. Seus aspectos visíveis e invisíveis constituem a intencionalidade de cada ser. Assim, amparados nesse entendimento, direcionamos nossa pesquisa para compreender o corpo em movimento dos sujeitos negros das comunidades quilombolas.

O movimento nos permitiu conhecê-los em seus aspectos individuais e coletivos. Além disso, foi através desse ato constante de mover-se no mundo que encontraram e encontram outros corpos, os objetos e a eles mesmos. Com o movimento, os sujeitos quilombolas inscreveram e inscrevem no mundo suas identidades, histórias, ancestralidades e comunicam suas intencionalidades.

Em diálogo com a compreensão do movimento como linguagem, Le Breton (2010) explora a capacidade comunicativa do corpo a partir do movimento. Para ele, com o movimento, o corpo transforma as possibilidades de existência e possibilita a construção de novos sentidos para suas relações. Assim,

Existir significa, em primeiro lugar, mover-se em um determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, 2008, p. 8).

Além da expressão, o corpo também é percepção. Ele não só comunica como também recepciona informações das comunicações externas realizadas por outros corpos. Comunicar é receber, ao mesmo tempo que receber é comunicar. Nessa recepção, ele não é totalmente passivo, visto que possui filtros instalados a partir das suas experiências de vida que selecionam as informações que poderão ser acrescidas ou mesmo descartadas.

As comunicações e percepções dos corpos quilombolas estão vinculadas às possibilidades de movimento nos territórios em que habitam. Nas comunidades participantes da nossa pesquisa, é o encontro do corpo com a natureza que potencializa o acervo motor de expressões e percepções.

O corpo humano, mesmo em seus aspectos físicos, depende de um conjunto de sistemas simbólicos. Conforme argumenta Le Breton (2010, p. 7), “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia”. Além disso, destaca que “através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade”.

É com o corpo e pelo corpo que nos expressamos, todavia, como sujeitos de um coletivo, nossa expressão “é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo” (LE BRETON, 2010, p. 9). Nessa relação com o mundo e com os outros corpos, estes “contribuem para modular os contornos de seu universo e ao dar ao seu corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento” (LE BRETON, 2010, p. 9). Assim, dentro de uma comunidade social as manifestações corporais são reconhecidas e interpretadas. O corpo “armazena” amplas possibilidades de expressão.

Para Paulo Freire (1992, p. 16-17), os corpos habitando o mundo jamais serão vazios ou secos, e, do mesmo modo, seus deslocamentos levarão sempre consigo os saberes e

conhecimentos que possuem. Para ele, “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura”.

Esse entendimento do corpo evidencia que, quando os sujeitos quilombolas são retirados de seus territórios para atendimento escolar em outros espaços, levam todos os seus modos de ser, saber e fazer, fato que precisa ser considerado pelas escolas em suas proposições pedagógicas. Para que lhes assegurem possibilidades reais de existência e coexistência. O corpo quilombola precisa se reconhecer nos espaços escolares em que habita.

Outra compreensão de corpo encontrada nas obras de Paulo Freire diz respeito ao seu olhar sobre o corpo consciente. Esse corpo deve ser buscado como forma de tomar consciência de si, dos outros e do mundo, para que assim sejam desconstruídas as opressões que sempre se impõe aos oprimidos por meio dos detentores do poder. É preciso comunhão e solidariedade para que tenhamos corpos conscientes e libertos.

Segundo o autor, “toda consciência é sempre consciência de algo” (FREIRE, 1981, p. 117). O corpo consciente é aquele que consegue ler o mundo e lutar contra as desigualdades que lhes são impostas. Esse corpo reconhece o seu local de origem, valoriza suas características e dialoga com os diferentes. Além disso, Freire (1981, p. 120) afirma que “enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre que atuam, os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização”.

Para essa conscientização, é preciso que esses corpos se libertem das amarras opressoras que historicamente são implantadas em nossa sociedade sobre diferentes corpos a partir de grupos hegemônicos detentores do poder. Conscientização e liberdade andarão de braços dados, a cada passo de uma se fortalecerá a outra, e estas estarão abraçadas ao coletivo de sujeitos que lutam para se libertar, para conseguir direitos e também exercer seus deveres, desde que participem igualmente do ordenamento social.

No contexto da realidade dos negros e negras, como expomos no capítulo anterior, historicamente esse corpo consciente foi negado. O corpo era visto apenas como objeto disponível ao trabalho, trabalho esse que estruturaria as posses dos senhores brancos que usufruíam de suas forças. Essa realidade infelizmente ainda é vivenciada em inúmeras situações cotidianas, pois é o corpo negro que até hoje sustenta com sua força física diversas atividades laborais. Reconhecemos as inúmeras mudanças e a presença desses corpos em trabalhos que vão além do uso da força física. A partir de lutas, afirmações e, antes de tudo, conscientizações, esses corpos começam a assumir por direito espaços que também são seus.

Na formação do corpo consciente, os espaços escolares de atendimento aos sujeitos quilombolas devem problematizar suas histórias de lutas e resistências, porém, mais do que

isso, suas inúmeras possibilidades de ser e saber, para que esses reconheçam as violências históricas cometidas pelos brancos detentores do poder e percebam as contribuições culturais que efetivaram na realidade nacional ao longo dos anos.

O corpo negro/quilombola consciente deve ser assegurado para que as violências e as negações sobre ele sejam combatidas e se construa um novo cenário de ressignificações, em que o protagonismo negro e a positivação dos seus modos de ser e fazer se façam presentes e atuantes.

O processo de conscientização vivenciado pelos sujeitos amplia suas capacidades de expressão e comunicação. Para Freire (1983, p. 45), “corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam”. Desse modo, estabelece diálogos coletivos. “Não há um ‘penso’, mas ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”.

O corpo consciente é possibilitado em inúmeros espaços do cotidiano, mas, certamente, os espaços escolares têm destaque. Todavia, não é somente o espaço escolar que desenvolve o corpo consciente, mas as ações desenvolvidas nele a partir do trabalho pedagógico. O acesso é importante, porém é importante também que aos sujeitos inseridos nesses espaços sejam oferecidas ações pedagógicas conscientes e transformadoras para que esses possam se sentir incluídos em comunhão com a diversidade de sujeitos que coabitam. É um misto de relações e diálogos que podem contribuir para a afirmação de sujeitos diferentes, que valorizam essas diferenças e convivem respeitosa e com elas.

No universo das relações sociais possíveis aos sujeitos, é imprescindível reconhecer que as relações são produtos de muitas interferências, das quais podemos destacar o meio e os outros sujeitos. Desse modo, o meio como tempo e espaço de relações é, assim, influenciado por essas ao mesmo tempo em que as influencia. Na imersão etnográfica, evidenciamos que os corpos quilombolas estabelecem relações diversas com a natureza, com o trabalho, com a fé, com a ancestralidade, com as famílias e com as outras comunidades.

Segundo a compreensão de Freire (1967, p. 39), o mundo existe como uma realidade objetiva independente do homem⁹. Todavia, o autor afirma ser “fundamental, contudo,

⁹ Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1993), tece uma autocrítica ao fato de ter utilizado na maioria dos seus estudos o termo “homem” como síntese de ser humano. Nessa autocrítica, ele entende que se fizer o inverso, disser mulher, os homens não se sentiriam incluídos em seu discurso, desse modo, ao utilizar homem certamente as mulheres também não se sentem representadas. Embora possamos, assim, como está em seus escritos, utilizar o termo homem, defendemos que tenhamos sempre claro a ressalva feita pelo autor.

partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está **no** mundo, mas **com** o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Sobre as relações, estas não são únicas e padronizadas. “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota um tipo padronizado de resposta” (FREIRE, 1967, p. 39-40). É nas relações que os sujeitos se humanizam e humanizam também as relações. Sobre isso, destacamos:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos (FREIRE, 1967, p. 43).

Relação é, assim, elemento primordial à existência corporal. O corpo vivo necessita de relação com o meio para que possa sobreviver. Esse processo modifica não só o corpo, mas o meio e os elementos que o compõe, dos concretos aos abstratos, em uma relação dialógica. Ao modificar, conscientiza também o corpo sobre o mundo que habita, tornando-o capaz de compreendê-lo e “de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2001, p. 9).

O corpo humano é também temporal. Ele “existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporiza-se” (FREIRE, 1967, p. 41). Existir é criar também a sua existência. O autor destaca que “existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se”. Para ele, “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre a determinação e liberdade” (FREIRE, 1981, p. 53). Mesmo existindo no hoje, bebe na essência do ontem e constrói o que será o amanhã. O agora passa enquanto se faz.

Essa existência temporal do corpo é indispensável à realidade quilombola, visto que a sua identidade hoje está diretamente relacionada a história de vida dos seus antepassados africanos. É preciso afirmar o passado para compreender o presente e construir o futuro. A temporalidade corporal quilombola é um ato político de resistência e sobrevivência.

Se é temporal, ele é histórico. “O aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois”. Esse entrelaçamento ao tempo do passado, do presente e do futuro torna o sujeito

e suas relações históricas. Eles “não apenas fazem a história em que se fazem, mas, consequentemente, contam a história desse mutuo fazer” (FREIRE, 1981, p. 55).

Como seres históricos, estamos inseridos no tempo e não imersos nele, nos movemos no mundo com capacidade de optar, decidir e valorar (FREIRE, 1981). E sobre isso, destacamos:

A sua condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 2001, p. 12).

A característica do inacabamento e de sua inconclusão é algo presente no corpo vivo. O corpo está sempre se fazendo, pois, viver é entregar-se as aventuras constantes das relações que estabelece. Segundo Freire (1996, p. 26), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Nessa mesma linha de raciocínio, o autor também afirma que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que fazemos parte” (FREIRE, 2001, p. 40).

O inacabamento é do corpo, mas também do mundo em que este habita, pois: “o homem é homem e o mundo é histórico cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983, p. 52). Ambos se transformam a partir de suas relações.

O inacabamento e o refazer-se são importantes para pensarmos os corpos quilombolas, visto que não podemos considerar esses como petrificados na história colonial. O corpo quilombola se reinventou e se reinventa constantemente para responder as necessidades sociais, o que alerta para o perigo de pensá-lo destituído de evoluções. Esses corpos não são puros culturalmente, ao contrário, dialogam com outras culturas, modificando a si e aos outros.

Compreender o corpo quilombola é tomar consciência de suas evoluções, mesmo diante das negações que lhes foram impostas. É também perceber que esses sujeitos sonham com melhores condições de vida, acesso às tecnologias, atendimentos educacionais, assistência em saúde, etc. Manter suas identidades não significa se isolar no tempo e eternizar as violações e negações para melhores condições de vida. No entanto, esses corpos que se fazem e refazem querem ter a autônoma de sua própria existência que lhes foi retirada historicamente.

O corpo humano não é, ele está sendo. Segundo Freire (2001, p. 35):

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e recria, que o ser humano veio se tornando este que, para ser, tem que estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética, nem tão pouco apenas pela cultura.

As reflexões apresentadas podem até ser, em alguns pontos, repetitivas, mas visam reforçar e elucidar outros elementos que estão também presentes no corpo humano. Sua fragmentação em partes pode servir para compreensões didáticas muito específicas no contexto da anatomia, no entanto, mesmo nesse contexto, os sentidos do corpo só serão compreendidos verdadeiramente no diálogo e entrelaçamento que possuem com o todo. A visão apresentada é elucidativa, não hierarquiza saberes ou influências, pois todas as interferências no corpo são importantes e estarão incorporadas a ele.

Conforme já alertado anteriormente, o corpo está dialogicamente atrelado a cultura. Para Freire (1967, p. 41), “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se as condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura”.

O conceito de cultura é de grande relevância para pensarmos as ações e relações dos sujeitos quilombolas. Ademais, o seu entendimento é de fundamental relevância para a Educação e a Educação Física, visto que ele balizará as proposições curriculares e as atuações pedagógicas nos espaços escolares.

Sobre a cultura, destacamos o entendimento de Geertz (2008, p. 10), pois, segundo ele, é compreendida “como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível” (GEERTZ, 2008, p. 10). Embora não seja um poder, a cultura está também constituída por elementos dessa natureza, ou melhor, das relações de poder.

Geertz (2008, p. 32 – 33) propõe duas ideias para a cultura. Na primeira delas, afirma que a cultura seria melhor vista “não como complexos padrões de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções – para governar o comportamento”. Na segunda ideia, diz que “o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento”.

Na perspectiva apresentada, a cultura seria um mecanismo de controle orientador da existência humana em sociedade. Trazemos uma passagem da obra de Geertz (2008), em que este reforça seu entendimento e apresenta como ele se exerce. Para ele:

A perspectiva da cultura como ‘mecanismo de controle’ inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade. Pensar consiste não nos ‘acontecimentos da cabeça’ (embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares que ele ocorra), mas num tráfego entre aquilo que foi chamado por G. H. Mead e outros símbolos significantes – as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como joias – na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência. Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente e com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se no curso corrente das coisas experimentadas (GEERTZ, 2008, p. 33).

Essa compreensão reforça o entendimento de que os sujeitos habitam espaços coletivos e são condicionados às experiências pré-existentes e existentes neles. Cada experiência é mediada por significados e símbolos que já estão socialmente construídos, podendo se alterar ou se manter enquanto se vive. Nessa lógica, “a cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela” (GEERTZ, 2008, p. 33).

Os controles culturais são os balizadores dos comportamentos, ações e linguagens dos sujeitos nas comunidades quilombolas. São eles que na transmissão oral e na vivência cotidiana direcionam as possibilidades de vida dentro do respeito ao coletivo. Os sujeitos imersos nessa realidade cultural aprendem, ensinam e sentem o mundo.

Na existência cultural, Geertz (2008) considera o homem como o animal mais emocional, além de ser também o mais racional, o que faz necessário um controle cultural muito cuidadoso dos estímulos de medo, de raiva, sugestões e outros. Os sentimentos e as atitudes humanas são. Ao mesmo tempo, privadas e coletivas, frutos do pensamento orientador do controle cultural. Assim, fica evidente que os “recursos culturais são ingredientes, e não acessórios, do pensamento humano” (GEERTZ, 2008, p. 60).

Nas compreensões de Geertz (1980, p. 35), os seres humanos e a cultura são complementares e interdependentes. Para ele, “é certo que sem homens não existiriam

manifestações culturais. Mas é igualmente certo que sem manifestações culturais não haveria homens”.

Segundo Geertz (2008, p. 66), o conceito de cultura no qual ele se apoia não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum. Sobre esse conceito, afirma que: “denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”.

Ao falar sobre o comportamento humano, Geertz (2008) diz que este é extremamente plástico. Sua capacidade de respostas às exigências da vida é guiada predominantemente por gabaritos culturais em vez de genéticos. O autor ainda afirma que “a experiência humana – a vivência real através dos acontecimentos – não é mera sensação: partindo da percepção mais imediata até o julgamento mais mediado, ela é uma sensação significativa – uma sensação interpretada, uma sensação aprendida” (GEERTZ, 2008, p. 179).

Sobre a organização cultural, Geertz (2008, p. 181) utiliza um polvo como metáfora para justificar seu entendimento. Para isso, propõe que a imagem do mesmo é a mais adequada, visto que seus “tentáculos são integrados separadamente em sua maior parte, do ponto de vista neural, muito francamente ligados um com o outro e com o que passa por cérebro no polvo, e que, não obstante, consegue ao mesmo tempo movimentar-se e se preservar, pelo menos durante algum tempo”.

Embora reconheça que seja uma atividade desajeitada, ela seria uma entidade viável. Reforçando esse entendimento, afirma que a cultura se movimenta como um polvo “não ao mesmo tempo, como uma sinergia de partes perfeitamente coordenadas, como uma compulsão macia de todo, mas através de movimentos desarticulados desta parte, depois daquela, e depois ainda de outra, que de alguma forma se acumulam para uma mudança direcional” (GEERTZ, 2008, p. 181).

Assim, o entendimento apresentado deixa evidente as possibilidades de mudanças a partir dos arranjos coletivos e individuais permitidos nas relações estabelecidas nos contextos sociais e históricos em que habitam. Essa compreensão é importante para que não se estigmatize em estereótipos do cenário escravocrata as comunidades de remanescentes de quilombos nos dias atuais.

Em compreensão semelhante sobre as possibilidades de mudanças das manifestações culturais de um grupo, Cavignac (2007, p. 82) afirma que, “longe de ser imutável, a cultura

como qualquer produção social, é submetida a um processo contínuo de mudanças, obedecendo a uma determinada lógica”.

Ainda sobre a cultura, é preciso compreender que esta também é histórica, ela acompanha e, ao mesmo tempo, estrutura os acontecimentos sociais. Se é assim, ela é também cumulativa e dinâmica. Sobre isso, Freire (2000, p. 16) nos diz que: “não há cultura nem história imóveis. A mudança é uma constatação natural da cultura e da história”. Ambas se fazem vivas no processo relacional entre os sujeitos e, assim, serão sempre movimento. Ainda segundo o autor, “não haverá cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria nem cultura nem história sem riscos” (FREIRE, 2000, p. 16).

Os argumentos de Paulo Freire são relevantes para compreendermos que a história da sociedade é marcada pelo risco, mas, antes de tudo, pela necessidade da busca pela liberdade, para que com isso, os sujeitos possam existir em verdade. Para ele, “é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper” (FREIRE, 2000, p. 41). Ainda segundo o autor, “a cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez melhor dizendo: a cultura só ‘dura’ no jogo contraditório da permanência e da mudança” (FREIRE, 1983, p. 36).

Além disso, as culturas são relacionais, não estão sós. Se existe uma diversidade e as fronteiras aos diversos são fluídas, as culturas estarão em diálogo umas com as outras, de modo que possibilitem encontros, coligações e negações. Uma cultura será sempre o somatório de elementos de diferentes culturas. Assim, é preciso eliminar o olhar sobre a cultura quilombola, como sobre qualquer outra cultura, como algo “puro”.

É um erro cometido por muitas pessoas pensar as comunidades quilombolas em isolamento social e cultural, no entanto, conscientes e inconscientes, estes guardam na ancestralidade do seu povo e em suas práticas cotidianas modos de ser e de fazer que caracterizam suas africanidades.

A cultura é o elemento que liga os sujeitos ao mundo, não de forma homogênea, mas na diversidade das incertezas que nós entregamos ao viver. É preciso, desse modo, reorientar nossos modos de perceber e compreender os acontecimentos sociais e culturais como relacionais, diferente do que historicamente fizemos na busca por separar, fragmentar e classificar.

Além disso, mesmo em um coletivo cultural que compartilha manifestações, sentidos e significados entre seus pertencentes, a cultura nunca será vivenciada de igual modo e nas mesmas proporções por todos os seus membros.

Para Munanga (2015, p. 22), uma sociedade cultural organiza a vida dos seus integrantes em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Em seu posicionamento evidencia que nem o isolamento e nem a abertura total seriam o caminho para a manutenção da diversidade cultural. É no diálogo, equilíbrio e respeito que a diversidade se mantém possível. Para ele, “sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. Mas, sem essa busca de reconhecimento, a diversidade cultural só pode levar a guerra das culturas”. Por fim, afirma:

Na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, ocorre paralelamente em todo o mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão fundamental que se coloca em toda a parte é como combinar, sem conflitos, a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença. Essa questão leva a uma reflexão complexa que abarca notadamente o político, o jurídico e a educação (MUNANGA, 2015, p. 22).

A cultura como balizadora aos comportamentos sociais modifica também o modo como as pessoas se relacionam. Conforme apresenta Mauss (2003, p. 322), “é em torno de ideias comuns, religião, pátria, moeda, assim como sobre o solo, que se agrupam os homens, com seu material, seus números e suas histórias”.

A complexidade do entendimento da cultura exige que estejamos atentos a outras facetas dela mesma, dentre as quais destacamos, a sua articulação com a natureza. É preciso compreender que em vez de oposição, a natureza e a cultura estabelecem diálogos constantes, e nesses, configuram os seres humanos em suas diferentes possibilidades de existência.

Na articulação com a natureza, a cultura pode assumir diferentes concepções. Sobre isso, destacamos as reflexões realizadas por Strathern (2017, p. 29), quando diz que:

Em dado momento, a cultura pode ser uma força criativa e ativa que produz forma e estrutura a partir de uma natureza passiva, dada. Em outro, pode ser o produto final amansado e refinado de um processo que depende da energia proveniente de recursos externos a ela. A cultura é tanto sujeito criativo como objeto acabado; a natureza é tanto recurso como limitação, possível de alteração e operando segundo suas próprias leis. É como um prisma que gera diferentes padrões ao ser girado – por meio dele, natureza e cultura podem por vezes ser vistas como elemento circunscrito ou circunscritivo.

Nos atos relacionais entre a natureza e a cultura, Strathern (2017, p. 45) diz que essas “mantêm uma relação verdadeiramente dialética – seus significados mudam em relação uns aos

outros e dependem, como sugeri, da formulação do controle ou da influência entre esses dois domínios”.

A articulação da natureza com a cultura em uma circularidade recíproca é evidenciada nos corpos em movimento nas comunidades quilombolas. Os corpos observados em nossa pesquisa sustentam e orientam suas vidas a partir da junção de ambos os elementos, fazendo com que seja impossível compreender onde começa ou termina um domínio ou outro, o corpo é um todo natural e cultural.

É nessa articulação da natureza com a cultura que se constroem possibilidades de uma diversidade de manifestações culturais. O acervo de manifestações é tão vasto que dificilmente teríamos condições de conhecê-lo em sua totalidade.

Refletindo sobre isso, se não podemos conhecer todas as manifestações culturais em virtude da diversidade que elas possibilitam, devemos ter o cuidado de não fazer julgamentos imprecisos e injustos. Nossos olhares nunca compreenderão o que os outros veem, visto que jamais vemos da mesma forma que eles. Estaremos sempre embasados por critérios de julgamento que fazem parte de nossa cultura. Sobre isso, Barth (2000, p. 13) nos diz que “um determinado evento pode ser vivido e interpretado a partir de diferentes modelos, de acordo com o contexto cultural do participante”.

Estamos presos à nossa história de vida, o que condiciona todas as nossas ações e atitudes no mundo de modo particular, não tendo a possibilidade de abandonar o que somos para sermos o que os outros são.

Esse entendimento é bastante precioso no desenvolvimento do nosso trabalho, visto que estivemos imersos em um universo diferente do nosso, e mesmo com o contato direto, longo e intenso, sabemos que jamais acessamos os sujeitos das comunidades quilombolas como eles realmente são. Fizemos apenas aproximações, a partir do nosso olhar, que está embasado em outras estruturas diferentes das deles, para tentar compreender elementos centrais da relação desses com o movimento.

Conscientes dessas limitações e, inclusive, de erros que podemos ter cometido no processo, buscamos ao máximo respeitar os saberes, linguagens e práticas desses sujeitos e apresentá-los em uma lógica que se aproxime muito mais do que vivenciam no cotidiano, do que de outras categorias que já estão estabelecidas tradicionalmente em outros espaços, para classificar os saberes do corpo e movimento como esportes, danças, lutas, ginásticas e outros.

Além disso, se não devemos julgar, não devemos também classificar e hierarquizar. Existe socialmente uma distorção da ideia do ser culto, atrelada somente à determinadas normatizações advindas das classes hegemônicas detentoras do poder. Nesse olhar, a cultura

estaria restrita aos saberes elitizados acessados somente nos livros, museus, teatros e outros. Rompendo com esse entendimento, Freire (1993, p. 61) argumenta que a “cultura não seria apenas como aquilo que está condenado dentro de livros e dentro de museus. Cultura seria, também, os gestos das pessoas se esforçando nos grupos e no trabalho. Cultura seria o que dá sentido nas relações sociais”.

O autor discorda da limitação elitista, mas não nega que as manifestações apresentadas pelas elites também sejam manifestações culturais, tais quais as manifestações dos grupos “populares”. Segundo Freire (2000, p. 44):

A cultura em última análise, como expressão do esforço criador do ser humano. Neste sentido, é tão cultura o poço que camponeses, empurrados pela necessidade de água, cavam no chão, quanto um poema de um trovador anônimo. São tão cultura os instrumentos com que os camponeses cavam o chão, a maneira como fazem quanto as Bachianas de Villa-Lobos. É tão cultura o texto que hora escrevo, culturalmente influenciado, quando a benzedura com que os camponeses se defendem do que chamam “espinhela caída”. É tão cultura o boneco de barro de Vitalino quanto uma tela de Scliar.

As produções humanas são expressões de um coletivo constituído pelos sujeitos, por suas relações, pelos espaços e recursos disponíveis, por suas crenças, sentimentos e sonhos. Desse modo, reflete uma originalidade no contexto em que se realiza, mas que não a torna superior ou inferior a outras produções realizadas em contextos diferentes. Os sentidos e significados são diferentes, não superiores ou inferiores, visto que cada um expressa a realidade dos sujeitos que os vivenciam, constroem e comunicam.

Devemos ter consciência de que “não é a cultura discriminada a que gera uma ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica que o faz” (FREIRE, 2001, p. 18). Assim, as hierarquizações e classificações negativas são empreendidas por aqueles que estão no poder e buscam naturalizar discriminações, como aquelas direcionadas aos negros pelos sujeitos brancos. Todavia, é preciso entender que o poder traz em si um contra poder que se manifesta em atos de resistência. Assim, “a cultura discriminada gesta uma ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo” (FREIRE, 2001, p. 18).

A cultura é produção e ação dos sujeitos com o mundo, com os outros corpos e consigo. Ela apresenta os caminhos, direciona quais deles devem ser percorridos, porém, permite também que as rotas sejam refeitas, assim como, construídos novos caminhos. Além disso, a cultura oportuniza a produção do conhecimento, bem como possibilita sua transmissão.

Segundo Almeida (2008, p. 49), “o conhecimento é uma manifestação da cultura, suas formas de expressões e enunciativas estão em estreita simbiose com a história vivida em cada tempo e o contexto geopolítico-social das sociedades humanas”.

Continuando sua argumentação, Almeida (2008, p. 51) diz que “todo conhecimento se dá a partir de um sujeito – por si, em si, para si. Ninguém conhece do lugar de ninguém. Ninguém se transforma se não a partir de si próprio, de suas próprias experiências e aprendizagens”. O sujeito é assim, essencial no processo de conhecer, e, portanto, os espaços de produção e aplicação do conhecimento devem reconhecê-lo durante todo o processo. Além disso, a autora complementa que “o conhecimento não se transfere, mas propriamente se organiza a partir da experiência do sujeito, de sua curiosidade, de seu espanto interrogativo, de sua construção” (ALMEIDA, 2008, p. 51).

Para Gomes (2003a, p. 75), “a cultura [...] é muito mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”. Além disso, “os homens e mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo” (GOMES, 2003a, p. 75).

É diante dessas inúmeras possibilidades de compreensão da cultura que entendemos que ela existe a partir de uma infinidade de possibilidades de manifestação. É no encontro das diferenças que se afirmam como identidades de grupos sociais e culturais em determinados espaços e tempos.

Os agrupamentos culturais e sociais que reconhecem que não estão sós, mas cercados por inúmeros outros agrupamentos com modos diferentes de ser e de viver, oportunizam a criação de identidades que os diferenciam e os identificam. A identidade dos grupos e dos sujeitos não é algo criado no e para o isolamento. A identidade é relacional. Para Woodward (2000, p. 14), “a identidade é, na verdade, relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativa a outras identidades”. Ainda segundo a autora, “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (WOODWARD, 2000, p. 41).

Para Silva (2000, p. 74), “identidade e diferença estão em uma relação de estrita dependência”. Segundo ele, “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos

nós que fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76).

Na mesma linha de pensamento de Silva (2000), destacamos as contribuições de Woodward (2000, p. 39 – 40), ao afirmar que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”.

As identidades também estão imersas no jogo de poder, na busca pela hierarquização de determinadas identidades como sendo a norma para todas as outras. Esse processo de negação é ilustrado por Silva (2000) e merece nossa atenção, principalmente quando pensamos os grupos minoritários que historicamente ficaram relegados às margens sociais. Para Silva (2000, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem se quer é vista como identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial.

Essa naturalização da norma e afastamento dos diferentes necessita ser combatida através de processos de resistência. Para isso, é necessário problematizar: como esse “natural” foi concebido? Quais interesses estão postos nessa padronização? Quem se beneficia e quem é prejudicado com essa situação? A quem favorece a acomodação normatizadora? O que motiva a negação do diferente? Como essa situação pode ser revertida? Quem deve estar no combate? Esses e muitos outros questionamentos podem contribuir para a elucidação da situação, e muito mais, direcionar os enfrentamentos que necessitem ser feitos.

Segundo Hall (2000), a identificação é uma construção, e, desse modo, ela está sempre condicionada. Para ele, “as identidades não são nunca unificadas; elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2000, p. 108). Nesse entendimento, fica evidente que quando pensamos identidades, é preciso ter consciência de que essas são constituídas não por um

isolamento radical, mas por diálogos que lhes oferecem também possibilidades de aceitação, exclusão, mudanças e transformação. Assim, elas são também temporais.

Nessa mesma linha de raciocínio, destacamos a concepção de identidade apresentada por Silva (2000). O autor sintetiza seu entendimento ao afirmar que:

Primeiramente a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

Diante do exposto, percebemos a complexidade que é a representação da identidade. Ela é construída nos encontros e desencontros, nas somas e exclusões, que se dão constantemente no processo de existência. Ela dialoga com as relações de poder e se torna reconhecível a partir das narrativas e dos símbolos que representa.

Essa compreensão serve para pensarmos as situações das comunidades de remanescentes de quilombolas na atualidade, visto que, para construir os traços que as identificam, foram necessários inúmeros acontecimentos históricos de opressão, afirmação e de resistência, deslocamento por tempos e espaços, relações com diferentes grupos e adaptações constantes aos novos cenários sociais e culturais. Não queremos negar que essas mantêm traços significativos que as identificam para além das estruturas individuais anatomofisiológicas, mas alertamos para o fato de que essas também passaram e passam por processos de mudanças.

Sobre isso, destacamos o entendimento de Silva (2000, p. 87) quando apresenta a noção de hibridismo. Para o autor, “o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas”. Ainda segundo ele, “o processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”.

Feitas essas apresentações, Silva (2000) destaca um exemplo que dialoga diretamente com o entendimento que adotamos nessa pesquisa. Segundo ele:

Diásporas, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocar em contato diferentes culturas e ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e criouliização cultural que, forçosamente transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais (SILVA, 2000, p. 88).

A afirmativa exposta acima, explicita que não encontraremos nos descendentes de africanos os mesmos traços identitários dos sujeitos africanos. Essa impossibilidade do encontro se dá por diversos fatores, dentre os quais podemos destacar: o deslocamento para um território completamente diferente do seu; as organizações sociais e culturais diferentes; a separação dos núcleos familiares e de convivência; o “diálogo” com os brancos europeus e indígenas brasileiros; a experiência em um sistema opressor; a negação histórica de seus saberes e práticas; os processos para afirmação de seus saberes; entre outros.

Todavia, mesmo diante de todos esses processos de eliminação da cultura africana, muitos grupos, a partir de suas diferentes formas de articulação, das quais destacamos as comunidades de remanescentes de quilombos, conseguiram e conseguem manter inúmeras características identitárias. Essa manutenção foi e é um desafio. As formas de opressão se modelam com o passar do tempo e, atualmente, se potencializam com os processos de globalização que visam, mais uma vez, normalizar e padronizar os modos de ser e agir a partir das elites dominantes, das quais ainda continuam excluídos os sujeitos negros.

Para Woodward (2000, p. 20), “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, os quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”. Fugir desse processo é seguramente impossível, no entanto as respostas a ele, no que diz respeito às identidades, podem acontecer de modo diverso. Sejam aquelas respostas que se adequam a uma homogeneidade cultural global que se distancia das identidades das comunidades e cultura local, ou mesmo, respostas de resistência que ajudam a fortalecer e reafirmar algumas identidades locais.

Corroboramos com a segunda possibilidade, de resistir e manter as identidades locais, que assim, asseguram também as identidades nacionais, bem como, outras identidades. É, então, uma forma de respeito às individualidades dos grupos e dos sujeitos, fato que contribui para a consolidação de um mundo diverso e plural.

Assim, diante desse ponto de vista, precisamos investir em ações que permitam que os sujeitos moradores das comunidades quilombolas tenham condições dignas de vida com acesso a moradias, educação, experiências de fé, saúde, água potável, alimentação, emprego e renda, lazer, entre outros, para que possam continuar habitando os seus espaços e mantendo vivas suas identidades.

Por toda discussão apresentada fica evidente que a identidade está relacionada à cultura, assim como a cultura está relacionada à identidade, ambas são construções possibilitadas pelas relações humanas em determinados espaços e tempos. São elas, portanto, que permitem a construção dos grupos étnicos. Segundo Barth (2000, p. 25), “uma vez que cultura nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento humano, segue-se disso que há grupos delimitados de pessoas, ou seja, unidades étnicas que correspondem a cada cultura”.

Para compreendermos um pouco melhor sobre o que seriam grupos étnicos, destacamos as contribuições de Barth (2000, p. 27), pois afirma que estes são uma população que:

- 1 – Em grande medida se autoperpetua do ponto de vista biológico;
- 2 – Compartilha valores culturais e fundamentais, realizados de modo potentemente unitário em determinadas formas culturais;
- 3 – Constitui um campo de comunicação e interação;
- 4 – Tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem.

O autor reconhece a importância desse conceito, porém alerta para a necessidade de não pensarmos os grupos no isolamento, como se fossem ilhas, mas com possibilidades de interação e diálogo. A fronteira desses grupos vai além do território, ela é também social e cultural e se mantém justamente no diálogo. Segundo Barth (2000, p. 34), “a manutenção de fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes”.

Assim, as fronteiras são locais de passagens que selecionam e direcionam as informações que entram e que saem e, assim, o que permanece e o que se altera. Elas são fluidas, mas permanecem estruturadas para delimitar o que identifica cada grupo étnico. Desse modo, as fronteiras são indispensáveis na manutenção das características do grupo que as identificam internamente e externamente. Sobre as fronteiras étnicas, Barth (2000, p. 26) destaca:

Em primeiro lugar, torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implica efetivamente processos de exclusão e incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas. Em segundo lugar, há relações sociais estáveis, persistentes e frequentemente vitais que não apenas atravessam essas fronteiras como também muitas vezes baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados. Dito de outro modo, as distinções étnicas, não dependem da ausência de interação e aceitação social, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base

sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias.

Se os grupos étnicos estão constituídos pela identidade e pela cultura, e essas não são estáticas, do mesmo modo, estes também não serão. Além disso, o contato com o diferente, mesmo que modifique algumas estruturas internas desses grupos, reforçam também, do mesmo modo, suas características diferentes, desde que não sejam exercidas normatizações violentas e autoritárias, que não respeitem as individualidades desses grupos.

As comunidades de remanescentes quilombolas estabeleceram diferentes diálogos com os demais grupos sociais. Mesmo quando se fechavam no isolamento como estratégia de resistência, esse era somente parcial, visto que estavam inseridos em um universo mais amplo em que a negação de aproximação era também uma forma de diálogo. Nos dias atuais, essas se configuram de modos diversos e, assim, também estabelecem diferentes diálogos com outros grupos, que interferem diretamente no remodelamento de suas fronteiras.

Independente da cultura, da identidade e das fronteiras étnicas, o corpo será sempre o elemento central na delimitação desses. O corpo é o que estrutura todas as demais relações e as significações que delas emergem. É, assim, essencial para pensar os grupos étnicos, bem como qualquer outro grupo.

Para estudar e compreender os grupos étnicos, em nosso caso, as comunidades de remanescentes quilombolas, é ao corpo que devemos direcionar nossos olhares, visto que é nele e a partir dele que se manifestam as características das “relações vivas¹⁰”. O corpo sintetiza e escreve a história de sua sociedade. Ele também apresenta as marcas da liberdade e da opressão. Da constituição biológica ao modo como se apresenta esteticamente permite o reconhecimento de muitos elementos históricos, sociais e culturais. O corpo é relação. É ponto e ponte de conexões, diálogos, resistências, sonhos, sentimentos, conquistas e negações.

O poder do corpo emana do movimento, assim, compreendemos que o movimento é o elemento estruturante do seu funcionamento biológico, de sua comunicação com os outros corpos, de seus saberes e práticas no cotidiano, de seus ritos e tradições em comunidade, de sua identidade e de sua cultura.

¹⁰ Relações vivas, no sentido de que são as possíveis no momento da investigação. Outras relações podem ser compreendidas a partir de documentos ou outros vestígios históricos, porém, só o corpo vivo permite conhecer e reconhecer as relações dos sujeitos no momento exato em que acontecem.

O corpo em movimento expressa, a partir da gestualidade, uma vasta linguagem que pode ser compreendida a partir dos significados construídos socialmente pelos membros do grupo do qual participa ou mesmo por outros grupos. É preciso ampliar a comunicação do corpo para além da fala, visto que até essa só se faz pela capacidade do movimento. O movimento, mesmo quando não visível, está presente na existência do corpo vivo.

A partir desse entendimento, fica evidente que cada sociedade organiza um conjunto de saberes, linguagens e práticas do corpo em movimento que direciona seus acontecimentos sociais. Para pensarmos a respeito disso, trazemos o conceito de Marcel Mauss (2003) sobre as técnicas de corpo.

Em relação as técnicas do corpo, Mauss (2003, p. 401) diz que: “entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Além disso, “chamo técnica um ato tradicional eficaz. Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral” (MAUSS, 2003, p. 407). Para o autor, cada sociedade tem seus hábitos e técnicas próprias que são transmitidas às novas gerações. Essas técnicas são muito mais do que uma individualidade biológica, pois estão condicionadas por outros determinantes sociais e culturais do contexto e do tempo em que se expressam.

Embora não use o termo técnicas de corpo e, sim, regras, Gomes (2003a) estabelece que cada cultura constrói um catálogo de possibilidades para o corpo se expressar, o que dialoga com as ideias de Marcel Mauss (2003). Para a autora, “há regras especiais para tossir e espirrar, fazer a higiene corporal, cuidar da estética corporal, praticar esportes, lazer, entre outros”. Ainda segundo ela, a cultura também determina “as posições a serem adotadas para agachar, ficar de pé, descansar, sentar e as formas consideradas corretas para utilizar os instrumentos mais diversos, desde aqueles que são utilizados na alimentação até os usados no trabalho. Todas essas posturas e posições são aprendidas socialmente” (GOMES, 2003a, p. 80).

Contribuindo com esse entendimento, Mauss (2003, p. 401 – 402) afirma que: “eu sabia perfeitamente que a marcha, o nado, por exemplo, que coisas desse tipo eram específicas a sociedades determinadas; que os polinésios não nadam como nós, que minha geração não nadou como a geração atual”. Ao perceber as diferenças, o autor começa, então, a construir identidades a partir da gestualidade do corpo para cada sociedade e tempo. Essa compreensão fica mais evidente quando ele fala sobre as possibilidades de aprender a nadar. Segundo ele:

Outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois abri-los dentro d'água. Hoje a técnica é inversa. Começa-se toda aprendizagem habituando a criança a ficar dentro d'água de olhos abertos. Assim, antes mesmo que nadem, as crianças são treinadas sobretudo a controlar reflexos perigosos mais instintivos dos olhos, são antes de tudo familiarizados com a água, para inibir seus medos, criar certa segurança, selecionar paradas e movimentos. Há, portanto, uma técnica de mergulho e uma técnica da educação do mergulho que foram descobertos em meu tempo. E vejam que se trata claramente de um ensino técnico, e que há, como para toda técnica, uma aprendizagem do nado. Por outro lado, nossa geração, aqui assistiu a uma mudança completa de técnica: vimos o nado a braçadas e com a cabeça fora d'água ser substituído pelas diferentes espécies de *crwal*. Além disso, perdeu-se o costume de engolir água e cuspi-la. Pois os nadadores se consideravam, em meu tempo, como espécies de barco a vapor. Era estúpido, mas, enfim, ainda faço esse gesto: não consigo desembaraçar-me de minha técnica. Eis aí, uma técnica corporal específica, uma arte gímnica aperfeiçoada em nosso tempo (MAUSS, 2003, p. 402).

O texto de Mauss foi publicado pela primeira vez em 1934, e mesmo quando ele descreve as novas técnicas, essas seguramente ainda não se fazem presentes em todos os espaços na atualidade. Certamente, escolas de natação, que parecem ser o espaço por ele evocado para aprendizagens, já as utilizam e até podem tê-las superadas. No entanto, ao ler essa passagem, dialogamos com a realidade das comunidades de remanescentes quilombolas participantes da pesquisa. Quais seriam as técnicas do nado lá presentes? Certamente, estariam muito mais próximas das primeiras por ele descritas e consideradas ultrapassadas, do que das ditas técnicas modernas.

Nas comunidades, a possibilidade de nado só pode ser explorada a partir dos banhos de açudes, em poços e em pequenos riachos que se formam durante os meses chuvosos. Os açudes também não podem ser explorados continuamente, exceto o do Engenho Novo, visto que os outros próximos às comunidades (Açude da Cova e do Riacho da Areia) não podem servir a banhos quando não estão transbordando, pois, suas águas são utilizadas para o abastecimento da população local.

Assim, a experiência do nado se dá em momentos de diversão sem uma preocupação com o modo exato com o qual se realizará. O que importa para esses sujeitos é que tenham a possibilidade de se deslocar ou mesmo não afundar. A velocidade pode ser buscada em momentos de brincadeiras ou desafios. Um exemplo dessas é quando brincam de pega-pega. Nessa situação, escolhem tem-se um sujeito que será o pega e outros que, a partir do nado, mergulhos e “meladas”¹¹, tentam fugir. Quando capturado, reiniciam a brincadeira e esse passa a ser o perseguidor. Outros desafios que realizam são as disputas de quem consegue mergulhar mais longe, quem consegue mergulhar mais profundo e coletar resíduos do solo, quem consegue

¹¹ Nome utilizado para quando o sujeito consegue driblar/fugir sem ser pego.

localizar objetos ao fundo, quem consegue saltar mais longe e também quem consegue nadar maiores distâncias.

Vale salientar que a maior parte dos sujeitos dessas comunidades nunca tiveram a possibilidade de nadar em piscinas, visto que essas não fazem parte da realidade dos mesmos. A água dos espaços em que nadam é sempre turva em virtude dos resíduos do solo que estão soltos. Desse modo, abrir os olhos dentro dela nem sempre é uma constante, pois, mesmo que abram, não terão visibilidade do espaço à frente.

Nos mergulhos, as mãos estão sempre à frente da cabeça como forma de proteção contra pedras¹² e outros objetos que possam vir a feri-los. Na hora do nado, existe a possibilidade do nado cachorrinho, situação em que simulam o modo como os cachorros se deslocam na água, com a cabeça fora e braçadas e pernadas em formatos circulares realizadas somente na parte submersa.

Outra possibilidade é o nado a braçadas, ou simplesmente nadar, já que não conhecem os nomes técnicos empreendidos no nado enquanto modalidade esportiva. Nesse, mantêm a cabeça fora da água constantemente, dão braçadas rápidas e curtas em virtude de não estenderem os braços e manterem os cotovelos lateralizados aos ombros. As pernas batem em constante movimento, no entanto, como a cabeça está fora tendem a inclinar o tronco, fazendo com que as pernas fiquem bastante submersas, limitando os movimentos. Outra possibilidade é ainda os momentos em que ficam boiando, simplesmente flutuando, de costas sobre a água, geralmente utilizada em situações de descanso.

As aprendizagens do nado não obedecem a um padrão único, geralmente acontecem nos momentos de diversão em família ou em grupos de amigos quando vão sendo desafiados a repetir os movimentos que os demais já sabem. “Bata os braços e as pernas sem parar”. Para facilitar as aprendizagens, os maiores tendem a ajudar em alguns momentos segurando com os braços para que estes possam ensaiar os gestos sem se afogarem.

Em outras situações utilizam flutuadores, como “cavaletes”¹³ em que seguram com as mãos e saem impulsionando o mesmo com as pernas. Usam ainda, em algumas situações, garrafas pets amarradas umas às outras por cordões, que são posteriormente colocados em baixo da barriga ou do peitoral para que fiquem flutuando com os membros superiores e inferiores livres. Outro flutuador possível, são as câmaras de ar, porém pela dificuldade em adquiri-las,

¹² Utilizaremos o termo pedra em referência as rochas por ser esse o termo utilizado pelos moradores das comunidades.

¹³ Cavaletes são pedados de troncos de árvores secas que flutuam, geralmente de espessura largas e tamanhos grandes.

são utilizadas prioritariamente por pescadores quando estes estão colocando as redes ou mesmo retirando-as de dentro dos açudes.

Descrito um pouco as formas de nado nas comunidades, reforçamos o quanto as técnicas são particulares aos contextos e tempos. Mudam as técnicas e mudam também os sentidos e significados possibilitados por essas. Seguramente, os sentidos do nado para um esportista são completamente diferentes das vivências com o nado nas comunidades. A situação descrita reforça também o fato de que as condições materiais e espaciais interferem no desenvolvimento da técnica. O corpo se adapta.

Para Mauss (2003, p. 407), o corpo é o elemento primordial das técnicas. Segundo ele: “o corpo é o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é o seu corpo”. Assim, para ele, “antes das técnicas de instrumentos, há o conjunto das técnicas do corpo”.

Será somente com o domínio das técnicas do corpo que o domínio de outras técnicas se torna possível, diante dessa compreensão, toda técnica ou instrumento técnico é sempre considerado como técnica do corpo.

O sociólogo Marcel Mauss (2003) estabelece um sistema de classificação para as técnicas de corpo baseado em princípios. Os quais destacamos a seguir: divisão das técnicas de corpo entre os sexos; variação das técnicas de corpo com as idades; classificação das técnicas de corpo em relação ao rendimento; e, transmissão da forma das técnicas. Além disso, o autor faz uma enumeração biográfica das técnicas de corpo, sendo elas: técnicas do nascimento e da obstetrícia; técnicas da infância (criação e alimentação da criança; transporte da criança, o contato com a mãe, a formação de vínculos; desmame; uso ou não de berços; após o desmame); técnicas da adolescência; técnicas da idade adulta (técnicas de sono; vigília; técnicas de repouso; técnicas da atividade, do movimento; técnicas dos cuidados do corpo; técnicas de consumo; técnicas da reprodução; técnicas de medicação; do anormal).

Independente das técnicas do corpo, como apresentado pelo autor, elas se fazem pela tradição. Assim, para que possam se manter, bem como se adaptar às novas necessidades, é preciso que elas sejam aprendidas e ensinadas.

A educação dos sujeitos para as técnicas do corpo se dá pela imitação, bem como pelas orientações repassadas por aqueles que, normalmente, dominam às técnicas. Para Mauss (2003, p. 421), “a educação fundamental das técnicas que vimos, consiste em fazer adaptar o corpo a seu uso”.

Nas comunidades de remanescente quilombolas do Pêga e Arrojado/Engenho Novo, as técnicas do corpo são do mesmo modo compartilhadas socialmente entre os sujeitos que as integram. No entanto, é preciso destacar que o ensino é direcionado especialmente pelos cidadãos mais velhos, sejam os familiares, pais, avós, tios ou outros. Esses exercem a liderança pela imitação ou pela orientação oral.

Diante das compreensões de corpo, cultura e identidade apresentadas, bem como das relações intrínsecas entre elas, fica evidente que as ações educativas devem estar amparadas nesses entendimentos para que dialoguem com as realidades dos sujeitos os quais educam. Portanto, o ensino escolar deve se atentar aos saberes, linguagens e práticas do cotidiano dos alunos, para, posteriormente, trabalhá-los em suas aulas e em outros momentos formativos. Como reforço a esse entendimento, apresentamos na sequência uma leitura da realidade das comunidades quilombolas para, posteriormente, apresentarmos possibilidades da utilização dessas no contexto de atuação da Educação Física escolar.

SEÇÃO 4 O CORPO NEGRO QUILOMBOLA

O corpo é o marco primordial da existência humana. Ele serve como espaço de imersão dos saberes e técnicas necessárias ao cotidiano, bem como possibilita a tradução desses a partir da experiência sensível e individual para as linguagens que são decifradas e compreendidas pelos demais sujeitos com quem convive em sociedade. É, assim, constituído pela cultura ao mesmo tempo em que a constitui. O corpo é, portanto, a marca identitária dos sujeitos e, consequentemente, da sociedade.

Diante dessas afirmativas, para que pudéssemos compreender as identidades, saberes e tradições de determinados contextos socioculturais foi ao corpo que direcionamos nossas atenções. O corpo na interrelação com a cultura, identidade, história, emoções, desejos, entre outros, permite o desenvolvimento de saberes, técnicas e linguagens por meio de sua capacidade de se movimentar. O movimento desloca os corpos nos espaços e nas relações com outros corpos. É um deslocamento que vai além dos princípios físicos, visto que o movimento do corpo é também intencionalidade, afeto, ideais, lutas, desejos, lembranças, entres outros.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, o movimento é a expressão do corpo no diálogo com o mundo da experiência viva de cada sujeito. É através do movimento que os corpos se encontram com o mundo, com os outros corpos e com eles mesmos. Desse modo, é com e pelo movimento que o sujeito expressa sua cultura e, consequentemente, suas identidades.

Assim, como apreender os corpos em movimento em suas existências? Certamente, essa possibilidade é descartada em sua totalidade, visto que não temos acesso ao outro se não apenas pela nossa visão do mundo, que jamais será a do outro e, assim, será sempre incompleta. No entanto, nos esforçamos nesta pesquisa para compreender como os corpos quilombolas em movimento vivem e se expressam, afim de garantir visibilidades.

Somos conscientes de que essas visibilidades seriam muito mais verdadeiras se fossem contadas em sua totalidade pelos sujeitos das comunidades quilombolas participantes da pesquisa, contudo, diante da impossibilidade momentânea em consequência das negações históricas vivenciadas, aceitamos o risco de fazer essas mediações na esperança de contribuir para que em um futuro breve essas histórias possam ser contadas pelos sujeitos reais dessa existência.

Reafirmamos que os saberes e práticas dos corpos aqui apresentados dizem respeito ao particular das comunidades participantes da pesquisa, pois, a diversidade de configurações quilombolas é bastante ampla e certamente apresenta características distintas em outros

cenários. Concordamos com a afirmação de Alvarez, Barela e Martins (2011, p. 82-83) de que, “os quilombolas são plurais, híbridos, a tradição se expressa nos corpos antes que nas palavras”. Para eles, “a tradição se expressa por performance como as que podem ser reconhecidas nas danças, nas festas, nas brincadeiras das crianças, assim como também nas práticas de esportes, na execução do trabalho”.

Para contar e registrar as histórias dos corpos negros quilombolas, nos dedicamos durante um ciclo, que embora parecesse longo, foi insuficiente para uma leitura mais precisa dos inúmeros saberes, linguagens e práticas desses sujeitos. No entanto, mesmo diante dessas limitações, acreditamos que as evidências encontradas e aqui apresentadas contribuem para transformar e descolonizar o fazer pedagógico nos espaços escolares, especialmente no que concerne à Educação Física, bem como abre possibilidades para novas perspectivas que reconheçam a importância dos saberes dos corpos afro-brasileiros e africanos e a necessidade de investimentos na educação das relações étnico-raciais.

No ciclo vivenciado, muitas aprendizagens foram construídas e, certamente, não conseguiram se traduzir nas páginas aqui escritas. Foi uma imersão intensa que nos permitiu vivenciar diferentes momentos da vida da comunidade e, para temperar ainda mais essa intensidade, o ciclo por nós delimitado para realização da pesquisa foi surpreendido pela pandemia da COVID 19, que alterou completamente a rotina mundial e, conseqüentemente, trouxe alterações significativas na vida da comunidade. Diante do contexto pandêmico e de isolamento social, tivemos que suspender nossas atividades presenciais de pesquisa a partir do dia 17 de março de 2020, não sendo mais possível o retorno para participar das atividades cotidianas junto aos sujeitos das comunidades conforme havíamos estabelecido no cronograma inicial deste estudo de doutoramento.

Nas intensidades das imersões, construímos vínculos e relações que nos afetaram e afetam, pois, compartilhamos nesse cotidiano diferentes sensações, sejam elas de alegria, tristeza, saudade, raiva e outras. É um complexo de sentimentos que emanam do corpo e que se fazem presentes dos nascimentos às mortes. Acompanhamos, assim, a renovação de ciclos com o nascimento de inúmeras crianças, mas também, presenciamos o encerramento de vidas como a de Agenor, João Velho, Alaíde, dentre outros.

Dentre as saudades deixadas, registramos o falecimento de Alaíde, no dia 29 de maio de 2020, aos 93 anos de idade, como homenagem a tantas outras perdas. Alaíde de Piancó, como era conhecida, exerceu durante anos o papel de líder na comunidade, seja pelo pertencimento familiar que povoa os diferentes lares ou mesmo por ter sido durante anos guardiã mestra da dança de São Gonçalo.

Além disso, Alaíde foi parteira, situação pela qual ficou conhecida como “Mãe Alaíde” por todos aqueles que trouxe ao mundo. Fez e ensinou a fazer louça de barro, fiar algodão, fabricar rede, cozinhar em festas, entre outros, além de ter sua vida marcada pela liderança religiosa na comunidade.

As contribuições de Alaíde extrapolam os territórios das comunidades e são registradas em inúmeros trabalhos acadêmicos. Sua família povoa diferentes espaços para além do município, visto que conforme levantamento feito pelos familiares em seu falecimento, a mesma teve 11 filhos, 71 netos, 160 bisnetos e 56 tataranetos. Sobre ela, destacamos ainda uma fala de Auzerina quando falávamos sobre a comunidade do Arrojado e esta afirmou que “o tronco que tem mais raiz é

Alaíde, a maioria daqui tudo tem sangue de Alaíde. Alaíde é um tronco que tem muita raiz, porque a maioria aqui tem o sangue dela. Neto, bisneto, tataraneto, primo, tio, irmão, tudo, a maioria da família daqui o sangue corre na veia dela, tem um pouquinho dela”.

Reforçamos nossos agradecimentos à Alaíde, por toda história de vida, de luta e manutenção dos saberes e tradições nas comunidades quilombolas participantes da nossa pesquisa. Bem como, agradecemos a tantos outros que não estão mais hoje em convívio com a comunidade, mas que são rememorados nas falas, lembranças e nos fazeres, assegurando a presença de tradições e uma ancestralidade viva que pulsa nos corpos em movimento.

Faremos referência a ela em outros momentos com base em contribuições que nos foram possibilitadas em várias oportunidades de encontros e conversas.

Após esse registro, embora muito já tenhamos falado sobre nossa presença nas comunidades, é importante relatar que nas etapas de aproximação foram necessárias a adoção de várias estratégias, visto que os encontros iniciais estavam sempre repletos de insegurança por nossa parte. Todavia, para nossa sorte, a receptividade é uma característica forte que pode

Imagem 8: Alaíde em sua residência no Arrojado



Fonte 8: Acervo do autor

Imagem 9: Reunião do grupo de mulheres do Arrojado com a participação de Alaíde



Fonte 9: Acervo do autor

facilmente ser evidenciada nos moradores e foi nisso que nos apoiamos para construção dos vínculos iniciais.

Ir à essas comunidades na condição de pesquisador nos colocava em uma missão nova, visto que, desde criança sempre tivemos contato direto com elas e muitos dos seus moradores, mas, nesse momento, era preciso conquistar um novo espaço, ressignificando a nossa presença.

Para essa situação, o fato de ter sido professor de algumas pessoas das comunidades, quando trabalhamos nas Escolas Municipais Manoel Joaquim de Sá e Filomena Sampaio de Souza, e na Escola Estadual Margarida de Freitas, transformou-se em uma importante porta para o estabelecimento de diálogos. Outro elemento que contribuiu bastante foi o fato de que quando nos deparávamos com as pessoas adultas e idosas, estas prontamente perguntavam quem eramos e de onde vínhamos e, para facilitar a resposta, dizíamos que eramos de Portalegre, neto dos finados “Seu Quinca e Dona Lídia”, pois, muitos dos sujeitos das comunidades (principalmente, mais velhos) trabalharam em suas propriedades na comunidade vizinha, São Tomás.

Essa identificação a partir do pertencimento familiar é muito comum de ser utilizada pelos moradores das comunidades. Uma das primeiras perguntas que nos fazem é: você é filho de quem? Com a resposta e o conhecimento da base familiar, a confiança tende a se fazer mais rapidamente. É preciso construir uma referência: para alguns, era o professor; para outros, o menino da pesquisa ou o neto de “Seu Quinca”.

Somado a essas estratégias de aproximação, contamos ainda com o auxílio dos Agentes Comunitários de Saúde, sendo Vinícius Vieira, responsável pela comunidade do Arrojado e. Adrianna Costa, pelas comunidades do Pêga e Engenho Novo, estes ainda eram responsáveis por outras comunidades não quilombolas. O auxílio dos Agentes Comunitários de Saúde foi primoroso para o conhecimento das comunidades e suas famílias, já que estes nos acompanharam nos momentos iniciais mostrando todas as residências, nos apresentando e reforçando que estaríamos nas comunidades na condição de pesquisador.

Outros espaços de aproximação importantes foram os Grupos de Mulheres e o Grupo de Crianças, organizados pelo Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Além desses, destacamos também as festividades e celebrações religiosas, bem como os espaços de prática esportiva. Assim, nesse misto de investidas fomos conhecendo e sendo conhecidos pela comunidade, para que a participação no cotidiano fosse, então, possível.

No entanto, destacamos que a pesquisa e a imersão nas comunidades se iniciaram antes mesmo de chegarmos a elas, pois, nas leituras de pesquisas anteriores, nas informações sobre elas em mídias locais e regionais, bem como nas descrições realizadas por membros externos

já tivemos um breve panorama do que iríamos encontrar, mesmo que, na realidade cotidiana nossos olhos pudessem perceber coisas completamente diferentes.

E para acessar o cotidiano das comunidades, quais caminhos percorrer? Assim, como os caminhos metodológicos escolhidos em nossa pesquisa evidenciam possibilidades para o que podemos encontrar, os caminhos que levam às comunidades são também fontes de relevantes informações, especialmente para compreendermos os corpos em movimento, pois, o caminho é algo que só tem sentido sendo percorrido.

Nesses caminhos são evidenciadas as relações dos corpos com o mundo, pois a partir dos sujeitos em movimento tivemos os primeiros direcionamentos das relações que estes estabelecem com o trabalho na presença constantes de ferramentas, com a natureza, no uso de animais, com as negações político-sociais pelas condições desfavoráveis das estradas, com as resistências pela superação das dificuldades, com o cuidado coletivo pelas caronas compartilhadas, entre outros.

Para chegarmos da sede do município de Portalegre até às comunidades, necessitamos percorrer uma média de 5 km até a comunidade do Pêga e 7 km até as comunidades do Arrojado e Engenho Novo. Além da distância menor, as estradas para o Pêga são mais fáceis de transitar em virtude de não apresentarem terrenos tão acidentados como os das estradas que ligam as outras comunidades.

Percorrer esses caminhos na condição de pesquisador foi ressignificar, antes de tudo, a nossa história de vida, foi buscar nos caminhos já conhecidos o desconhecido, foi modificar as lentes da visão, não para apagar as visões que já tínhamos, mas para ampliar, enxergar além e ver até mesmo o que não podia ser visto.

Essa não foi uma tarefa fácil, pois o pesquisador é um sujeito influenciável e influenciador, mas deve, em um exercício contínuo, aprimorar as suas estratégias de observação para o melhor registro possível dos dados. Sabemos também que não tivemos acesso as situações reais, mas apenas as nossas interpretações delas. No entanto, no esforço de compreender melhor as realidades dos corpos quilombolas, buscamos nesses caminhos percorrê-los o mais próximo possível ao modo que eles eram percorridos pelos sujeitos das comunidades. Portanto, os caminhos constroem e guardam histórias, oportunizam encontros com outros sujeitos e nós mesmos.

Os caminhos até as comunidades se dão a partir de estradas carroçais que se alteram em planícies e superfícies bastante íngremes, as tradicionais ladeiras, especialmente para a comunidade do Engenho Novo/Arrojado. A depender do momento do ano e das situações climáticas e pluviométricas, esses caminhos são alterados em seus aspectos paisagísticos e

físicos. Durante as chuvas, é comum a presença da lama e dos buracos produzidos pelo processo erosivo, o que torna difícil o deslocamento, deixando, inclusive, alguns pontos intransitáveis para carros e outros veículos. O período chuvoso geralmente predomina entre os meses de janeiro a maio, podendo ter variações. No período da estiagem, ocorre um processo inverso, temos geralmente as estradas em melhores condições de uso no que concerne aos buracos, mas tem-se uma grande quantidade de poeira.

Independentemente de suas condições, encontramos todos os dias várias pessoas que transitam por esses caminhos para irem ao desenvolvimento de suas atividades profissionais, tanto dos moradores que saem das comunidades para trabalhar em outros lugares, quanto dos indivíduos que vêm de outras comunidades para essas. Além desses, transitam também os estudantes que necessitam de atendimento escolar em outros lugares, assim como os moradores que vão realizar compras, buscar atendimentos bancários e de saúde, participar de situações religiosas e de lazer, e outros.

E como esses corpos transitavam nos caminhos? Em nossas observações, visualizamos diversos sujeitos percorrendo-os de diferentes modos: andando (“a pé”), com uso de animais (“a cavalo”), uso de bicicletas, carros e motos.

A grande predominância nas situações vistas de deslocamento acontece a partir da utilização de motos. É comum nas casas da maioria dos moradores a presença desse tipo de veículo, pois são os que mais se adequam a realidade dos terrenos com grande concentração de ladeiras, pedras e buracos, bem como é também, dentre os veículos com utilização de combustíveis o que tem o menor custo para manutenção.

Esses veículos servem aos membros das residências no trabalho, no lazer, nas atividades domésticas, na vida escolar, entre outros. Na adaptação às suas necessidades, vimos senhoras andando de “banda¹⁴”, crianças pequenas sobre o tanque de combustível, a presença de dois passageiros e ainda sobre as pernas desses, sacolas, crianças pequenas, entre outros. Para situações de transporte de volumes maiores, são colocadas carrocinhas, que servem ao transporte de animais de pequeno porte, rações, lavagens¹⁵ e até mesmo produção da agricultura.

Outro elemento que chama a atenção é o fato de que as famílias ensinam os seus membros a andar com as motos mesmo antes desses completarem a maioridade, necessitando, para isso, apenas que eles tenham altura suficiente para alcançar os pés no chão. Embora os

¹⁴ Sentar na moto com as duas pernas voltadas para a lateral. Essa posição é convencionalmente usada por mulheres que são transportadas e usam como vestimentas saias ou vestidos.

¹⁵ Restos de comida coletados para alimentação dos porcos.

meninos tenham acesso e liberdade, geralmente mais cedo que as meninas, elas também estão em constante movimento nos caminhos pilotando motos, com ou sem a presença de passageiros. Foi de moto também que realizamos a grande maioria dos deslocamentos pelas comunidades.

Entre os caminhantes que cruzam o caminho “a pé”, vemos uma grande predominância de pessoas adultas e idosas. Essas relatam que, em tempos passados, por falta de outros meios, o caminho ao centro da cidade tinha que ser feito “a pé”. Segundo Auzerina, “em outros tempos não se tinha estrada, apenas as veredas por onde as pessoas iam cortando por dentre as matas a pé ou a cavalo”.

Esses caminhantes deslocam-se com o passo acelerado para que possam vencer as longas distancias. Muitas vezes, saem de madrugada em direção à cidade para que possam resolver suas demandas e em seguida retornar. Além disso, essa caminhada é feita, pela grande maioria, carregando junto ao corpo sacolas, baldes ou outros volumes. Inúmeras vezes nos deparamos com mulheres nesse percurso com seus volumes equilibrados sobre suas cabeças.

Esse ato revela a força das mulheres, que parecem aos olhos, inicialmente, fraca pela baixa estatura, magreza, peles enrugadas e cabelos, às vezes, brancos, mas que com seus chinelos ou sapatilhas, atravessam os caminhos seguras de si como equilibristas com latas e fardos pesados em suas cabeças. Esse equilíbrio já é difícil em terrenos planos, surpreende ainda mais nos terrenos irregulares em que transitam. O corpo se ajusta e autorregula os seus movimentos de modo que o peso seja distribuído e equilibrado, oportunizando que o caminhar continue e, com elegância, o percurso seja finalizado.

As senhoras equilibristas, termo nosso aqui utilizado apenas para situar o leitor, nos permitem pensar as inúmeras possibilidades que o corpo tem de se projetar no mundo para atender as necessidades humanas, mas possibilitam também, compreender como o processo de resistência se faz continuamente na vida dos sujeitos que são excluídos socialmente pelas situações econômicas, geográficas, de crenças, entre outras. O corpo se reinventa e na dificuldade resiste, no entanto, não podemos negar que essa resistência desgasta e fragiliza, ao mesmo tempo em que fortalece esses corpos.

Outra possibilidade de locomoção que cruza os caminhos são as bicicletas. Meio ainda bastante presente, sendo utilizado por todos os públicos. A partir dos ciclos que se movem e assim movem o corpo no mundo, os sujeitos empenham suas forças para movimentá-los e se equilibrar pelas estradas, sozinhos ou acompanhados, e até mesmo carregando volumes. Para as crianças, esse meio ainda possui forte característica de diversão.

No uso da bicicleta como meio de deslocamento diário, certamente uma imagem muito forte em nossa lembrança é a do senhor Carneiro, cuja base familiar é do sítio Pêga, mas que hoje reside com a família na cidade. No entanto, o mesmo todos os dias faz o deslocamento em sua bicicleta para a comunidade, onde cuida de bichos e realiza outras tarefas na agricultura. Essa situação é repetida por outros senhores que hoje moram na

Imagem 10: O senhor Carneiro indo ao Pêga em sua bicicleta



Fonte 10: Acervo do autor

cidade, mas que vão às comunidades manter sua rotina de trabalho na agricultura. Suas bicicletas levam junto aos condutores a alimentação para os animais, as ferramentas necessárias ao trabalho e os produtos colhidos nas plantações.

O uso de animais como meio de locomoção foi durante muitos anos presente na história de vida dos membros das comunidades, entretanto, estes têm sido abandonados para tal finalidade em virtude das facilidades de outros meios como as motos. Vale registrar que em virtude do baixo poder aquisitivo, nem todos os moradores tinham acesso a tais. Além disso, com períodos de seca acentuados a manutenção de animais para transporte ficava difícil de ser realizada. Todavia, ainda é comum encontrarmos algumas pessoas utilizando animais em situação de deslocamento, principalmente homens adultos e idosos nas situações de manejo dos rebanhos.

O uso dos animais tem aos poucos sido deixado de lado também nas situações de preparação das terras a partir das capinadeiras e arados, assim como, no transporte de produtos da agricultura. Muitos jovens hoje os têm utilizado para passeios em situação de lazer, nas cavalgadas realizadas em comunidades vizinhas ou até mesmo para participação nas vaquejadas realizadas no sítio Pêga.

Com relação aos carros, esses se fazem presentes nos caminhos da comunidade em menor quantidade, porém encontramos diariamente o trânsito de ônibus e micro-ônibus responsáveis pelo transporte escolar dos alunos para outras comunidades e para o centro da cidade. Pelo baixo poder aquisitivo, poucos são os moradores das comunidades que possuem os próprios carros. Outro fator limitante é que pelas estradas, especialmente nos momentos chuvosos, fica impossibilitado o trânsito de muito deles.

Para tanto, fica evidente que, independentemente do meio, os caminhos que levam as comunidades são percorridos por seus membros e pelas pessoas que as visitam. Os caminhos assumem, assim, posição de destaque permitindo ser encontro, ser meio e ser fim.

Durante o período em que estivemos inseridos na realidade da comunidade como participante do seu cotidiano, vivenciamos inúmeras situações que nos permitiram um olhar ampliado sobre múltiplas relações. No entanto, como alertamos no início do trabalho, nossas atenções estiveram voltadas aos fazeres do corpo em movimento. Para tanto, destacamos os aspectos que consideramos mais importantes, e mesmo nesses, temos consciência da incompletude ou dos equívocos em nossas interpretações.

Assim, estabelecemos cinco categorias – corpo natureza, corpo fé, corpo trabalho, corpo ancestral, corpo (in)visível – que possibilitam um olhar sobre o corpo em movimento em diferentes perspectivas. Construímos as categorias a partir das situações observadas no cotidiano, todavia, embora as manifestações do corpo em movimento estejam nelas separadas, essa separação é meramente didática para uma melhor organização do processo de escrita e leitura. Os conteúdos de cada categoria mantêm diálogo intenso com as demais, pois, se falamos do corpo em movimento, este não se fragmenta ou se isola, mas ao contrário, dialoga nas interseções que realiza.

Esse entendimento de integralidade e relação entre os diferentes constituintes do corpo é necessário, pois como afirma Machado (2013, p. 46): “nos parece impossível a desconexão entre corpos, a festa, ancestralidade, pessoas, história, memória, a cultura e a ação que se permite emergir num contexto de muitas lógicas e muitos significados”. Ainda segundo a autora:

O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, mente, memória, tradição, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicações reduzidas, a categorias que não fragmentam sentidos (MACHADO, 2013, p. 52).

Essa concepção africana se mostra presente em muitos dos saberes e fazeres das comunidades quilombolas, por isso reafirmamos a impossibilidade de fragmentação e separação das categorias de análise.

Destacamos ainda como importante desse pensamento o fato de não separar “a pessoa, os animais, o ar, a água, o fogo, a terra nem as folhas. Uma árvore não é apenas uma árvore, uma unidade biológica. A árvore é parte do ser nascida da terra mãe e de toda a natureza” (MACHADO, 2013, p. 77). Portanto, ao falarmos de uma característica, subtemde-se que

falamos do todo, mesmo conscientes de que as categorias aqui apresentadas não esgotam a possibilidades de saberes e práticas do corpo em movimento dessas comunidades e dos demais corpos quilombolas.

4.1 Corpo natureza

Ao mesmo tempo em que integra a natureza, o corpo é também constituído por ela. É uma relação de trocas constantes e necessárias à sobrevivência que inter-relacionam a natureza e a cultura. Desse modo, daremos destaque nesta categoria as relações do corpo em movimento com a natureza, a partir de diferentes situações no cotidiano dos membros das comunidades quilombolas.

Para esses sujeitos, a natureza oferece os elementos essenciais para a sobrevivência, seja nas práticas de trabalho, nas possibilidades de lazer, na construção dos saberes, na vinculação religiosa, nos mitos, entre outros. Portanto, a natureza deve ser respeitada e a convivência com ela buscada em um equilíbrio que possibilite retirar os elementos necessários à sobrevivência em harmonia com a sua conservação.

A conservação da natureza pelos sujeitos quilombolas acontece a partir da percepção de uma relação de interdependência, em que eles enquanto também natureza, cuidam dela e, conseqüentemente, cuidam de si. Essa relação de vínculo e cuidado com a natureza permite aos sujeitos experimentarem uma melhor qualidade de vida. Ela se manifesta a partir de uma alimentação mais saudável, de rotinas mais definidas no contato com a terra, vegetações e animais, da priorização do sono noturno, do ar sem poluição, da menor quantidade de barulho, da liberdade e sensação de segurança, da prática constante de movimentos do corpo, dos momentos de tempo livre em espaços naturais, das relações de amizade e familiares, entre outros.

A relação do corpo com a natureza é alimentada constantemente a partir das interferências múltiplas de um sobre o outro e do entendimento de que o corpo é natureza e a natureza também é corpo. Machado (2019, p. 57) afirma que “na concepção africana a pessoa nunca está separada da natureza, ela é de corpo inteiro, mesmo diversa não é fragmentada”. Imersos nessa relação com a natureza, os sujeitos ao viver compartilham, cuidam e nutrem relações afetivas.

Segundo Silva, Silva e Tucunduva (2011), as comunidades quilombolas, desde o princípio, compreendiam a natureza como aliada, pois foi a partir de suas características que escolheram um lugar para se abrigar. Segundo elas, a natureza assegura a existência, a

subsistência e a identidade quilombola. Assim, “os elementos da natureza constroem marcas na pele, organizam a paisagem humana ao mesmo tempo em que são organizados pela ação humana” (SILVA, SILVA e TUCUNDUVA, 2011, p. 50-51).

É na relação do corpo com a natureza que se constroem e se desenvolvem os saberes, linguagens e práticas quilombolas. Assim:

A corporalidade quilombola, então, pode ser mais bem compreendida como uma síntese biopsicossocial peculiar, marcada pela relação com os elementos da natureza na produção do seu trabalho juntamente com os costumes e tradições do grupo social que constitui. As relações que essas pessoas estabelecem com a natureza são sentidas/vividas esteticamente e em sua pele podemos identificar as marcas do tempo, do trabalho; na gestualidade repetida como a mão na cintura para descansar, nos pés sempre que possível em contato direto com a terra, como quem busca suas raízes (SILVA, SILVA e TUCUNDUVA, 2011, p. 56).

Desse modo, o conjunto dos saberes e fazeres quilombolas estarão amparados na natureza, fato que a coloca na condição de destaque na coordenação de suas ações. É preciso ouvi-la e estar atentos aos seus sinais para que as melhores relações possíveis possam ser estabelecidas.

Os sinais da natureza são constantemente observados para o entendimento das situações cotidianas. Como as principais atividades desenvolvidas estão relacionadas à agricultura e à criação de pequenos rebanhos de caprinos e bovinos, é preciso observar o comportamento do tempo, especialmente no que diz respeito aos sinais da chuva e do inverno¹⁶.

Sobre as observações dos sinais da natureza e das relações deles com o cotidiano dos sujeitos quilombolas, Souza e Santos (2019, p. 2006) afirmam que, o cultivo de grãos que estão na base alimentar das comunidades “depende das condições naturais, principalmente, solo e água, com que o indivíduo se depara e de toda a leitura dos fenômenos meteorológicos que irá regular ou administrar o plantio e a colheita, que resultam numa cultura que expressa os vínculos territoriais de uma comunidade”.

A floração de determinadas plantas, o comportamento dos animais e insetos, a chuva em determinados dias do ano como, o de São José, em 19 de março, 01 de janeiro e outros, permitem prever se haverá ou não uma temporada boa de chuvas em cada ano. É olhando para o céu e o comportamento das nuvens que esses dizem se vai chover ou não naquele dia. Esses

¹⁶ Nas concepções populares, o inverno nessa região, assim como na maioria das regiões do sertão nordestino, é compreendido como o período chuvoso, podendo inclusive variar temporalmente. Na região, destaca-se apenas dois ciclos, o inverno e a seca, diferente da concepção estabelecida pelas quatro estações do ano.

saberes são dominados com maior propriedade pelos sujeitos mais velhos e aos poucos vão sendo compartilhados com os indivíduos mais novos que passam a dominá-los.

Os sinais da natureza são também compreendidos em outros tipos de comunicação, como por exemplo, o canto da Acauã, que traz o prenúncio de coisa trágica, muitas vezes percebido/entendido como aviso de morte. O canto de galos nos terreiros e fora de hora, isto é, fora do horário do nascer do dia; o canto de corujas, rasga mortalhas e outros, também trazem essa mesma conotação.

A relação com a natureza é um dos símbolos mais fortes na constituição da identidade quilombola no território em que habitam. Como argumenta Souza Filho e Prioste (2017, p. 2911), “estas comunidades e povos tem em comum uma íntima relação com a natureza e sua forma de vida e cultura está diretamente relacionada a ela. Esta simbiose entre cultura e natureza é que marca a identidade de cada uma dessas comunidades”. A mesma se materializa em diferentes situações, tais como: na necessidade de andar diariamente subindo e descendo os grandes altos que dão acesso as residências, roçados¹⁷ e as demais comunidades; no dia a dia, em seus fogões à lenha, para buscar e preparar a madeira que será utilizada na produção das chamas; nas criações de porcos, galinhas e carneiros; no cultivo de milho, feijão, fava, macaxeira, mandioca, jerimum e árvores frutíferas ao redor da casa como, pinha, cajarana, seriguela; nas hortas para cultivo do tempero usado na preparação dos alimentos e nas plantas medicinais, entre outras.

A natureza é também para as crianças e até mesmo para os adultos um verdadeiro parque de diversões. É explorada nos açudes com as pescarias e os banhos; nas matas fazendo trilhas, colhendo frutas, caçando; nas árvores subindo em seus galhos ou com balanços dependurados nos mesmos; nos terreiros das casas que se transformam em campos de futebol, em estradas, campos de batalha, esconderijos; nos passeios à cavalos, reais ou fictícios; nas brincadeiras com pedras, sabugos, talos, galhos, palitos, castanhas, ente outros. É sempre uma relação de intensos desafios, criatividade e explorações diversas, conservando em tudo isso muito respeito.

Na relação com a natureza, os quilombolas estabelecem relações recíprocas com seus próprios corpos no conhecimento de seus limites e possibilidades, estabelecem também relações com os outros corpos que quase sempre compartilham as situações vivenciadas em grupo. Assim, a natureza é construtora de saberes, técnicas e possibilidades do corpo em movimento.

¹⁷ Os roçados são os nomes dados pelos agricultores aos seus plantios de milho, feijão, mandioca, fava e outros.

Um aspecto que demonstra essa forte relação do corpo com a natureza é o pé descalço. Observamos em ambas as comunidades que esse é um hábito frequente por parte de crianças em suas brincadeiras e em outras situações, e até mesmo dos adultos, que retiram seus chinelos e calçados e andam descalços livremente pelos terreiros e até mesmo pelas matas, fato que impressiona pela habilidade em manter a integridade, mesmo em terrenos pedregosos, com espinhos ou outros obstáculos.

O corpo se adapta a essa situação e gera um vínculo ainda mais direto com o solo, o território em que habitam. O pé no chão é também metáfora para humildade. É certamente uma experiência do sentir que permite acessar sensações diversas. Embora essa situação também nos inquietasse para a condição socioeconômica de não poderem possuir calçados, entendemos que, em muitos momentos, se tratava de uma escolha, de um hábito, que inclusive, pode sim ter surgido a partir de privações maiores em momentos anteriores. Esperamos que essa experiência se realize sempre como escolha, e não como necessidade, que esses sujeitos tenham acesso aos bens necessários para uma vida digna.

Outras vivências também evidenciam a relação dos corpos com a natureza e foram acessadas por nós durante a participação nos cotidianos deles. Em uma das visitas à casa de Bejamim, na comunidade do Arrojado, onde se encontravam vários de seus netos, os mesmos nos convidaram para irmos até umas pedras que ficam no terreno lateral à casa.

Para chegar, transpusemos uma cerca de arames farpados que serve para isolar a criação de caprinos e seguimos por entre a vegetação arbustiva subindo o terreno até chegarmos as pedras que ficavam na região mais alta. Nessa situação, os meninos explicaram que ali era um local em que costumavam brincar, pois, as pedras formavam pequenas fendas e com o auxílio da vegetação em volta dava o aspecto de caverna, formando duas salas. De cima das pedras, temos uma visão panorâmica de muitas casas da comunidade, bem como do horizonte em baixo da serra, com vista para a cidade de Taboleiro Grande – RN.

Imagem 11: Caminhada com as crianças no Arrojado



Fonte 11: Acervo do autor

No percurso até as pedras, questionamos aos meninos quais árvores eram aquelas que estavam presente em maior quantidade, eles responderam que era marmeleiro e na mesma hora quebraram um galho e nos deram para cheirar. O aroma intenso característico rapidamente nos ativou a memória de contatos passados com essa planta. Em seguida, um dos meninos nos indicou que “é muito bom para dor de barriga e outras coisas, é só mastigar uma

Imagem 12: Crianças sobre as pedras no Arrojado



Fonte 12: Acervo do autor

folha ou fazer o chá”. Em sua fala ficou evidente a importância das plantas para a “medicina” local, bem como da transmissão dos saberes que vai se fazendo dos mais velho para os mais novos no conhecimento da natureza nas situações do dia a dia.

Na relação dos corpos com a natureza, evidenciamos que existe também um respeito, e poderíamos dizer, até mesmo medo em relação à noite. Tanto nos relatos dos idosos, dos adultos quanto nos das crianças, a noite merece atenção, pois ela pode surpreender com aparições nada agradáveis, como as assombrações e, principalmente, com os lobisomens, também conhecidos na comunidade como Zé Dendê.

Vários são os relatos das pessoas da comunidade que acusam terem sido surpreendidos com vultos ou mesmo se deparados com criaturas estranhas não identificadas em altas horas da noite. Segundo Aldizes, líder comunitária do sítio Pêga, os lobisomens eram pessoas que tinham a “sina” de se transformarem em animais. Segundo ela, na comunidade várias pessoas eram citadas como sendo pessoas que viravam bichos. Geralmente, acontecia a meia noite e, caso o galo cantasse, a pessoa nunca mais voltaria à figura humana, permanecendo para sempre como um animal.

Em outra versão, apresentada por Agenor, morador da comunidade Arrojado, os lobisomens eram também tidos como homens casados ou mesmo solteiros que “traquinavam” nas altas horas da noite atrás de namoro pelas redondezas, como não tinha energia, via-se apenas vultos que eram então definidos como lobisomens, assustavam os moradores e serviam também como uma forma de os pais protegerem suas famílias com o medo de que essas não saíssem de casa, especialmente às mulheres, “filhas moças”.

Outra situação que povoa o medo no imaginário dos cidadãos das comunidades diz respeito ao guaxinim. Embora nunca tenha sido visto por muitos dos moradores, em seus relatos afirmam que esse seria um dos mais fortes animais, capaz inclusive de superar a força de vários

homens. Além desse, os moradores relatam medos de cobras e também de “raposas doidas”, pois essas poderiam correr atrás das pessoas até mata-las.

Embora alguns animais despertem medo, outros são grandes parceiros no cotidiano da comunidade. Temos aqueles que servem diretamente no processo de alimentação, como, as criações de galinhas, patos, guinés, perus, ovelhas, carneiros, bodes, cabras, vacas, bois e porcos. Estes também podem ser comercializados a partir de vendas e trocas para aquisição de dinheiro ou outros bens. Além disso, exigem cuidados diários por parte dos moradores para alimentá-los e hidrata-los. Geralmente, as criações são realizadas nos terreiros das casas ou em algum outro espaço próximo adaptado para tal, os famosos chiqueiros.

Das situações de cuidado com os animais, vemos frequentemente nas comunidades o manejo de rebanhos para alimentação e hidratação. Dependendo do período do ano, os animais são direcionados para espaços diferentes, visto que algumas áreas utilizadas para o plantio não podem ter a presença dos mesmos, somente após a colheita é que os resíduos das plantações servirão para alimentação dos bovinos, caprinos e equinos. Vemos também, principalmente homens, indo às regiões de “baixas¹⁸” coletar capim para alimentar os animais. Para isso, levam seus instrumentos de trabalhos, como, foices, roçadeiras ou facões, que permitem cortarem o capim e, posteriormente, transportá-los em cargas organizadas sobre jumentos, em carroças de tração animal ou mesmo em carroças que são puxadas por motos.

Nos cuidados com os animais, acompanhávamos quase que diariamente a atenção e esforço de Joanelha, no sítio Pêga. Sua casa era local de visitas constantes regadas a longas conversas, risos, histórias e muito mais. Joanelha é irmã de Aldizes, uma das líderes comunitárias, ambas hoje dividem a morada entre a comunidade do Pêga e a cidade, pois passam, geralmente, o dia no sítio cuidando dos bichos e realizando outras atribuições e, no final da tarde, retornam para a cidade, onde dormem. A casa delas fica na propriedade que pertencia a seus pais e onde também foi construído o centro comunitário.

Todos os dias, cedinho, Joanelha se dirige da cidade ao sítio. A mesma vai caminhando na expectativa de que nesse percurso consiga alguma carona, o que, na maioria das vezes, acontece no carro que transporta os estudantes, mas que também pode ser de moto ou outros meios de transporte, a depender da sorte do dia.

¹⁸ As baixas, como o próprio nome sugere, estão nas regiões mais baixas da comunidade, locais onde a água é direcionada quando chove e que também tendem a ficar abrejadas, acumulando água, o que permite a plantação de capins que serão utilizados para a alimentação dos animais. Essas regiões são também utilizadas para o plantio do arroz.

No sítio, Joaquina passa o dia trabalhando, dividida entre as tarefas domésticas e o cuidado com os porcos e as galinhas. Os porcos estão em maior quantidade espalhados em diferentes espaços da propriedade. Ela tem, então, que duas vezes ao dia levar água e comida para os porcos. A comida é prioritariamente de milho plantado no seu terreno e de ração

Imagem 13: Joaquina alimentando os porcos no Pêga



Fonte 13: Acervo do autor

comprada, mas também aproveita as furtas de cada época e as sobras de alimento. Impressiona a sua força, especialmente pela idade, já acima dos 70 anos, e da deficiência em uma das pernas.

Inúmeras vezes, aproveitávamos para alimentar os porcos com a Joaquina, para que pudéssemos conversar e acessar diferentes conhecimentos sobre a história da comunidade, dos antepassados e dos modos de fazer. Embora aposentada, essa senhora cria os porcos para que possa vendê-los como forma de juntar dinheiro para ir anualmente às romarias nas cidades cearenses de Juazeiro do Norte, em devoção a Padre Cícero, e de Canindé, em devoção a São Francisco. Outros desses animais são abatidos para festejar a São Gonçalo.

Nas comunidades, em algumas situações, os animais abatidos para venda são comercializados a partir de rifas. As rifas são compreendidas como uma forma de apostas feitas com jogos de baralho, em que para concorrer ao prêmio, que se faz em quilos de carne, é necessário pagar por cotas. Desse modo, o dinheiro das compras das cotas nos jogos serve para pagar o animal. As rifas atraem as pessoas que consumirão também bebidas e tira-gostos preparados pelo dono da rifa, fato que gera mais uma possibilidade de lucro.

Ainda nessa relação do corpo com a natureza, mas especificamente com os animais, não pode faltar em quase nenhum dos domicílios, os cachorros. Esses são realmente tratados como amigos da família estando presentes nas casas e acompanhando também muitos dos seus donos nas atividades de trabalho nos roçados, nas atividades de caça e de lazer. Eles ainda auxiliam na vigilância das residências, visto que qualquer fato estranho ou mesmo visita de pessoas não conhecidas, os cães avisam a partir dos seus latidos. Assim como os adultos possuem seus cachorros, muitas crianças os possuem também enquanto animais de estimação.

Os cavalos, burros e jumentos também são presentes em muitas residências e utilizados no dia a dia para transporte de cargas ou meio de locomoção, no entanto, vemos uma diminuição significativa nesse panorama em virtude das motos e carros. Em outros tempos, segundo Auzerina, possuir um animal de carga, como, cavalos ou jumentos, era algo restrito as pessoas de melhores condições, sendo assim, eram quase raros nas comunidades quilombolas, sendo as

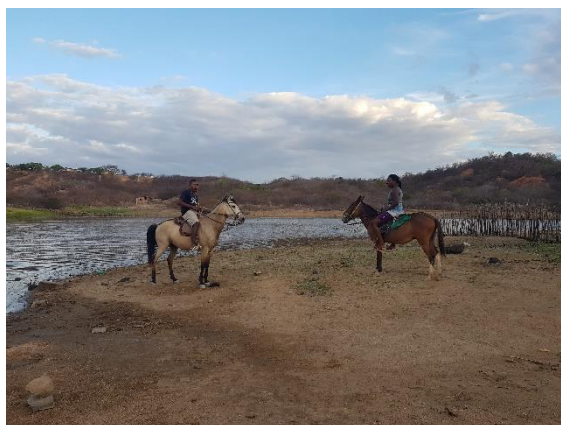
atividades de deslocamento e transporte de cargas realizadas pelos próprios sujeitos. Com a melhoria de vida de algumas famílias, esses foram sendo adquiridos e utilizados no cotidiano. Nos dias atuais, os cavalos tem sido objeto de desejo de muitos jovens, principalmente para que possam participar das cavalgadas e das vaquejadas.

Na comunidade do Pêga, especificamente na propriedade de Burita, foi construído um parque de vaquejada, no qual moradores da comunidade e de outros lugares se reúnem para fazer a derrubada dos bois. A prática consiste basicamente em soltar um boi em um corredor extenso cercado lateralmente e “forrado” de areia para que o boi tente atravessar sem ser derrubado pelos vaqueiros que estão em cavalos. Na situação, são dois vaqueiros, sendo um o batedor

de esteira, que deve organizar o boi na condução pelo corredor, e o outro, que deverá, pegando no rabo do boi, derrubá-lo dentro de uma faixa demarcada no final do percurso. Caso consiga realizar o feito, vai somando pontos. A dupla de vaqueiros que mais conseguir êxito será campeã e ganhadora dos prêmios estabelecidos.

O parque é utilizado no cotidiano para treinos dos vaqueiros, porém ganha destaque na realização da festa (a vaquejada). A festa se faz pelas músicas, danças, bebedeiras e comidas, como complementos ao objetivo maior, qual seja: a competição dos vaqueiros para ver quem tem o melhor aproveitamento na derrubada dos bois. É, portanto, um momento de encontro, em que sociabilidades são construídas entre os sujeitos da comunidade e os outros sujeitos que vêm participar da festa.

Imagem 14: Jovens passeando a cavalo no Arrojado



Fonte 14: Acervo do autor

Imagem 15: Parque de vaquejada no Pêga



Fonte 15: Acervo do autor

A vaquejada atrai público de diferentes idades, sejam crianças, adultos ou idosos. Muitos vaqueiros montam acampamentos durante os dias de competição. Os cavalos são uma atração à parte, visto que muitos ficam a observá-los e admirá-los e, em algumas situações, permitem-se fazer passeios com eles. Embora seja uma tradição na comunidade e em muitos lugares do nordeste brasileiro, a vaquejada tem polemizado nos últimos anos grandes discussões com as sociedades de proteção aos animais, tendo em vista os maus tratos encontrados em muitas situações da prática.

Embora seja realizada na comunidade, poucos são os membros dela que participam da competição. A grande maioria dos competidores são de outras cidades da região. Para participar desse tipo de competição os gastos são bastante elevados, visto que, inicialmente, é preciso que os competidores possuam cavalos fortes e velozes, o que tem um custo elevado para posse e, especialmente, para manutenção em uma região que possui poucos recursos naturais, particularmente no período de estiagem, o que demandaria altos custos para compra de ração. Além disso, se torna caro também por conta do valor cobrado pelas inscrições para participar e, ainda em decorrência do custo alto do deslocamento dos cavalos quando as competições são realizadas em outros lugares. Isso torna difícil que muitos moradores das comunidades possam ter cavalos e participar das vaquejadas.

O fascínio pelos cavalos se faz presente também no imaginário infantil. E na impossibilidade de tê-los, vale a criatividade para reproduzi-los, como fazem inúmeras crianças que usam varas, cipós ou outros pedaços de madeira para simbolizar seus cavalos. As crianças colocam o material utilizado por entre suas pernas, seguram em uma das pontas e saem correndo pelas estradas e terreiros fazendo riscos com a parte que arrasta no chão. É uma brincadeira muito frequente para os meninos que, em algumas vezes, amarram cordões como cabrestos¹⁹ e têm todo o cuidado necessário em guardá-los como se estivessem amarrando um animal em alguma árvore.

Outra vinculação muito forte observada foi com a criação de pássaros. Destacamos, inicialmente, que a prática nos desperta desconforto, mas nos silenciámos totalmente sobre ela para não gerar constrangimentos ou modificar uma estrutura de tradição que acontece e que, certamente, o sentido não conseguiria ser compreendido por nós com base em nossas referências. No entanto, é quase unânime nas residências da comunidade a criação de pássaros em gaiolas.

¹⁹ Estrutura feita de corda ou couro colocado na cabeça do animal que serve para prendê-lo ou controlar seu deslocamento.

Geralmente, essas estão dependuradas em árvores, em arames vindos dos telhados ou mesmo em pregos colocados na parede nas frentes das casas ou nos alpendres. O “cuidado” com os pássaros é uma prática predominantemente masculina. São geralmente os homens adultos, adolescentes e mesmo crianças que os possuem e cuidam deles.

Os pássaros são trocados entre eles e possuem diferentes valores a depender da espécie e da sua capacidade de canto. Ser cantador é um valor bastante cultuado para os pássaros. O canto dos pássaros é admirado por seus donos. Mesmo em uma aparente contradição, a partir de nossos olhares, visto que nunca compreenderemos os sentidos reais dessa prática para os sujeitos que a realizam, os seus donos têm toda uma série de cuidados quase diários de limpeza das gaiolas, reposição da água e alimentos, colocação deles do lado de fora das residências durante o dia e guardar durante à noite, entre outros.

Nesse universo, inúmeros saberes são compartilhados na oralidade e nas observações. Para manter os animais presos, é preciso construir as suas “casas”, as gaiolas. Para isso, é preciso aprender a fazê-las utilizando especialmente os talos de carnaúba e palitos de coqueiro. Uma verdadeira arquitetura e engenharia é desenvolvida para pensar diferentes modelos e formas de torná-los reais. Primeiramente, precisam demarcar os tamanhos dos talos, confeccionar suas bases amarrando-as com arames e, em seguida, furar os referidos talos, geralmente, utilizando um espeto de ferro encandecido junto as brasas dos fogões à lenha. Feita essa parte, é preciso, então, “empalitar”, ou seja, colocar os palitos de coqueiros devidamente limpos em cada um dos espaços demarcados para que as grades possam ser constituídas.

As gaiolas podem ter junto a eles os achaprões ou esses podem ser feitos isolados. Os achaprões são semelhantes as gaiolas, porém, possuem dimensões menores e são direcionados a captura de novos pássaros. A sua utilização como armadilha é feita de modo que a “boca” fique aberta e dentro dela sejam colocadas frutas ou outros alimentos para que os pássaros possam vir comer e, assim, ao entrarem e “pisarem” sobre determinado espaço, ela se fecha imediatamente para captura-los. Geralmente, os achaprões são colocados junto as gaiolas com outros pássaros para que estes possam atrair através dos cantos aqueles que estão soltos. É a forma de captura de pássaros mais comum utilizada na comunidade.

Segundo relatos, outra forma de também capturar os pássaros é utilizando o visgo do mangará da jaca. Para isso, é necessário revestir pequenos galhos com o visgo e colocá-los próximos a alimentos. Os pássaros, ao colocarem os pés sobre o visgo, ficariam com seus pés grudados, o que facilitaria a captura por parte dos caçadores. Outra possibilidade seriam as arapucas, essas seriam uma espécie de caixa formada por gravetos em formato piramidal e teriam o mesmo princípio do achaprão, manter-se-iam abertas com alimento embaixo e com

um sistema que ao ter contato com o “gatilho” faria com que a mesma caísse imediatamente prendendo o pássaro embaixo.

Os pássaros poderiam ainda ser cassados para o consumo enquanto alimento, especialmente aqueles que estão presentes em maior quantidade, como, as rolinhas. Na caça é muito comum o uso de baladeiras. Essas são itens comuns na vida dos meninos das comunidades, que costumam sair individualmente ou em grupos à caça de pássaros nas matas das comunidades. Eles são responsáveis também por confeccionarem suas próprias baladeiras. Para isso, precisam comprar ligas, encontrar um gancho, uma funda e material para amarrar. Os pássaros mortos com a caça da baladeira são então despenados, tratados e servidos como complemento às refeições. As baladeiras são ainda utilizadas para a derrubada de frutas em árvores altas, para espantar ou matar animais indesejados, ou mesmo em momentos de brincadeiras com desafios sobre quem tem a melhor mira. A caça com armas de fogo é geralmente restrita aos adultos.

Na relação dos corpos com a natureza, os espaços aquáticos são também outra possibilidade a ser explorada. A água, como elemento indispensável a vida, mata a sede do trabalhador, do brincante, do visitante e de todos os demais seres vivos. Oportuniza a higiene dos corpos e dos lares, rega as hortas, apaga a poeira dos terreiros, dar liga ao barro para fabricação de tijolos e louças, entre vários outros usos. Hoje, as comunidades contam com água encanada até suas residências através de adutoras vindas dos açudes próximos. Em outros tempos, a água era buscada em animais ou no próprio corpo em açudes, cacimbões e riachos. Além disso, cada residência tem hoje a presença das cisternas para armazenamento da água das chuvas, a qual é utilizada no consumo alimentar e em outras tarefas domésticas.

O vínculo com a água permite também a construção de saberes, a exploração de novas possibilidades de movimento e a vivência de espaços e momentos de lazer. Conforme argumentam Silva, Silva e Tucunduva (2011, p, 63): “a água também oferece prazer e permite fruir de uma relação estética diferenciada para essas pessoas. Na infância ou na vida adulta, as experiências vivenciadas nas margens de rios, como brincadeiras e encontros, remetem-se a momentos de prazer e de contato com a natureza”.

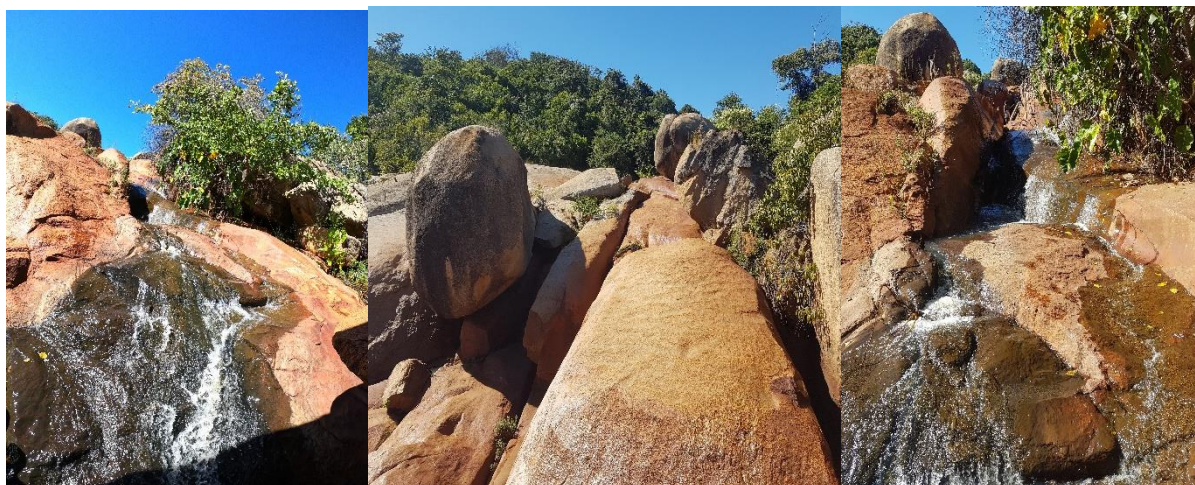
As chuvas, forma primária de contato com a água, já são em si uma excelente possibilidade de interação, visto que, como se fazem presentes em um curto espaço de tempo, quando se tem a sorte de que essa aconteça durante o dia em um horário livre de obrigações, muitos aproveitam para tomar banho. Especialmente as crianças que aproveitam para brincar nos terreiros, tomar banho nas biqueiras e até mesmo interagir com a lama, riachos e outros. O

sentido do banho na chuva é completamente diferente de outras situações em que o predomínio é a higiene corporal.

Ademais, as chuvas abrem possibilidades para que os riachos da região tenham água corrente em abundância, formando cachoeiras e poços. Na comunidade do Pêga, um desses locais é a cachoeira do Varelo. Fomos a esta em uma de nossas visitas acompanhados de um grupo de crianças e adolescentes. Para chegar ao espaço, percorremos uma trilha com uma média de 2 km de distância. A cachoeira se faz descendo por entre os morros, passando por entre vegetações fechadas e roçados, além de em vários momentos necessitar transpor riachos e pedras.

As crianças se ajudam e realizam o percurso com um equilíbrio e vigor invejável. Nas travessias, os mesmos cuidados se valem para seus cachorros, que nos riachos são levados no colo. Estes também identificam as árvores, os animais, os pássaros, as abelhas, os peixes e muito mais. Mesmo os menores, aparentemente indefesos, adaptam-se a se defenderem e a sobreviverem aos perigos presentes. Exercitam desde cedo as experiências de medos, frustrações e sucessos.

Imagem 16: Cachoeira do Varelo, no Pêga



Fonte 16: Acervo do autor

O Varelo é constituído por uma série de formações rochosas que ficam localizadas no curso do riacho que passa pela comunidade. Em virtude de termos hoje reservatórios construídos nas cabeceiras da cachoeira, o volume de água só aumenta, para que possibilite quedas d'água no período chuvoso, quando os reservatórios transbordam. No Varelo, a água possibilita a formação de poços, quedas de água, escorregos, entre outros.

O local requer bastante cuidado pelo fato de tornar-se escorregadio com a junção da água e das pedras. Os moradores, bastante acostumados, exploram o local subindo e descendo com facilidade. A paisagem é linda e transmite uma verdadeira tranquilidade, visto que não temos nenhuma residência nas proximidades. As visitas são ainda predominantes pelos moradores da comunidade que a aproveitam como espaço de lazer, mas também, recebe, algumas vezes, por turistas de outras localidades.

Nos poços que se formam ao longo do riacho, as crianças da comunidade se desafiam na realização de saltos mortais, especialmente pela influência da capoeira, que é ou foi vivenciada por alguns deles. Os poços no riacho tornam a prática favorável por sua composição de água e areia, bem como pelo apoio de pedras para realização dos saltos. O desafio é saltar girando mortal para trás e aterrissar dentro dos poços. A prática é realizada constantemente para que se efetive as correções e ajustes por parte dos praticantes. Os corpos se modelam no ar, ajustando suas partes para possibilitar giros e aterrissagens. Os mais velhos e habilidosos vão incentivando e até mesmo desafiando os mais novos a realizarem as mesmas proezas e, na tentativa de não ficar conhecidos como “moles” ou “frouxos” em meio a turma, se desafiam a executar. Os treinos para os saltos são ainda realizados nos terreiros das casas, onde adaptam areia e colchões velhos para amenizar os impactos nas aterrissagens.

No retorno para casa, com o sol “mais alto” e quente, fizemos parada em um frondoso pé de cajaranas e em outros pés de goiabas para amenizar a fome e repor as energias das atividades realizadas. Subir em árvores para coletar frutas e até mesmo realizar brincadeiras é algo bastante corriqueiro para eles. Com diferentes técnicas, se lançam sobre os troncos e galhos unindo as forças de braços e pernas para que se equilibrem e atinjam os objetivos propostos.

Diante das situações expostas, fica evidente uma relação direta desses corpos em movimento com os espaços naturais. Sobre isso, Falcão e Pedroza (2011, p. 138) nos dizem que: “para os moradores dessas comunidades em que o rio e o mato constituem espaços naturais de convívio, a maior parte dos jogos e brincadeiras é desenvolvida em uma relação direta com esses espaços”.

Uma vivência semelhante a trilha do Varelo foi realizada por nós algumas vezes em visita ao Poço da Aroeira, localizado nas proximidades do Arrojado. Descobrimos a existência dele a partir dos relatos das crianças e de outros moradores locais e, logo, fomos convidados a conhecê-lo no período de chuvas. Um fato curioso é que as crianças são muito receptivas nas comunidades e logo fazem questão de apresentar os espaços, bem como, em alguns momentos, os próprios pais recomendam que estas auxiliem nesse processo. Além disso, como as

residências ficam próximas umas das outras e, geralmente, são constituídas pela mesma família, rapidamente, por meio de gritos, uns convidam os outros, formando grupos.

O percurso até o poço se faz por meio de uma trilha por entre morros com uma vegetação arbustiva e espinhosa. Além dos espinhos, é comum a presença de urtigas (vegetação que ao entrar em contato com a pele gera bastante ardência, coceira e vermelhidão) e ao ser identificada por algum dos presentes é prontamente indicada para que todos os demais tenham os devidos cuidados em não a tocar. A forma como desviam dos obstáculos nas trilhas faz perceber a naturalidade que é para estes transitarem nesses cenários. Os espinhos, os arbustos, os desníveis não assustam ou dificultam as suas ações.

Desprendidos de tecnologias, alguns descalços, outros sem camisa, se encaminham para o poço e se permitem realmente viver o momento. Saltam, nadam, mergulham, se banham das diferentes formas possíveis. Criam brincadeiras para que possam se desafiar, como pular mais longe, pular com giros, brincar de pega-pega, entre outras. O corpo se adapta ao espaço. O que seria obstáculo torna-se vínculo, é possibilidade de diálogo para novas técnicas corporais. Outro fator que chama a atenção é que meninos e meninas se relacionam de modo bastante saudável, sem percebermos uma delimitação tão forte do que pode ou não as meninas realizarem.

O Poço da Aroeira é formado no meio de pedras por onde o riacho passa no período chuvoso. Em seu início, a água corrente passa pela fendas das pedras formando uma pequena queda d'água. Na região próxima da queda d'água fica a parte mais profunda do poço e, assim, só pode ser explorada pelos indivíduos maiores que possuem a habilidade do nado. Já no outro extremo, fica a parte mais rasa, que pode ser explorada pelos menores. O “instinto” de cuidado é nutrido fortemente pelos sujeitos mais velhos e até mesmo pelos mais novos como proteção ao grupo. No entanto, incentivam uns aos outros a irem adquirindo as habilidades de nado, assim como, demarcando espaços onde os que não sabem nadar podem ficar, para que estes também participem do momento de diversão.

Imagem 17: Crianças do Arrojado a caminho do poço da aroeira



Fonte 17: Acervo do autor

Imagem 18: Poço da aroeira



Fonte 18: Acervo do autor

Para Souza (2015, p. 242), “a criança quilombola é um sujeito lúdico que cria brinquedos e brincadeiras, enquanto anuncia modos de vida, concepções do mundo, aprendizagens, educação”. Estes necessitam do improviso e da criatividade para construírem sentidos no ambiente em que vivem. O brincar é reflexo do tempo e espaço em que vivem e, assim, se traduz em “espaços e tempos de trocas acerca de percepções sobre a comunidade, a história, a identidade negra e quilombola e a relação com o campo mítico-religioso”. Portanto, “esse universo lúdico mostra também a participação e a agência infantil na organização de propostas coletivas, os quais revelam valores do grupo, tais como: união, solidariedade e cumplicidade” (SOUZA, 2015, p. 242).

Os açudes são outros espaços de interação com a água utilizados nas comunidades, especialmente nos períodos chuvosos. Nelas, apenas o açude do Engenho Novo permite o banho o ano todo, no entanto, existem dois outros açudes maiores responsáveis pelo abastecimento das casas, os quais ficam em comunidades vizinhas, sendo eles: o açude da Cova e o açude do Riacho da Areia. Nesses dois, por serem responsáveis pelo abastecimento de água das comunidades, só é permitido o banho durante o período em que estão transbordando, ficando restrito o uso banho nos demais períodos do ano para que possam conservar a água limpa e própria ao consumo humano.

Embora o açude do Engenho Novo possibilite também a utilização da água em algumas situações cotidianas da comunidade, ele não possui adutora com água encanada, assim, possibilita a sua utilização em situações de banho, pescarias (peixes de pequeno porte) e dar de beber aos animais. A pescaria geralmente é realizada predominantemente por anzóis ou com garrafas pets com farinha.

Tivemos oportunidade de participar de banhos no açude com moradores da comunidade do Arrojado e Engenho Novo. Nessas situações, se reúnem as famílias com seus filhos, irmãos, tios, sobrinhos e tornam o momento um ato de diversão. Com desafios de nado para encontrar objetos na água turva (pedras, galhos), pega-pega e outros. Para aqueles que não sabem nadar, os pais ou responsáveis indicam os espaços onde

Imagem 19: Banho no açude do Engenho Novo



Fonte 19: Acervo do autor

devem ficar, entram com eles na água, ou improvisam flutuadores com cavaletes (truncos de

madeira seca que flutuam), câmaras de ar de pneus, garrafas pets amarradas com cordão, entre outros.

Assim como a relação com a água se faz presente, o fogo é outro elemento da natureza que é intensamente explorado pelas técnicas do corpo. Ele se faz presente nos rituais religiosos a partir do acendimento das velas que iluminam os altares, nas fogueiras comemorativas aos santos juninos, nos fogões à lenha que permitem a confecção dos alimentos, nas fomalhas, nos engenhos, nas trempes que fervem à água em latas para a matança de animais, nos fogos de artifícios utilizados nos festejos aos santos, nas coivaras de preparação da terra, nos fornos para fabricação de bolinhos de goma, na assada das castanhas de caju, entre outros.

Na relação do corpo com a natureza, temos ainda a possibilidade de encontrar elementos que auxiliam nas práticas preventivas e curativas de cuidado com a saúde. A natureza é sempre o recurso primeiro e indispensável nas diversas situações do dia a dia que requerem o restabelecimento da saúde diante de alguma mazela. As plantas medicinais e os saberes da terra são importantes para uma comunidade que possui uma história de negações de inúmeras assistências. Assim, os saberes sobre as possibilidades de cuidado são compartilhados entre os moradores, sendo os mais velhos os detentores dos maiores saberes. Para isso, utilizam-se de ervas medicinais diversas, banhas de animais, garrafadas, lambedores e outros.

Diante do exposto, evidenciamos nessa categoria as habilidades, saberes e técnicas dos corpos em movimento para se relacionarem com os elementos da natureza, sejam os terrenos e suas diferentes configurações, a vegetação, o fogo, os animais, os reservatórios de água e outros. Todos esses saberes estão incorporados, assim como, a própria natureza está incorporada nesses corpos que dialogam constantemente com ela.

Como afirma Souza e Santos (2019, p. 207), “não se vê o quilombola se não se percebe o meio onde ele vive e atua. Seu cheiro, seu corpo, seu caminhar, sua vida carregam o chão por onde trilha, o rio em que se banha e os frutos que se alimenta”. Assim, a constituição do corpo quilombola imerso na natureza é, conseqüentemente, identificada por todos os elementos que estão presentes em seu existir. Ao se mover pela natureza, o corpo se constitui e estabelece suas identidades.

As identidades do corpo em movimento quilombola nas comunidades participantes da pesquisa se afirmam na relação direta dele com a natureza em inúmeros momentos do cotidiano. Essa relação diferencia-se de outras em que os sujeitos, para acessarem espaços naturais, necessitam sair de seus espaços e de suas práticas cotidianas, bem como fazer mediação com possibilidades construídas artificialmente em parques, zoológicos ou outros.

Os corpos quilombolas com os quais convivemos permitem romper com as padronizações de movimento compartilhadas nos espaços midiáticos e escolares, enrijecidos pela lógica do esporte de alto rendimento. Embora os esportes também sejam nelas praticados, os sentidos se distanciam completamente do alto rendimento e o corpo explora muitas outras possibilidades de se movimentar. A natureza como casa desperta nos mesmos a responsabilidade do cuidado, e, para tanto, necessitam equilibrar as ações e intervenções que ali realizam.

Portanto, essa relação do corpo com a natureza possibilita, conseqüentemente, inúmeros benefícios, como, a consciência do cuidado com o meio em que habitam, com os próprios corpos e com o coletivo e, assim, necessitam ser valorizados e reconhecidos nos espaços em que esses corpos se fazem presentes, sejam no ensino escolar, nos cuidados com a saúde, nas ações de assistência social, entre outros. Desse modo, necessitam ser compartilhados para que possam contribuir para a transformação da sociedade, que tanto maltrata e agride o meio ambiente, que se coloca como dona e não como sua constituinte.

4.2 Corpo fé

A fé é, sem dúvida, uma das maiores companheiras dos sujeitos membros das comunidades, essa se expressa nas falas, nos momentos de oração, nas danças, nas imagens, nas festas, nas fogueiras, nas músicas, nos espaços religiosos, entre outros. Na comunidade do Pêga os espaços de fé, para além das residências dos moradores, se fazem no salão comunitário onde se realizam as celebrações católicas e na igreja da Assembleia de Deus. Na comunidade do Arrojado temos uma capela dedicada a São Francisco e também uma igreja da Assembleia de Deus. Na entrada da comunidade há também um monumento erguido sobre as pedras em homenagem a São Gonçalo.

A religião predominante é a católica, porém algumas famílias são evangélicas. Nas religiões, esses encontram amparo para suas crenças, assim como, para o direcionamento de seus comportamentos. Segundo Geertz (2008, p. 67), a religião é:

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de facticidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

Dessa forma, as religiões possuem importância no servir, tanto ao indivíduo como para um grupo. Nas comunidades, as religiões de matriz afro-brasileira não são oficialmente cultuadas, mesmo que muito dos seus elementos se façam presentes na forma como esses sujeitos experimentam sua fé.

Nas residências é muito frequente a presença de imagens e quadros de Santos, o que evidencia a valorização dos símbolos sagrados. Os moradores organizam os quadros em diferentes tamanhos pregados nas paredes. Estes, na maior parte das vezes, são trazidos a partir de romarias das quais os quilombolas participam quando vão ao Canindé e ao Juazeiro do Norte, no Ceará. No Juazeiro do Norte cultivam a fé e devoção a Padre Cícero e no Canindé dedicam suas orações e promessas a São Francisco. Outro religioso bastante reverenciado pela comunidade é Frei Damião.

Imagem 20: Quadros e imagens religiosas nas casas dos quilombolas



Fonte 20: Acervo do autor

As romarias são momentos bastante aguardados e se realizam geralmente uma vez ao ano. Em tempos passados, o trajeto era feito nos tradicionais paus-de-arara, que são caminhões adaptados com bancos de madeira e uma cobertura de lona para o transporte de pessoas. Essa prática teve de ser abandonada nos últimos anos em virtude das fiscalizações de trânsito e hoje as viagens romeiras são feitas em vans e ônibus. Outro local de romaria frequentado pelos moradores das comunidades é o Santuário de Nossa Senhora dos Impossíveis, no Lima, em Patu – RN. As fotos no Horto de Padre Cícero ou junto às imagens de São Francisco são bastante tradicionais entre os romeiros e estampam também as paredes das casas dos moradores. Além dessas, é muito comum termos a foto dos pais da família estampada em suas residências.

Para compreendermos um pouco mais do universo da fé das comunidades e também aproveitarmos disso como estratégia de aproximação, participamos das novenas do mês de maio em 2019, as quais são realizadas em dedicação à Maria. Tais novenas acontecem na comunidade do Arrojado, na Capela de São Francisco, e na casa de Agenor. Já no Pêga, acontecem no salão comunitário. Falaremos um pouco sobre cada uma dessas situações.

Para iniciar o mês de maio, a comunidade do Arrojado organiza uma caminhada no dia do trabalhador, onde estes convidam todos os moradores para participarem levando com eles os produtos da agricultura que foram colhidos no ano, como, milho, feijão, jerimum, frutas, entre outros. Colocam também no altar, terra, plantas, pedras e água que são os elementos da natureza necessários à sobrevivência de todos. A caminhada é feita em agradecimento,

passando no percurso pelas residências e reservatórios de água, com cantos e orações, culminando na capela.

No Arrojado, as novenas na capela eram agendadas para às 19:00, sendo realizadas durante todo o mês de maio. No entanto, a hora do relógio é algo meramente ilustrativo nessas comunidades, visto que o tempo é muito mais o da percepção. No entanto, chegávamos um pouco antes desse horário para aproveitarmos os contatos com os moradores em conversas. A chamada para a novena era feita por Auzerina a partir do bater do sino no alto da capela. Os sons produzidos ecoavam por entre os vales comunicando aos moradores que estava no horário de iniciar a celebração. Outra forma de comunicar o início da novena era a partir dos fogos de artifício.

Quando chegávamos à capela erámos sempre recebidos pelo sorriso farto e pelo abraço fraterno de Auzerina. Uma energia que irradia positividade e que nos faz sentir bem e pertencente a esse espaço. O mesmo acolhimento é percebido por todos os demais da comunidade, embora alguns sejam mais tímidos. Em uma das noites de novena Auzerina nos contou sobre como teria surgido à capela na comunidade.

Segundo ela, a capela completaria 23 anos em julho de 2019 e quando surgiu foi a partir de uma situação bem confusa. Ela era catequista e ministrava a catequese para as crianças da comunidade em um armazém vizinho à sua casa, aí sugeriram que ela fizesse uma capela. Ela falou com o Padre da paróquia, Padre Dário, o mesmo se comprometeu em contribuir com a madeira para cobrir o espaço e com as portas, mas Auzerina fez questão que os tijolos fossem feitos pelos membros da comunidade. Assim, em mutirão, construíram a capela. O espaço serve como ambiente de encontro, reuniões, atividades religiosas, bem como para outras necessidades da comunidade, ficando sobre os cuidados da senhora Auzerina com a colaboração de Alaíde. Contou-nos também, dona Auzerina, dos medos iniciais de não saber conduzir a capela, mas que com o incentivo e apoio do Padre Dário e de Raimundo Viana começou a aprender. Hoje, se sente muito realizada em poder receber as pessoas e conduzir as celebrações. O papel de liderança de Dona Auzerina nos impressiona, sendo respeitada por todos, dos mais velhos às crianças.

Nas noites de novena, a participação dos membros da comunidade é grande. Aos poucos vão chegando as senhoras, senhores, jovens e muitas crianças. A maior parte das mulheres adultas, bem como algumas adolescentes, seguram crianças de colo. Já as crianças maiores aproveitam os momentos antes da novena para brincar no terreiro em frente à capela. Estas correm, pulam, sobem no muro, brincam com os sapos, insetos e com as outras crianças. Quando inicia a novena, os pais, bem como, Dona Auzerina, chamam todos para dentro,

reservando os bancos da frente para elas que obedecem e se mantem quietas até o final da celebração. Os homens, em sua maioria, permanecem do lado de fora sentados em um muro lateral.

Em uma das noites de novena, tivemos a grata surpresa de encontrar Dona Alaíde, uma das líderes comunitárias mais influentes. Na ocasião, recordamos o contato que tivemos com ela durante a realização de um trabalho da disciplina Folclore e Cultura de Movimento vivenciado na graduação em Educação Física, no ano de 2008. Nessa ocasião, a encontramos retornando do roçado com sua enxada no ombro e tivemos uma boa conversa sobre a Dança de São Gonçalo, da qual ela foi mestre durante muitos anos.

Durante o mês de novenas, é atribuído para cada dia uma família ou um grupo a ser homenageado. Para isso, fixam os nomes dos homenageados em um cartaz feito em cartolina. Chama a atenção o fato de que as famílias homenageadas sejam representadas pelo nome dos homens. Essa evidência apresenta como as famílias ainda estão presas ao patriarcado, fato que diverge do papel de destaque evidenciado pelo feminino em muitas situações de liderança na comunidade. Geralmente, os homenageados realizam contribuições que podem ser na forma de velas, fogos ou dinheiro. Estes também participam algumas vezes realizando leituras ou rezando os mistérios do terço. Em nossas participações solicitaram também que fizéssemos leituras e conduzíssemos também a reza de alguns mistérios.

A capela dedicada a São Francisco possui uma imagem deste no centro, em destaque. Além desse, temos as imagens de diversos outros santos, como, Nossa Senhora Aparecida, São Gonçalo, Nossa Senhora da Conceição e outros. Para as novenas, são acesas velas ao redor dos altares, colocadas flores e é preparada uma mesa com uma toalha branca. A condução da celebração é realizada prioritariamente por Auzerina e Marluce. Estas utilizam de uma caixa de som e microfone para as leituras e para os cânticos. Além do terço rezado com a participação dos presentes, chamou-nos a atenção alguns cânticos com várias passagens em Latin. Em alguns momentos da celebração, os presentes se levantam e se dirigem ao altar onde se ajoelham, o beijam e fazem na sequencia o sinal da cruz.

Conforme nos contou Auzerina, a celebração do mês de novenas é a preparação para o momento maior, que se refere à coroação de Nossa Senhora. A coroação acontece nos últimos dias de novena, sendo negociado com a celebração da casa de Agenor para que uma não seja no mesmo dia da outra. O dia da coroação é um dia de grande festa. A organização dos santos, velas e flores é caprichada, de modo que Nossa Senhora fique em evidência para que possa ser

Imagem 21: Novenas de maio no Arrojado



Fonte 21: Acervo do autor

coroadada. No dia desse evento, no final da tarde as nuvens anunciavam a chuva que chegou, por volta das 18:00, forte e acompanhada de muito vento, relâmpagos e trovões. Os caminhos ficaram, então, cobertos de lama, o que colocou em dúvida a realização da novena com a coroação de Nossa Senhora.

A chuva encerrou por volta das 18:40, fomos, então, à comunidade, no entanto, os caminhos se encontravam com muita lama, buracos e vegetação caída. Como o terreno é muito acidentado, o carro começou a deslizar e sair do controle em alguns pontos, o que deixou a dúvida se seria possível retornar. Chegando na capela, estava apenas Dona Auzerina com sua nora, puxando a água com rodos na calçada em frente. Ela, então, tocou o sino situado no topo da capela várias vezes como forma de comunicar à comunidade que a novena iria acontecer. Após o barulho do sino, os primeiros moradores foram aparecendo, inicialmente, as crianças, depois, alguns pais, e aos poucos a capela foi ficando cheia.

Antes de iniciar a novena, as crianças presentes foram convidadas a irem para a casa de Dona Auzerina, que fica ao lado da capela. Na casa dela foi organizada uma procissão, à frente estavam meninas vestidas com vestidos brancos longos e com coroas feitas em cartolinas e cobertas com gliter. Essas meninas foram as responsáveis por levar a imagem de nossa senhora, as flores, o rosário e, ao final da novena, foram também responsáveis pela coroação da imagem. Com a procissão organizada com as meninas de branco à frente e todas as demais crianças atrás, as mesmas saíram da casa de Dona Auzerina para irem até à igreja. Entrando na capela, as meninas responsáveis pela coroação ficaram em frente ao altar e os demais se sentaram nos bancos e cadeiras.

Após a celebração da novena, foi realizada a coroação. Para isso, uma das meninas subiu em uma cadeira colocada atrás da Santa e as demais permaneceram posicionadas na lateral com as mãos unidas em frente ao peito. Iniciou-se o cântico de coração, a criança, ao centro, segura uma coroa pequena em suas mãos sobre a cabeça da imagem e ao passo que a música foi sendo cantada, ela foi colocando a coroa sobre a Santa. Nesse momento, foi realizada uma chuva de papel picado por duas mães presentes que jogavam sobre as crianças e a imagem. Após colocar a coroa sobre a cabeça da imagem, a criança abriu os braços em sinal de proteção e adoração.

Ao final da coroação foi entregue às mães da comunidade e demais presentes uma lembrancinha por parte de Dona Auzerina. Na sequência, esta organizou uma fila com todas as crianças e as conduziu até a sua casa onde receberam bolo, refrigerante, pipocas, doces e outros. Em seguida, todos os presentes também foram servidos.

Como já anunciado, o outro local de celebração do novenário no mês de maio, no Arrojado, é a residência de Agenor²⁰. Agenor era um dos moradores mais velho da comunidade, conforme nos relatou, teria nascido no dia 02 de janeiro de 1927, estando naquela situação com 92 anos de idade. O mesmo teria nascido na comunidade do Engenho Novo, mas relatou que seus avós teriam tido passagens por Quixadá, no Ceará. Depois de uma vida toda no Engenho Novo onde criou toda a família, ele teve que se mudar para o Arrojado, para que pudesse ficar mais próximo das filhas. Ele relatou que a maior parte dos moradores da comunidade do Engenho Novo foi embora para as cidades de Riacho da Cruz e Baraúnas, em virtude das dificuldades enfrentadas na serra e da disponibilidade de trabalho e outros benefícios nesses outros locais. O fato é que a comunidade do Engenho Novo quase toda se desfez.

Todos os dias, após a celebração na capela de São Francisco, os presentes saem em caminhada e de moto em direção à casa de Agenor. A caminhada se transforma em uma quase procissão. O percurso de uns 500 metros não possui iluminação e para amenizar a escuridão contamos com a claridade das motos, bem como o auxílio de lanternas e dos celulares. A caminhada serve como espaço de conversa e de brincadeiras, o que a torna bastante leve e agradável.

Imagem 22: Coroação de Nossa Senhora no encerramento das novenas de maio



Fonte 22: Acervo do autor

²⁰ Agenor faleceu no ano de 2020, durante o período da pandemia.

Na casa de Agenor, o altar está sempre preparado em uma mesa coberta com uma toalha branca colocada na sala da casa, 5 velas acesas, colocadas sobre copos com farinha, ladeadas de arranjos de flores. No espaço central, um quadro de São Francisco, além de quadros menores de outros religiosos. Ao fundo, um lençol branco cobrindo uma janela. E na lateral, uma cartolina com o nome dos “noiteiros²¹” homenageados em cada dia do mês de maio. As cadeiras ficam organizadas próximas à parede formando um círculo e as celebrantes permanecem em pé na lateral do altar.

Imagem 23: Altar das novenas de maio na casa de Agenor



Fonte 23: Acervo do autor

A tradição da realização da novena em sua casa nos meses de maio se mantém há muito tempo, esta era organizada e coordenada por sua esposa Antônia, mulher de fé e devoção religiosa reconhecida em toda a comunidade. Antônia era rezadeira, sempre conduziu as orações em sua residência no mês de maio em devoção à Maria e as festividades em alusão a São Gonçalo, santo de devoção da comunidade. Após seu falecimento, suas filhas e netas ficaram responsáveis pela manutenção das tradições.

A novena é toda cantada. A maioria das músicas é cantada em latim, escrita em dois cadernos que são utilizados durante a celebração. Os homens, em sua maioria, ficam fora de casa, bem como outras mulheres, tendo em vista o espaço da casa ser reduzido. A celebração segue sem intervalos, com os cânticos entoados e repetidos pelos presentes. Ao final, os presentes ajoelham-se em frente ao altar e o beijam para, em seguida, serem compartilhados os cumprimentos de paz. No quarto ao lado da sala funciona um bar e uma mesa de jogos de cartas, ambas as situações acontecem simultaneamente mantendo o isolamento pela porta fechada. Vale registrar que durante toda a celebração são acesos fogos que ecoam por toda a região formada pelos vales das serras.

Dois eventos maiores marcam o mês das novenas, o dia das mães e a coroação de Maria. Aproveitando as novenas, as filhas de Agenor, especialmente Joana, junto com suas netas e outras filhas organizam a festa para as mães. Nesse dia, o espaço celebrativo é organizado fora de casa, no terreiro. Para isso, ornamentaram com toalhas e cortinas brancas, flores, velas e os pendões de cana. Após a celebração, foi realizada uma brincadeira de amigo secreto com as

²¹ A expressão é utilizada pelos moradores para representar as pessoas homenageadas em cada noite.

mães que trouxeram presentes para serem trocados. Em seguida, foi ofertado um jantar para todos os presentes. Já na última noite de celebração foi realizada a coroação de Nossa Senhora, a qual não tivemos a possibilidade de participar, visto que estávamos na comunidade do Pêga. Essa noite é marcada na comunidade também pelo fato de após a novena ser realizado um bingo e, posteriormente, um forró com participação de quase toda a comunidade.

No Pêga, as novenas são realizadas no salão comunitário na responsabilidade de Tonhô e sua nora, Rosa. Tivemos a oportunidade de participar da celebração em algumas noites. Assim como no Arrojado, aproveitamos esse momento para também estreitarmos os laços com os sujeitos da comunidade. O salão comunitário serve para inúmeras situações, sejam as religiosas, como também encontro para reuniões e outras festividades. Na frente do salão, temos um terreiro bastante amplo, plano e sempre limpo. No entorno, encontramos, a depender do período do ano, roçados de milho, feijão, jerimum, fava, goiaba, manga, cajueiro, juazeiro, entre outros.

Geralmente, ao chegarmos ao salão encontrávamos muitas crianças brincando no terreiro ou nas calçadas. Os meninos maiores brincavam com suas bicicletas se desafiando a andar sobre um único pneu. Nas bicicletas colocavam pedaços de potes de margarina para ficarem batendo nos raios quando o pneu girasse simulando o barulho de motos. Além disso, se desafiavam em saltos mortais. Ao caírem, estes prontamente se levantam, analisam os machucados e seguem brincando.

As meninas, muitas vezes, ficavam conversando e brincando entre elas. Em algumas situações, realizavam brincadeiras cantadas utilizando as mãos para um conjunto de códigos que deveriam ser realizados de modo sincronizado. Outras vezes, essas se uniam aos meninos e brincavam de esconde-esconde, de bila (pega-pega), dentre outras brincadeiras. Os menores, geralmente, ficam observando ou correndo por entre os espaços sobre os cuidados dos irmãos mais velhos. Vale registrar a liberdade que muitas crianças têm para transitar pela comunidade sozinhas, visto que, algumas vinham para as novenas desacompanhadas de suas famílias ou apenas na companhia de outros colegas.

Dentro do salão era comum já encontrarmos vários moradores da comunidade sentados em cadeiras e bancos à espera dos demais que viriam chegando aos poucos, bem como das celebrantes. Para chegarem ao salão, os moradores iam em caminhada com auxílio de lanternas, de bicicletas ou motos, só ou em pequenos grupos formados a partir de familiares ou vizinhos.

O salão estava devidamente ornamentado com fitas feitas em TNT, nas cores azul e branco, dependuradas no teto atravessando-o em diferentes direções. Ao centro do salão estava uma mesa ornada com flores, um arco de palhas de coqueiro sobre Nossa Senhora da Conceição

e ao fundo as demais imagens de São Gonçalo, Nossa Senhora Aparecida, um quadro com a foto de Padre Dário e outros.

No altar coberto de flores são colocadas velas em pequenos copos que são acesas no início das celebrações, em sua frente estavam organizadas, em círculo, cadeiras e bancos de madeira. Fica fixado em um cartaz na parede o nome dos “noiteiros” de cada dia do mês, além da noite das famílias, das crianças e da juventude. Na parede do salão, um cartaz nos chamou a atenção, pois alertava para 10 formas de combater o racismo na infância.

Nas celebrações, a maior parte dos presentes é composta por mulheres e crianças, mas os homens também participam, preferindo estes ficarem na parte externa do salão sentados em cadeiras e nas calçadas. Estes ficam também responsáveis por acender os fogos em festejo aos santos. Os canos de papelão residuais dos fogos são logo recolhidos pelas crianças para que possam utilizá-los em suas brincadeiras.

Com a chegada de Rosa e Tonhê, responsáveis pela celebração, dá-se início a novena. Inicialmente, Rosa coloca uma almofada ao pé do altar onde ficará de joelhos, de costa para as pessoas e de frente para a santa até o final da celebração. Nos cânticos, Tonhê assume a responsabilidade por realizá-los em comunhão com todos os presentes. Como guia, as celebrantes se utilizam de orações escritas em cadernos, livros e outras anotações. Assim, através de orações, do terço, das leituras e dos cânticos em português e latim, são realizadas as novenas.

Ao final de cada noite são servidos chá e café e, em algumas outras, a depender dos “noiteiros”, são oferecidos bolos, refrigerantes, sucos e outros. São momentos de confraternização, de conversas e brincadeiras. Aproveitam esse momento também para que sejam vendidas as cartelas de um bingo com um prêmio surpresa que acontece todas as noites. As cartelas eram vendidas por 1 real e as crianças ajudam na comercialização. Segundo Rosa, é uma forma de se divertirem e ajudarem a arrecadar recursos para a manutenção do salão.

Assim como nos outros lugares de celebração das novenas do mês de maio, o momento mais aguardado é o dia da coroação. Esta foi realizada no último dia do mês e, para tanto, o ato celebrativo foi mais uma vez realizado pela comunidade. Após o ritual de todas as noites, preparam mais um altar com a imagem que seria coroada. Um grupo de crianças, dentre as quais algumas estão vestidas de anjos, são conduzidas em procissão até o pé do altar. Enquanto uma se

Imagem 24: Coroação de Nossa Senhora no Pêga



Fonte 24: Acervo do autor

diriges para trás da imagem da santa, as demais se ajoelham na frente da imagem, para que em seguida com acompanhamento de cânticos e fogos seja colocada a coroa em Maria.

Após a coroação, compartilham o café e o chá para, na sequência, termos a realização do bingo, que na ocasião era de um carneiro. Logo após, foi acesa a fogueira no terreiro e tivemos a apresentação de uma quadrilha junina organizada por algumas pessoas da comunidade e outras do centro da cidade. Ao fim da apresentação, todos foram convocados para o ritual de queima das flores e das velas.

Durante todo o mês de novenas, as rosas que são utilizadas nos altares vão sendo armazenadas em sacos, bem como, todos os pedaços de vela que vão sobrando nas noites de novena. Esses são, então, distribuídos entre todos os presentes para que possam queimar as rosas na fogueira simbolizando a queima dos pecados, e as velas, para que essas possam ser acesas junto ao cruzeiro da comunidade como forma de pedir proteção e bênçãos para a vida da pessoa ou de outras, que assim desejem. Todo ritual era realizado sobre cânticos de despedidas entoados pelos presentes em meio a claridade das velas, da fogueira e das nuvens de fumaça formadas em torno do terreiro.

Imagem 25: Encerramento das novenas do mês de maio



Fonte 25: Acervo do autor

Concordamos com Moura e Scipioni (2012), quando afirmam que os “rituais religiosos e as festas são os eventos de maior força e significações comunitárias”. Essa afirmativa se torna evidente nas comunidades participantes da pesquisa pelo envolvimento dos moradores em suas realizações. As festas alteram as rotinas e mobilizam inúmeros encontros.

Outra expressão da cultura que marca intensamente a identidade das comunidades quilombolas é a devoção e festejo a São Gonçalo. Segundo Moraes (2003, p. 168): “São Gonçalo é reverenciado como um alegre tocador, o padroeiro das mulheres em busca de casamento e o responsável por tirá-las do caminho da prostituição”. É na dança em homenagem ao santo que a fé se expressa intensamente. Para Moreno (2014, p. 15), “a organização e execução da dança de São Gonçalo representam momentos em que a memória do grupo se fortalece, as sociabilidades são construídas e a identidade coletiva se consolida”.

A dança de São Gonçalo é realizada em ambas as comunidades e, de acordo com os relatos dos sujeitos mais velhos, estas antes compunham um único grupo. Em virtude da divergência de interesses e conflitos entre alguns membros durante um determinado período, eles resolveram se desmembrar e realizar cada um os seus festejos, bem como cada comunidade ter seu grupo de dança.

Sobre as origens da dança nas comunidades, os indivíduos entrevistados apenas nos dão os indicativos de que essa acontece há muito tempo, desde os antigos, e que vai sendo repassada de geração em geração por meio das famílias. Em uma conversa estabelecida com Alaíde, uma das mestras da dança no Arrojado, ela nos relatou que aprendeu a dançar com sua mãe, aos 15 anos. Na ocasião, com 92 anos de idade, ela afirmou que permaneceu durante anos à frente do grupo, mas, em virtude das limitações físicas, não mais dançava, apenas participava dos festejos e celebrações, tendo deixado a tradição para filhas, netas e bisnetas.

A dança de São Gonçalo acontece tradicionalmente em duas situações. A primeira, é a celebração festiva em devoção ao santo, realizada no dia 24 de janeiro. A segunda, é a realização da dança em qualquer outra data, em virtude do pagamento de promessa para alguma graça alcançada por parte dos membros do grupo ou outros da comunidade. Além dessas duas formas, temos hoje a possibilidade de realização da dança como forma de apresentação ou espetáculo em eventos culturais fora da comunidade, em situações de gravação para matérias jornalísticas ou outras. No entanto, poderíamos dizer que a dança em seu conjunto de ações é um fenômeno mais amplo que afeta o cotidiano da comunidade no antes, durante e depois.

Na composição dos grupos temos, inicialmente, as guardiãs dos santos, que são as mestras da dança. Na comunidade do Pêga, temos Aldizes como guardiã do santo. Já no Arrojado e Engenho Novo, o santo fica na responsabilidade de Joana, que herdou de Alaíde,

que tinha herdado de Antônia, mãe de Joana. São essas mestras as responsáveis pela convocação dos grupos avisando e reunindo as dançadeiras e os guias, convidando a comunidade e outras pessoas. Ficam também responsáveis pela organização do espaço e alimentação, mas, para isso, contam com auxílio de outros membros da comunidade. O grupo, como reflexo do que também é a comunidade, constitui-se em uma grande família. São irmãs, mães, filhas e filhos, sobrinhos, noras, entre outros vínculos. A participação vai sendo compartilhada entre as gerações, ficando as mais novas e os mais novos na incumbência de dar continuidade à tradição.

Cada grupo tem em sua composição dois homens, os guias, que ficam durante a dança a frente do grupo guiando as dançadeiras e marcando os passos e o ritmo dos cânticos com o auxílio de um pandeiro e um violão. As dançadeiras são em um total de doze mulheres divididas em dois grupos de seis. Todos os participantes usam roupas brancas, sendo para os homens calças e camisas de manga comprida, e para as mulheres vestidos brancos. Os grupos de mulheres são representados cada um pelas cores vermelha ou azul, demarcadas por fitas presas aos vestidos, brincos, colares, pulseiras e outros acessórios.

Para realização da dança é preciso que seja organizado um altar onde será colocado o santo para que o grupo se apresente de frente a ele. A dança se faz em 12 jornadas, sendo cada uma dessas caracterizadas por músicas e passos específicos. Ao fim de cada jornada é colocado um caroço de milho sobre o altar para que possam contar as jornadas “pagas” e as que estão “devendo”. Os presentes podem ainda pedir uma jornada ao grupo em graça por algo alcançado ou para que se possa fazer um pedido. A quantidade de jornadas que realizam por vez é combinada com o grupo, sendo realizados pequenos intervalos para que possam tomar água, comer algo e até mesmo, como um hábito dos antigos, ainda realizado por alguns dos grupos, tomar pequenas doses de cachaça.

Na dança, os corpos seguem os compassos das batidas do pandeiro e do violão, oportunizando uma sincronia entre os dançantes. Com pés ligeiros, corpo erguido, balanços laterais, estes vão ocupando os espaços, com rodopios em torno do eixo do corpo, formando círculos, deslocamentos, entrançados, mas sempre voltando à organização inicial de duas filas.

Durante nossa pesquisa, tivemos oportunidade de acompanhar a dança em três situações, as festas de São Gonçalo do Pêga e do Arrojado, e outra ocasião para pagamento de promessa. Com relação às festas, essas estão entre os maiores acontecimentos das comunidades. São momentos de celebração da fé, de diversão, reencontros, confraternização, aprendizagens e muito mais. Lima, Santos e Rodrigues (2011, p. 116), ao falarem sobre a festa, destacam que essa é “um momento onde a comunidade celebra suas tradições, ritos, costumes, crenças e, também, é o espaço de festejar encontros, rever pessoas, cantar, prostrar, dançar, beber e comer.

Sendo possível notar que nessas ocasiões sagrado e profano se fazem presentes e caminham juntos”.

Reforçamos esse entendimento com as contribuições de Pereira (2019, p. 82), ao afirmar que “a festa constitui um dos elementos pertencentes a diversos grupos sociais e comunidades tradicionais. Por suas peculiaridades a festa e a cultura, de modo geral, podem ser entendidas como os significados elaborados pelos grupos, com base em suas relações sociais em um dado espaço”.

Na comunidade do Arrojado, em virtude de um combinado entre seus membros, o dia da Festa de São Gonçalo foi comemorado no dia 04 de janeiro de 2020. Para tanto, dias antes, Fatinha, uma das líderes comunitárias, juntamente com outras mulheres de sua família ficaram com a responsabilidade de arrecadar doações para o festejo, bem como de preparar parte da alimentação.

Esse papel feminino nas festas, assim como em outros momentos da vida comunitária no quilombo, é essencial para a manutenção das tradições. Como afirma Carmo (2016, p. 4), “o papel que a mulher exerce nas comunidades quilombolas é fundamental, tanto para sua sobrevivência e subsistência, quanto para a preservação dos saberes tradicionais e para a manutenção das tradições culturais”. Essa compreensão é reafirmada por Conceição; Santos (2019, p. 10), pois para eles, “a mulher atua como espécie de guardiã das tradições. Através de suas mãos, práticas culturais locais são protegidas. Elas são, portanto, fundantes para manutenção da identidade quilombola”.

A partir desse protagonismo feminino, a festa de São Gonçalo no Arrojado foi realizada nas casas de Agenor e de Joana, sua filha. No início da manhã, foi organizado o altar para o santo na frente da residência de Agenor, já na casa de Joana, foi realizada a parte da alimentação. Aos poucos, sem uma hora definida por relógio, já que o tempo nas comunidades se dá muito mais pela percepção, os moradores foram chegando, especialmente, os participantes da dança.

Antes da dança, foi servido o almoço a todos os presentes. Como afirma Moura e Scipioni (2012, p. 121), “oferecer alimentos a participantes é uma constante nas festividades rurais negras”. O almoço repleto de muita fartura tinha inúmeros alimentos, dos quais destacamos aqueles produzidos na própria comunidade, como, o feijão, farinha de mandioca, arroz vermelho, galinha, porco, batata doce e o jerimum. Para preparação dos alimentos muita coisa é organizada no dia anterior e finalizada na madrugada e início da manhã do dia da festa.

Dado um pequeno intervalo após o almoço, Joana entoou os cantos iniciais para organização do grupo.

Chegue chegue, companheiras
 Chegue chegue, companheiras
 Que já estão posto os guias
 Que já estão posto os guias
 Já queremos dar início
 Já queremos dar início
 A essa nossa devoção
 A essa nossa devoção
 Em louvor de São Gonçalo
 Em louvor de São Gonçalo
 Também de Nossa Senhora
 Também de Nossa Senhora

Imagem 26: Joana, líder da dança de São Gonçalo no Arrojado/Engenho Novo



Fonte 26: Acervo do autor

Organizadas em duas filas saíram em procissão cantando até a casa de Agenor onde fizeram a apresentação das 12 jornadas. No encerramento da apresentação, Joana agradeceu ao santo e aos presentes e realizou as orações e preces finais, convidando todos para retornarem a sua residência onde foi servido um lanche preparado por ela e por sua nora, Aparecida, com sequilhos de goma, bolo de milho, tapioca, bolo fofo, frutas, bebidas e outros.

Imagem 27: Dança de São Gonçalo no Arrojado



Fonte 27: Acervo do autor

Imagem 28: Grupo da Dança de São Gonçalo do Arrojado/Engenho Novo



Fonte 28: Acervo do autor

As comemorações na comunidade não recebem apoio por parte da administração municipal, além disso, não se fizeram presentes representantes de nenhuma das secretarias municipais, bem como, nenhum representante da igreja católica, mesmo esse sendo um festejo religioso.

Situação diferente acontece na comunidade do Pêga, que falaremos a seguir, em que na ocasião das festividades tivemos a presença de pessoas ligadas à igreja, a administração municipal e muitos pesquisadores. Essa situação muito se deve ao fato de a comunidade Pêga ser mais conhecida e mais explorada em pesquisas acadêmicas, o acesso mais fácil ao local, o engajamento por parte de alguns membros e a divulgação no calendário de eventos do

município. No entanto, fica a crítica à administração municipal por não incluir e não dar suporte a essas manifestações, que em outros momentos são exploradas como algo a ser vendido aos interesses turísticos e culturais quando lhe convém.

Conforme anunciado, na comunidade do Pêga, o dia da festa de São Gonçalo, 24 de janeiro, é repleto de grande mobilização. A festa é organizada pelos membros da comunidade com a participação compartilhada de atribuições antes, durante e depois. Uma das ações anteriores é a busca por “esmola para o santo”, situação em que as dançadeiras e outras pessoas da comunidade pedem a colaboração para a festa, a qual pode ser feita em forma de dinheiro, alimentos, fogos e outros. Para pedirem a esmola, organizam o santo dentro de uma pequena caixa e o ornamentam com flores e fitas nas cores azul e vermelho, saindo com santo e passando de casa em casa pelas ruas da cidade. Todas as doações recebidas são direcionadas à festa, revertidas em alimentação para aqueles que se fizerem presentes.

Como é festa, a alimentação é também um dos elementos de destaque, visto que se comemora também compartilhando o alimento com todos os presentes. Para que isso aconteça é necessário o envolvimento de muitas pessoas na organização. As próprias dançadeiras ficam responsáveis por organizarem as comidas que serão compartilhadas. No dia anterior é realizada a matança dos animais que serão

utilizados na alimentação. Assim foi feito com um porco que foi ofertado para a festa. Mataram, despelaram, trataram e cortaram, para que no dia do evento apenas fosse preparado com

Imagem 29: Dança de São Gonçalo no Pêga



Fonte 29: Acervo do autor

Imagem 30: Dança do São Gonçalo no Pêga



Fonte 30: Acervo do autor

Imagem 31: Aldizes, líder da dança no Pêga



Fonte 31: Acervo do autor

temperos para colocar nas panelas e cozer. Além do porco, que é um animal maior, são abatidas galinhas que também são preparadas para serem servidas junto com os demais alimentos.

Durante o dia, sobre a responsabilidade das mulheres, a alimentação é preparada. Estas passam o dia na cozinha da casa de Aldizes, vizinha ao salão comunitário, preparando as carnes e os demais alimentos que serão servidos, como, farofas, arroz, macarrão, feijão e legumes. Além disso, preparam também as batidinhas, um coquetel a base de cachaça e maracujá que é ofertado aos adultos durante o jantar. A comida é colocada sobre uma grande mesa e servida a todos os presentes após a dança.

A realização da dança acontece dentro do salão comunitário, exceto a primeira jornada, que é realizada no terreiro. Fora do salão também acontece a procissão que sai da casa de Tonhô. A primeira jornada objetiva pedir permissão às entidades religiosas nas quais acreditam e aos presentes como preparação para a dança.

No centro comunitário é organizado um altar onde o santo fica colocado de frente para as dançadeiras e os guias durante toda a dança. A ornamentação dele é feita por Rosa e Tonhô, duas das dançadeiras e também lideranças comunitárias. Utilizando palhas de coqueiro, fitas de seda coloridas, flores, uma toalha branca e velas.

É uma festa dedicada ao santo, mas que não segue uma ritualística da igreja católica. A “liturgia” é a da comunidade, eles que decidem o que vão realizar e como realizar. A festa é uma verdadeira mistura, na visão da igreja talvez fossem categorizados como atos sagrados e profanos, o que não parece o ser na visão dos sujeitos da comunidade, visto que tudo é realizado pensando na adoração e agradecimento as bênçãos concedidas pela intercessão do santo. As diferentes manifestações possuem sentido de adoração e de invocação, inclusive da ancestralidade com quem aprenderam a dançar e com os quais conviveram dançando.

Segundo Morais (2003), em 1930, a dança de São Gonçalo era combatida pela igreja católica, especialmente pelo bispo da Diocese, Dom Jaime Câmara, que a considerou um “culto exótico” e ofensivo a moral religiosa e princípios cristãos. A dança resistiu e só teve essa visão alterada com a chegada de Padre Dário à Portalegre, o qual, sem contestações, permitiu inclusive apresentações no pátio da igreja Matriz. Todavia, não encontramos relatos de que a isso tenha sido realizado ou que São Gonçalo tenha sido cultuado dentro da Igreja Matriz de Portalegre.

Situação semelhante a relatada acima, é também destacada por Bomfim (2006, p. 49), quando fala da dança de São Gonçalo na Mussuca (SE), segundo ele: “perseguida e proibida pelas autoridades paroquiais que alegavam sensualidade e insinuações corporais, o que seria

um desrespeito a moral cristã, foi sendo banida das cidades e se concentrou nas zonas rurais”. Esse ritual religioso se dedicava, especialmente, ao pagamento de promessa.

Para além da dança de São Gonçalo, o dia da festa contou também com várias apresentações realizadas por outros membros da comunidade ou mesmo de outros parceiros que transitam pela comunidade em outros momentos. No dia da festa, um grupo de crianças da comunidade apresentou uma coreografia de forró com uma música que referenciava a farinhada, algo muito forte na comunidade, bem como uma coreografia com funk, algo que evidencia que outras referências também chegam até eles para contribuir com um hibridismo cultural.

Outra apresentação, o “Caçua de História”, foi realizada a partir da contação de história por parte de uma professora da cidade de Pau dos Ferros que tem sua base familiar nascida na comunidade, a história contada na ocasião fez evidência a beleza negra. Além disso, tivemos apresentações de um grupo de palhaços da cidade vizinha (Umarizal), bem como, foi realizada uma roda de capoeira com a participação de um mestre da cidade de Pau dos Ferros, seu filho e os membros da comunidade. O evento é, assim, uma possibilidade de festejar, dialogar e vivenciar diferentes práticas.

De acordo com Conceição; Santos (2019, p. 2), “é nas festas que os remanescentes desse território reelaboram suas memórias, quebram a rotina, confraternizam com reencontros familiares e alimentam sua fé”. Além disso, “as festas populares também se constituem como espaços sociais privilegiados da construção de identidades coletivas” (SANTOS, 2009, p. 180). Diante disso, fica evidente o quão importante são os momentos festivos e religiosos na organização da vida e identidades quilombolas.

Além das situações de festa dedicadas ao santo, a dança também é realizada por conta do pagamento de promessas por graça alcançada. Segundo Bomfim (2006, p. 79), “o pagamento de promessa é uma prática religiosa bastante difundida no catolicismo rural brasileiro. Este ato de devoção se inseriu com a influência catequética jesuítica na dinâmica de diferentes grupos presentes no Brasil”. Uma dessas situações foi vivenciada no pagamento da promessa que tinha sido solicitado pela senhora Maria de Ném, quando ainda viva, mas que como não tinha sido paga coube aos seus filhos a organizarem. Os mais velhos acreditam que era preciso cumprir tal promessa para que a mesma descansasse em paz e, assim, se organizaram e realizaram a dança em frente a sua residência.

Mais uma situação de fé vivenciada e incorporada às práticas da comunidade do Pêga é a comemoração a Cosme e Damião. Participamos dela no dia 27 de setembro de 2019, no salão comunitário, a convite de Angelina. A comemoração é direcionada às crianças para que sejam

distribuídos balas, pirulitos, pipocas, bolos, refrigerantes e outros. A ritualística da celebração foi conduzida por Angelina que convidou todos a rezarem um Pai Nosso e uma Ave Maria, na sequência ela convidou Rosa e a mim, para sermos padrinhos dos santos naquela noite. Entregou uma fita de seda rosa a cada um de nós e disse que deveríamos fazer um pedido e em seguida amarrarmos a fita nos santos. Assim fizemos.

Outras vivências de fé nas comunidades são possíveis a partir das missas celebradas na capela, no salão comunitário ou mesmo nas residências de alguns moradores, assim também como os cultos das igrejas evangélicas, especialmente, da Assembleia de Deus. Em nossas visitas, nos deparamos também com missionários da Igreja Batista que iam às comunidades realizarem brincadeiras com as crianças e evangelizar.

Do corpo fé vem também à possibilidade de cura para as enfermidades enfrentadas no cotidiano. Para isso, a presença das rezadeiras/rezadeiros ou benzedadeiras/benzeiros se faz constante na vida das pessoas da comunidade. Dificilmente algum morador não teve assistência desses em algum momento da vida, seja quando crianças, levadas pelos pais, ou mesmo quando adulto, por ação própria. Essa cura se faz em duas perspectivas que se somam, tanto do sujeito que acredita na cura quanto dos demais que emanam suas energias para que a cura do outro aconteça. Assim, as rezadeiras e rezadeiros, rezam para quebranto, espinhela caída, mau olhado, desengasgo, inflamações e outras enfermidades que possam acometer as pessoas. A transmissão dos saberes geralmente é realizada passando dos pais para os filhos.

Sobre as benzedadeiras e benzeiros, Mendes e Cavas (2018, p. 3) destacam que:

São cuidadores dos males físicos e espirituais das comunidades quilombolas e, diariamente, são convocados para resolver de briga de casais às bênçãos dos animais, além de cuidarem de doenças, que no geral, se encontram fora do espaço do tratamento pela medicina dogmatizadas. Da identificação das moléstias ao tratamento com rezas, chás, banhos e ugentos preparados com ervas colhidas especificamente, para cada caso, nos quintais de suas casas, utilizam de seus saberes tradicionais repassados pela oralidade através de gerações.

Além dos importantes e variados saberes das benzedadeiras e benzeiros, estes possuem também o respeito e confiança por parte dos moradores. São autoridades dentro do grupo e seus aconselhamentos geralmente são seguidos. Além disso, geralmente são reconhecidos também como religiosos, visto que, “na promoção da cura e proteção, alia-se uma religiosidade sincrética pelas influências culturais das matrizes africanas, católicas e indígenas, produto dos contextos históricos específicos que marcam o povo brasileiro” (MENDES; CAVAS, 2018, p. 4).

As benzedeiras e benzedeiros são conhecedores de um conjunto de ervas e plantas medicinais e, geralmente, as cultivam em suas hortas. Exploram as propriedades terapêuticas dessas a depender da necessidade de cada caso e de diferentes formas. Outra característica que merece destaque é a solidariedade em ajudar os demais, atendendo-os em suas casas ou indo até a casa dos necessitados em diferentes horas do dia, a depender da necessidade. É uma missão que encaram como dom.

Portando, diante das diversidades de manifestações do corpo na relação com a fé e também com a religiosidade, fica evidente uma valorização dessas na vida da comunidade, fato que interfere e modela os diferentes modos de ser e fazer do corpo em movimento.

4.3 Corpo trabalho

O corpo quilombola estabelece relações diretas com o trabalho para a sobrevivência dos seus e também dos outros que historicamente os exploraram. O trabalho não é nenhum problema quando ele possibilita escolhas e assegura o acesso e liberdade para outras vivências, fato que infelizmente não acontece para muitos moradores das comunidades quilombolas. O trabalho historicamente foi e é a única possibilidade de atividade desenvolvida por muitos moradores, privando-os do acesso à educação escolar e às vivências do lazer.

É inevitável pensar o corpo quilombola em movimento sem pensá-lo na relação com o trabalho. Independentemente das atividades que realizam, essas geralmente exigem muito esforço e resistência dos corpos, mas, em consequência, trazem remunerações bastante baixas, o que os mantém em condições socioeconômicas precárias.

Conforme argumentam Lopes, Dias e Mansur (2008, p. 52), “os quilombolas buscam através do seu trabalho sua sobrevivência, ou seja, eles trabalham com objetivo de conseguir os meios para manterem-se vivos”. O trabalho geralmente desenvolvido nas atividades da agricultura de subsistência não os permite ascender socialmente na aquisição de bens e serviços necessários a uma melhor qualidade de vida.

Ainda segundo Lopes, Dias e Mansur (2008, p. 50 – 51), “o trabalho é visto como única opção de manter-se vivo, sendo somente através dele possível conquistar as formas de subsistência. Mesmo os quilombolas que recebem algum tipo de renda (aposentadoria e Benefício de Prestação Continuada) trabalham de alguma forma”. Essa realidade é devidamente comprovada nas comunidades de Portalegre, pois mesmos os sujeitos mais velhos que possuem asseguradas aposentadorias continuam os trabalhos enquanto a saúde lhes possibilita a realização dessas tarefas.

Nas comunidades participantes da pesquisa, na busca por trabalho, muitos moradores se deslocam todos os dias para o centro da cidade, onde, em sua maioria, as mulheres trabalham como empregadas domésticas e os homens na construção civil. Outros, no entanto, necessitaram sair das comunidades em busca de melhores condições de vida, fixando residências junto com suas famílias em outros municípios do estado ou até mesmo em outras regiões do Brasil, como São Paulo e Brasília.

Todavia, embora tenhamos a busca por outras opções, é na agricultura que o corpo quilombola estabelece sua relação primordial com o universo do trabalho. Na relação com a natureza, eles desenvolvem inúmeros trabalhos para conquistar os elementos necessários à sobrevivência. É a terra o berço do cuidado e da proteção, a mãe que alimenta os corpos maltratados pelas negações históricas e que possibilita a sobrevivência. Sobre a terra, Machado (2013, p. 78) destaca que:

A terra é mãe, é mulher, é generosa, é sedutora. A terra se enfeita e se aquece, se oferece para receber a chuva, sêmen que molha e deixa exalar um cheiro de vida. A terra é viva e abre suas entranhas para receber novas sementes, novas folhas, novos frutos. A terra é próspera. A terra é sagrada. Cada pedaço de terra, por menor que seja, por certo é uma síntese do mundo, uma referência de vida, assim como água.

Nas comunidades, o trabalho com a terra está diretamente relacionado com os ciclos do inverno (período chuvoso) e da seca (período sem chuvas). São eles que direcionam quais as atividades serão realizadas em cada período do ano. Para tanto, relatamos algumas situações observadas e descritas na relação do corpo em movimento com o trabalho.

Como a maior parte dessas situações estão diretamente relacionadas com a terra, o seu preparo é o ponto inicial para a sequência das atividades. Por estarem situadas nas regiões das encostas da serra, necessitam de um esforço ainda maior para as ações de trabalho na preparação dos espaços de plantio. É preciso manusear ferramentas, deslocar-se e executar técnicas em terrenos completamente

Imagem 32: Preparação da terra para o plantio



Fonte 32: Acervo do autor

acidentados, cheios de pedras e pontas de árvores. São desafios em que os corpos se adaptam executando verdadeiros malabarismos para se manterem em condições de equilíbrio.

A preparação da terra, a depender da situação em que essa se encontra e dos objetivos com a utilização da mesma, inicia-se por volta de outubro ou novembro com a derrubada das árvores, utilizando-se, para isso, de foices e roçadeiras. Essa derrubada possibilita a retirada de lenha que poderá ser utilizada como combustível para os fogões ou mesmo em cercas e outras necessidades. Após a derrubada, é preciso juntar os resíduos em “coivaras²²” de modo a isolar o espaço necessário para o plantio, o qual, posteriormente, será coberto propositalmente por fogo.

Essa área desmatada e queimada é chamada de broco. Assim, pronta, ela fica à espera das chuvas para que possa ser plantada. Os brocos nem sempre são realizados nas terras dos trabalhadores e, assim, deverão pagar pelo seu uso a partir da divisão dos produtos colhidos com os donos das terras com base em acordos efetivados previamente entre estes. O sistema de pagamento pode ser um meio, um terço, um quarto, entre outros. A falta de terra para plantar e assegurar a sobrevivência das famílias é algo que reforça a necessidade da demarcação de terras para as comunidades.

Na realidade de outras terras que não possuem vegetação de médio porte sobre elas dispensa-se os brocos e a sua preparação é realizada com o corte da terra a partir do auxílio dos arados ou capinadeiras que utilizam a força animal, bem como através de tratores cedidos pela administração municipal. Essas são realizadas no início do ano, a depender da incidência das primeiras chuvas.

As chuvas alteram toda a rotina da comunidade, tem-se o cheiro da terra molhada e da vegetação nascendo, as novas cores nas paisagens, os pássaros eufóricos cantando para além do habitual, as crianças acordadas desde cedo e já brincando nos terreiros com baladeiras, bicicletas, com a própria terra molhada, subindo em árvores, coletando frutos, bem como, os adultos em suas atribuições com a terra.

Feita a preparação da terra, são as chuvas que orientam o momento para o plantio. Para os moradores, as chuvas são sinais de vida. Elas são festejadas pelas possibilidades que criam de plantar e colher e, assim, contribuir com a sobrevivência das famílias. A chuva ameniza o calor, “baixa a poeira” e cria a ramagem que serve de alimentação aos animais. Os transtornos causados nas estradas ou mesmo nas residências parecem irrelevantes. O período chuvoso serve também para o armazenamento de água que será consumida durante todo o ano nas atividades

²² Amontoado de vegetação seca, fruto do desmatamento ou de outras ações que será posteriormente incinerado para deixar o espaço livre para as plantações.

domésticas e na manutenção dos rebanhos, seja nos açudes, a partir das enxurradas dos riachos, ou nas cisternas presentes em todas as casas das comunidades, com a coleta da água das telhas.

As chuvas acontecem com maior intensidade entre os meses de fevereiro a maio, podendo ter variações a depender dos anos. Alguns moradores arriscam e plantam antes das chuvas ou logo nas primeiras, outros, no entanto, são mais cautelosos e esperam perceberem se “o inverno pegou”. Mas, cada um ao seu modo mantém seus roçados com plantios de milho, feijão, fava, melancia, melão, maxixe, quiabo, macaxeira, mandioca, jerimum, etc. Os roçados são plantados tanto por homens quanto por mulheres e, em muitos casos, na comunhão do trabalho de ambos. Como o principal objetivo é a aquisição de alimentos para a família, as tarefas acontecem de modo compartilhado entre elas, tanto entre os pais como entre os filhos.

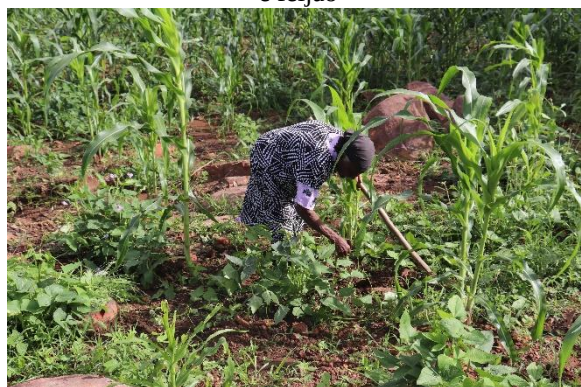
As descrições apresentadas reforçam o entendimento de Souza e Santos (2019, p. 207) quando dizem que, “os modos de criar, fazer e viver dos remanescentes das comunidades quilombolas, pelo menos em grande parte delas – principalmente aquelas que se encontram na zona rural – estão intimamente ligados ao cultivo de roças, ao plantio e à colheita de grãos”. Acrescentamos ainda, a colheita de outros produtos como tubérculos, frutas, verduras e outros.

Seguindo a descrição do ciclo de trabalho na agricultura, com a continuação das chuvas, após o plantio, é hora de cuidar da manutenção dos roçados fazendo a limpeza da vegetação que cresce entre os legumes plantados. A limpa dos roçados acontece de forma individual pelo dono ou dona do roçado, ou em pequenos grupos, em formato de mutirão familiar, em troca de dias de serviço ou de pagamento em dinheiro.

Em uma de nossas visitas à comunidade do Pêga, nos deparamos com dona Gumerinda, com seus 94 anos de idade, no meio do seu roçado, com a enxada na mão fazendo a limpa do milho e do feijão. Para ir ao trabalho, Gumerinda se protege das formigas e outros insetos vestindo seus pés com sacolas e amarrando-as com pequenos cordões nas canelas, para só posteriormente colocar suas sapatilhas. Enquanto trabalha sozinha, entoa cantigas e estabelece conversas com as plantações e as ações realizadas.

Em uma conversa com a referida senhora, esta relatou que a vida toda foi de muito sofrimento e trabalho na agricultura para que pudesse criar seus filhos. Ela teve oito filhos e foi abandonada pelo marido. Para criá-los, se dedicou ao trabalho, fosse este remunerado ou em

Imagem 33: Gumerinda limpando o roçado de milho e feijão



Fonte 33: Acervo do autor

troca de alimentos, o que era mais comum. Hoje, se orgulha da família que construiu e da capacidade de trabalho que teve ao longo da vida.

O trabalho é tão marcante em sua vida que fez questão de evidenciar que com 94 anos já garantiu o feijão de consumir o ano todo, inclusive para compartilhar com alguns filhos, além do milho e outros alimentos. Gumercinda atuou também durante muitos anos como lavadeira de goma nas farinhadas, função que hoje é desempenhada por filhas e netas. Em sua fala fica evidente a força e o quanto se orgulha de todas as batalhas vencidas, como diz ela: “eu sou uma guerreira”.

Ainda segundo Gumercinda, o trabalho é visto hoje também como diversão, como uma forma de passar o tempo, sentir-se viva e útil. Essa fala contradiz o que poderíamos pensar sobre a diversão, porém, para ela, que teve essa oportunidade negada, é no trabalho que encontra os sentidos para a sua vida. Foi pelo trabalho e para o trabalho que viveu uma história de negações, violências e exclusões que a aprisionaram e aprisionam muito dos seus descendentes em situações de necessidades sociais e econômicas. Mesmo diante de tudo isso, declara que se considera uma pessoa muito feliz, saudável e que não faz uso de medicamentos, sendo seu único desgosto o fato de hoje em dia não ouvir tão bem.

Sobre Gumercinda, vale ainda destacar que ela foi durante muitos anos a responsável pelo grupo de São Gonçalo da comunidade do Pêga, no entanto, ela passou para a filha em virtude de ter “aceitado Jesus”, quando entrou para a igreja evangélica, a Assembleia de Deus. Segundo ela, mesmo depois de frequentando a igreja ainda dançava escondido o São Gonçalo, mas um pastor ao saber teria lhe dito; “irmã você aceitou Jesus, então não pode dançar mais não” e, assim, em obediência, há mais de 30 anos não participa da dança de São Gonçalo, mas a tradição continua sendo seguida por suas filhas e netas.

Outro exemplo de vida semelhante ao de Gumercinda é relatado por Agenor, com seus 93 anos idade. Esse foi mais um que teve a vida toda dedicada ao trabalho, especialmente trabalhando em terras de outros para poder manter com o mínimo possível o sustento de sua família. Das várias conversas que tivemos com ele, em uma delas destacou “que trabalhei muito a vida toda, sempre trabalhei, mas mesmo assim nunca tive e nem tenho nada”. Das situações de trabalho descreveu os plantios de milho, feijão, mandioca e cana de açúcar, além do trabalho como tangedor de boi nos engenhos e, às vezes, cumprindo os mandados dos seus patrões, como as idas à cidade de Martins a cavalo para buscar jaca.

Outra fala muito forte feita por ele foi sobre a possibilidade de ter frequentado a escola, em que afirmou ser analfabeto e completou: “o lápis que me deram foi a enxada”. Afirmou também que em sua época não tinha escola, um vizinho da comunidade que tinha dinheiro

pagava uma pessoa para ensinar os filhos dele. Para os pobres, a total maioria da comunidade, a possibilidade de estudo em sua época era algo que não acontecia.

Com relação as práticas de diversão, Agenor relatou que gostava de assistir futebol, no entanto, ao perguntarmos se ele havia jogado futebol em algum momento da vida, disse que não, que não teve oportunidade de jogar. Segundo ele, “a bola que joguei foi palha de milho para cima para o gado”. Disse que não era uma prática que se tinha em sua geração, “ninguém conhecia isso”. Viviam para o trabalho, a diversão, muitas vezes, estava restrita a beber e a dançar.

História de vida semelhante dedicada ao trabalho foi percebida em conversas com Alaíde, na época com 92 anos, em um encontro nas noites de novena do mês de maio na comunidade do Arrojado. Ela relatou que sempre trabalhou muito, especialmente como lavadeira de goma, visto que, “rodava todas as casas de farinha da região, eu saía de casa toda noite ou madrugada, para realizar o serviço e só voltava no final da tarde. Se deslocava em grandes distâncias a pé, sem medos e deixava os filhos mais novos no cuidado dos mais velhos”. Alaíde fez ainda a crítica as pessoas de hoje quando afirmou que: “as pessoas não arredam o pé de casa se não for em cima de uma moto”.

A história dos corpos na relação com o trabalho seguramente poderia ser contada por inúmeras outras pessoas que estão, foram ou virão a ser pertencentes as comunidades quilombolas. Assim, muitas outras vozes poderiam relatar e certificar por meio de suas experiências de vida os espaços oportunizados e negados ao longo da existência.

Retornando ao fluxo da relação dos corpos com o trabalho, após as chuvas, plantio e limpeza dos roçados é hora de serem efetuadas as colheitas. A colheita de cada produto depende do tempo de maturação de cada um. As primeiras são dos milhos verdes que são utilizados para fazer canjicas, pamonhas, bolos, comê-los cozidos ou assados nas brasas, assim como os feijões verdes, maxixes, quiabos, melancias, jerimuns, etc. Os milhos e feijões restantes nos roçados são coletados depois de secos para serem armazenados e consumidos ao longo do ano pelos moradores e animais.

Com relação à mandioca, a maturação é mais demorada, pois para sua colheita eles esperam em média um ano e meio. Seguramente, essa foi e ainda é uma das atividades agrícolas de maior destaque no trabalho e na alimentação dos moradores das comunidades. Do processamento da mandioca nas casas de farinha é garantido a goma e a farinha, produtos que fazem parte da rotina alimentar, seja no café da manhã, com tapiocas e bolos, ou na composição do almoço e jantar, com farofas, pirão, mingau e outros.

Segundo os relatos dos moradores, em períodos anteriores, o número de casas de farinha em Portalegre era muito maior e quase todas as famílias trabalhavam nelas durante vários meses do ano. Estavam divididos nas diferentes funções necessárias e nas diferentes casas de farinha da região. Cada casa tinham os seus trabalhadores, que algumas vezes já ficavam contratados de um ano para o outro, período em que iam contraindo dívidas com os patrões e que seriam pagas em dias de serviços. Em algumas situações, quando terminavam uma safra já estavam com dívidas para serem quitadas no ano seguinte. Desse modo, fica evidente que os rendimentos recebidos eram baixos ao ponto de não suprirem as necessidades mínimas das famílias, obrigando-os a se submeterem aos interesses e regras dos patrões, mantendo-se em situações de escravidão.

Hoje, a realidade é bastante diferente, não existem mais casas de farinha no Arrojado e Engenho Novo, restando apenas uma no Pêga, que durante nossa pesquisa não esteve em funcionamento. Para o processamento de suas produções, estes levam a mandioca para uma casa de farinha no Brejo, um antigo sítio, hoje incorporado à zona urbana da cidade, ou para outra, na comunidade da Encruzilhada. Nesse espaço, eles tanto trabalham nas suas safras quanto nas de outros. É importante registrar que, assim como as casas de farinha foram sumindo das comunidades, o mesmo aconteceu com os engenhos de moagem de cana, pois não existe mais nenhum em funcionamento na região delas.

As farinhadas ou safras, período em que as famílias produtoras colhem as mandiocas e as levam para serem processadas, oportunizam que muitos possam adquirir dinheiro em pagamento pelo seu trabalho, ou mesmo, possam reverter esse pagamento em mantimentos para o consumo familiar na forma de farinha e/ou goma. Essa última forma de pagamento é preterida por muitos trabalhadores para que assegurem produtos de qualidade e em um preço melhor do que nos comércios. Muitas famílias se valem também de mutirões para realizar o processamento de seus produtos, o que tende a render maior lucro em virtude da não necessidade de pagar trabalhadores.

O período de realização das safras é preferencialmente entre os meses de junho e outubro. Segundo os moradores, se a colheita for no início do ano, como na região é o período de chuvas, as mandiocas estariam com muita água, fato que atrapalharia a qualidade e a

Imagem 34: Raspagem da mandioca



Fonte 34: Acervo do autor

quantidade dos produtos, do mesmo modo, se for muito após o período das chuvas, por exemplo, no final do ano, as batatas estariam muito secas.

O sistema de produção exige a divisão de tarefas e o envolvimento de um grande grupo de pessoas. Se inicia com a colheita, em que é necessário arrancar a mandioca, organizá-la para o transporte e medi-la em uma arranca (o equivalente a 9 cargas de jumentos/cavalos/bois equipados com dois caçuás). Após a colheita deve-se conduzir a mandioca até o engenho.

O processamento se inicia na madrugada com a raspagem da mandioca (descascar as batatas), uma atividade geralmente realizada por mulheres, em média 6. Na raspagem, as raspadeiras se dividem em dois grupos, aquelas que vão colocar o capote (é quando raspam apenas a metade da batata de mandioca) e as que tiram o capote (aquelas que terminam de raspar o restante da batata). Essa divisão é feita para que não se suje tanto a batata ao manuseá-la. Depois de raspadas, as batatas irão para a sevagem. Nesse processo, serão trituradas a partir de um rolo revestido de pontas afiadas que permitem que as mandiocas sejam transformadas em uma massa.

A massa é conduzida a um tanque em que será diluída em água para posteriormente ser lavada. A lavagem consiste em colocar a massa diluída em uma rede de malha que fica sobre um tanque e, a partir dos movimentos alternados e coordenados de duas mulheres, a massa é espremida. Nesse processo será extraído o líquido que cairá no tanque e a massa que ficará na rede, são esses dois produtos que permitirão a produção da goma e da farinha.

A goma será produzida a partir da parte líquida que foi filtrada e caiu sobre o tanque. Após a finalização da lavagem, é feito o processo de decantação para que a goma fique no fundo dos tanques. Para tanto, retiram a primeira água que está por cima e adicionam uma nova, para que possam realizar uma outra lavagem, repetindo o processo de diluição e decantação. Feito

Imagem 35: Sevagem da mandioca



Fonte 35: Acervo do autor

Imagem 36: Lavagem da massa de mandioca para fabricação da goma



Fonte 36: Acervo do autor

isso, retiram toda a água e quebram a goma em grandes blocos que serão colocados em uma estrutura externa para secagem.

A goma úmida em blocos já pode ser consumida, é a chamada goma fresca. Todavia, para armazenamento por um tempo maior e sem a necessidade de geladeira é realizado um processo de secagem ainda maior, desidratando totalmente a goma. Para isso, essa goma é quebrada em pedaços menores e levada para secar nos fornos do engenho, que são revestidos de tijolos de barro e aquecidos a partir da utilização de lenha. A goma é o produto de maior valor comercial.

A farinha, o outro produto do processo, é produzida a partir da massa de onde foi retirada a água na lavagem da goma. Essa massa é levada a uma prensa, onde aos poucos vai sendo pressionada para que o excesso de água possa ser retirado. Posteriormente, coloca-se a massa sobre uma tela para que possa ser peneirada e retirados os pedaços e resíduos maiores. A massa peneirada é então jogada sobre o forno e com um longo “rodo” de madeira ela vai sendo mexida e

Imagem 37: Massa prensada para fabricação da farinha



Fonte 37: Acervo do autor

torrada pelo forneiro. Para torrar a farinha, é preciso que essa fique em constante movimento no forno, uma verdadeira dança, com movimentos que a espalham e a juntam em alternância constante. Após ser torrada, é colocada em um espaço destinado ao resfriamento. Tanto a farinha quanto a goma são depois colocadas em sacos de nylon, pesadas e destinadas aos donos.

Outro produto bastante comum durante as farinhadas são as tapiocas de forno ou beijus. Essas são feitas com a goma produzida e temperada com coco ralado e leite de coco produzido pelas próprias cozinheiras da casa de farinha. As tapiocas de forno são assadas no mesmo forno onde se torra a farinha. O diferencial dessas, além do tempero, é o fato de possuírem uma espessura de um pouco mais de um dedo, comprimento variante entre meio e um metro, e largura entre 20 e 30 centímetros.

Além da goma e da farinha, os produtores da mandioca usufruem da “maniva” (caule e folhas da mandioca) e da casca que são utilizadas para alimentação das criações de bovinos e caprinos. Para aqueles que não criam, esses produtos podem ser vendidos a criadores. Com relação aos donos das casas de farinha, estes lucram com as farinhadas a partir do pagamento feito pelos donos das “safra”. O aluguel da casa de farinha é custeado com parte dos produtos produzidos, da goma e da farinha, de acordo com percentuais previamente estabelecidos.

Além dos profissionais envolvidos diretamente no processo de fabricação da goma e da farinha, conforme descrito anteriormente, é importante destacar a presença das cozinheiras responsáveis por fazer a alimentação de todas as pessoas envolvidas. Na maior parte das vezes são as mulheres “donas das safras” que ficam com essa responsabilidade, oferecendo lanches, almoço e até mesmo jantar aos trabalhadores, especialmente aqueles que passam o dia dentro do engenho.

A alimentação é antes de tudo afetuosa, afeto no sabor, nas texturas e no encontro em torno dos alimentos. É um momento em que todos param seus afazeres e se reúnem em torno da mesa posta com os alimentos. Cada um se serve para em seguida se sentar em batentes, bancos, cadeiras e outros espaços em que possam repousar e comer entre intervalos de silêncios e conversas.

A comida é feita no fogão à lenha e geralmente temperada com produtos dos porcos que eles criam e abatem no período das safras. Esse sabor é sentido no toucinho cozido dentro do feijão, na carne torrada na banha, na farofa feita com a farinha nova e a gordura da carne, entre outros. Além das batatas doces, jerimum, macaxeira, arroz vermelho, mungunzá, galinha caipira e outros produtos.

Descrever o processo da farinhada é uma ação que não consegue nem de longe colocar os leitores próximos da experiência. São cheiros, cores, sabores, modos de ser e fazer, histórias e afetos que tornam esse espaço e a experiência vivida nele significativa aos sujeitos presentes.

É uma escola de aprendizagens que se faz no olhar, no discurso, na ação, ou seja, na troca de experiências do ensino. As professoras e os professores são sempre os mais velhos, aqueles que dominam as técnicas do fazer e do manuseio das ferramentas, que ensinam antes de tudo pelo exemplo, pela determinação e força dos corpos que se modelam e se expressam a partir de inúmeras possibilidades. A farinhada é antes de tudo um exercício coletivo de aprendizagem.

Em nossa experiência, além das observações realizadas enquanto pesquisador, nos colocamos a disposição para ajudar nos processos, especialmente na raspagem de mandioca, lavagem da goma e peneirando a massa para a farinha. O esforço feito na realização dessas ações por alguns períodos de tempo, que nem de perto se aproximaram da jornada de trabalho dos membros das comunidades, nos fez sentir o alto grau de desgaste ao corpo, necessitando essencialmente de força e resistência, além de muita habilidade na realização das tarefas. As raspadeiras, por exemplo, iniciam seu trabalho por volta de 1:00 da madrugada e vão até às 13:00, 14:00 ou mais. Uma longa jornada que requer habilidade no manuseio das facas afiadas, visão atenta para retirar toda a casca, organização para dar fluidez ao trabalho, entre outros.

As longas horas descascando as batatas oportunizam que as raspadeiras conversem, compartilhem experiências, exponham problemas, riam, contem histórias e cantem. As brincadeiras sempre presentes fazem, especialmente durante a noite, com que o sono seja amenizado. O fato de já se conhecerem e serem quase todos membros de uma mesma base familiar permite uma maior liberdade. São filhos, pais, avós, netos, tias, sobrinhos, entre outras formas de parentescos encontradas entre as trabalhadoras e trabalhadores presentes nas casas de farinha. Nas conversas sempre se fazem presentes as lembranças de acontecimentos, de situações, pessoas, bem como os modos de fazer de outros períodos em que não se tinham energia e utilizavam as lamparinas a base de querosene para iluminar, a força animal e a óleo para triturar a mandioca, a necessidade dos animais para levar água e os demais produtos.

Como afirma Moraes (2003, p. 164), “a casa de farinha é um espaço de produção e de sociabilidades intensas. Uma ocasião para reunir a família, reafirmar laços de parentescos, transmitir valores e crenças ao grupo”. Além disso, Moraes (2003, p. 178) afirma que: “o trabalho na casa de farinha é coletivo e solidário”. Ao descrevê-lo, destaca que “o forneiro ajuda as raspadeiras a separar a mandioca. As raspadeiras conversam e distraem o forneiro, enquanto tomam um café. O responsável pela farinhada caminha pela casa e incentiva cada trabalhador. A cozinheira mantém sempre cheia a garrafa com café e a bacia com beiju”.

Além das farinhadas, as safras de caju e a colheita da castanha predominam como atividades agrícolas e econômicas nas comunidades. É através da comercialização do caju e da castanha que muitos membros das comunidades quilombolas conseguem uma renda extra que auxilia na aquisição de bens ou mesmo na manutenção das necessidades familiares. A castanha é a parte mais valiosa e, assim, a mais buscada pelos moradores. O caju também já foi bastante valorizado para o beneficiamento do suco em uma fábrica local, porém, nos últimos anos, em virtude das secas e da baixa produção, a fábrica não tem funcionado, deixando a comercialização do produto praticamente inviável.

Os cajueiros são uma das árvores mais presentes em toda região da serra de Portalegre. O período de safra tem predomínio de setembro a novembro, no entanto é preciso um cuidado anterior, especialmente para poda e para a limpeza embaixo deles, de modo que facilite a colheita. Na limpeza, realizada anteriormente ao período da safra, geralmente durante a floração, é realizada a derrubada dos arbustos e vegetações que nascem sob a sombra dos cajueiros. É a prática conhecida como roço, a qual se utiliza predominantemente de roçadeiras. Após essa etapa, é necessário ciscar toda a área embaixo da copa para que se facilite a colheita dos caju e castanhas, mesmo quando estes já tiverem caído no chão.

No período da safra, os moradores percorrem quase que diariamente toda a área dos sítios de cajueiros com baldes e carros de mão, afim de coletar todos os frutos maduros para que se façam as retiradas das castanhas, separando-as dos caju. Este trabalho é feito tanto pelos donos das terras e seus familiares em regime de mutirão quanto por outras pessoas que são pagas com dinheiro ou em troca de dias de serviços.

Em uma das nossas visitas, nos deparamos com Aldizes, seu sobrinho “Tupira” e a esposa dele. Estes, cada um com um balde na mão, debaixo dos cajueiros, coletavam castanhas. O fato interessante da situação foi que todos coletavam no mesmo terreno pertencente à família em regime de colaboração e o que fosse coletado em cada balde pertenceria a cada um deles. Este fato não impedia que se ajudassem mutuamente,

Imagem 38: Aldizes coletando castanhas de caju no Pêga



Fonte 38: Acervo do autor

inclusive colocando castanhas uns nos baldes dos outros. A situação evoca o sentido da comunhão familiar, a terra como um bem coletivo e o produto como um dividendo para todos eles.

Ainda sobre o caju, este pode ser consumido ao modo natural, bem como na confecção de doces, sucos, licores, entre outros, é ainda utilizado como alimento para os animais, especialmente para os porcos. Com relação às castanhas, estas geralmente são consumidas assadas, seja diretamente ou a partir de sua utilização em paçocas, doces, bolos, pirões, arroz e outros. Além do consumo realizado na própria comunidade, parte da produção é comercializada externamente.

Embora encontremos cajueiros em praticamente todas as residências, as áreas de cultivo dos moradores não são tão extensas, o que não permite uma exploração comercial maior. No entanto, alguns moradores saem da comunidade para outras vizinhas, afim de trabalhar no manejo do cajueiro, seja no roço ou na coleta das frutas e frutos.

Além da possibilidade laboral para os adultos, o período da safra de castanha é também sedutor aos mais jovens, especialmente os/as adolescentes, que em virtude das inúmeras necessidades financeiras enfrentadas no dia a dia, recorrem nesse período a possibilidade de ganhar alguns trocados na coleta da castanha, interferindo, algumas vezes, até mesmo nas atividades estudantis.

Os cajueiros e as sombras oportunizadas pela sua copa quase sempre verde oferecem espaços de verdadeiro descanso ao sol tão intenso da região. Desse modo, são explorados para brincadeiras, guardar motos, abrigar rodas de conversas, realizar atividades festivas como bebedeiras, churrascos, missas, aniversários, entre outras. Além disso, permitem também o desafio de crianças e adolescentes de explorarem seus galhos e troncos subindo para brincar, seja de pega-pega ou de outros desafios, como, pular de um galho para outro, atravessar vários cajueiros sem descer ao chão, brincar de esconde-esconde, entre outros.

Para as crianças, a coleta dos caju e das castanhas é momento de diversão, bem como não se pode negar que é também um momento de juntar algumas castanhas para que possam ser vendidas e, assim, comprarem doces e outras guloseimas. Embora colem as castanhas, não evidenciamos situações que se configurem efetivamente como trabalho, visto que aconteciam nos momentos livres e a desejo delas, sem interferências de outros. O objetivo demonstrado era basicamente juntá-las nas estradas ou nos terreiros de suas casas para que pudessem vendê-las ou utilizá-las em situações de brincadeiras. Nosso olhar certamente pode ser distorcido e não ter percebido abusos ocorridos nessas práticas, mas como não era o foco principal da pesquisa não investigamos a fundo essa relação. Fato é que, abusos, explorações e negações foram e são feitos às comunidades como um todo, o que as deixam imersas em grandes necessidades.

Para as crianças, as castanhas ganham sentido de moeda, visto que são utilizadas em inúmeras situações de jogos e brincadeiras, as quais são colocadas em disputa. Muito semelhante ao que acontece com as brincadeiras com as “bilas” (bolas de gude). Para as crianças, é possível brincar do “bitelo”. Nessa brincadeira, coloca-se a maior castanha de todas em um local de pé e, a partir de uma distância previamente demarcada, os participantes vão arremessando castanhas para que se derrube o “bitelo”, sendo um lançamento por vez, quem derrubar fica com todas as castanhas que foram arremessadas até o momento. Em uma situação parecida, cavam um buraco no chão e se desafiam a acertá-lo a partir de uma distância previamente demarcada.

Além dessas atividades relacionadas ao trabalho na agricultura, destaca-se também o cultivo de hortaliças como coentro, pimentões, alfaces, cebolinhas e outros que são comercializados na cidade. Os canteiros antes eram feitos próximos aos açudes, mas hoje com a possibilidade de água encanada, são feitos na vizinhança das casas. Uma das figuras mais características nesse cenário é Tonhô, pois vai diariamente ao centro da cidade com seu saco repleto de hortaliças para serem comercializadas. Ela sai caminhando pelas ruas oferecendo nas casas das pessoas os seus produtos. Além disso, vai também aos domingos para a feira da agricultura familiar organizada pela administração municipal, no centro da cidade, vender seus

produtos. Na feira, além de Tonhê, outros moradores das comunidades quilombolas vão também comercializar seus produtos, tais como: hortaliças, feijão, fava, milho, tapiocas, bolos, sequilhos de goma, castanhas, doces, frutas, entre outros.

Nas conversas com Tonhê, a relação com o trabalho foi evidenciada em muitos momentos, tais como quando relatou sobre os trabalhos desempenhados nas terras de Elísio Marcelino, localizadas embaixo da serra, no município hoje pertencente a Taboleiro Grande, dos plantios de fumo e da confecção dos rolos de fumo para consumo e também comercialização do excedente, dos plantios de café e a sua torra, da fabricação do colorau, dos plantios de algodão e dos plantios das hortaliças.

Nessa categoria de corpo trabalho, assim como em todas as categorias, é preciso destacarmos o corpo mulher. As mulheres são essenciais nas relações sociais e culturais estabelecidas nas comunidades quilombolas. Conforme já evidenciamos, muitas são mulheres que se destacam nelas, como: Auzerina, Alaíde, Marluce, Joana, Fatinha, Rosa, Margarida, Tonhê, Ciroca, Gumerinda, Aldizes, Joanelinha e muitas outras. Destacar essas mulheres é correr o risco da injustiça com o esquecimento de todas as outras, mas, seguramente, é destacar também todas as irmãs, filhas, netas, mães e amigas que são do mesmo modo importante para as comunidades e que podem ser reconhecidas nas mulheres apresentadas.

No corpo trabalho, o corpo mulher é extremamente importante. Elas não dividem, mas somam com os homens para construir no trabalho possibilidades de existência e sobrevivência. Esse corpo mulher trabalha constantemente, conforme apresentado, nos inúmeros exemplos destacados anteriormente. O corpo mulher trabalha em casa nos afazeres domésticos, na criação dos filhos, na lavagem das roupas, na criação dos animais e na plantação de hortas. Trabalha também nas plantações dos roçados de milho, feijão, mandioca e outros. Trabalha, além disso, nas farinhadas, costurando, nas casas de famílias, como servidoras públicas, comercializando produtos, entre outros.

Assim, contribuem grandemente para que o corpo trabalho se efetive nas comunidades quilombolas participantes da pesquisa. Esse destaque é importante para evidenciar o protagonismo feminino em uma sociedade fortemente marcada pelo machismo, especialmente para desconstruir a imagem ainda presente do sexo frágil. No entanto, mesmo com toda essa força e presença nos espaços de trabalho, o reconhecimento e remuneração nem sempre são as devidamente merecidas.

Diante do exposto, evidenciamos que o corpo está sempre em diálogo com as situações de trabalho, e embora esse seja uma necessidade de todos os sujeitos, não podemos negar que os usos cotidianos dos corpos quilombolas se fizeram e fazem predominantemente como

violência e negação para esses em virtude do acúmulo de bens de outros sujeitos. Além disso, fica evidente que as abordagens realizadas nessa categoria dialogam também com as demais concepções de corpo em movimento aqui apresentadas. Esses corpos de múltiplos constituintes reafirmam novas formas de movimento e expressão nas técnicas corporais das quais fazem uso.

4.4 Corpo ancestral

O corpo negro quilombola é transpassado por inúmeras ancestralidades que lhes permite entrelaçar o presente e o passado, para construir, assim, seu futuro. São corpos que valorizam suas histórias e os sujeitos que lhes ajudaram a construir, sendo inúmeras vezes recordados e mencionados em suas falas.

Para compreender a ancestralidade, trazemos as discussões realizadas sobre ela na “Comissão da verdade sobre a escravidão no Distrito Federal e entorno” (2017, p. 6). Segundo esse documento:

Para muitos povos africanos, a ideia de ancestralidade está ancorada no “agora”, isto é, o que entendemos como “tempo presente” seria a consciência de que já fomos e que seremos. Ancestralidade, portanto, não se refere à concepção de um passado distante, mas a uma consciência de estar no mundo por dentro dos elos que fazem a ligação de temporalidades que articulam experiências e deveres. Tal percepção sugere que a consciência de estar vivo nos impõe uma condição de responsabilidade com o que foi e o que virá e esta ideia confere a cada um de nós a noção de conexão com uma possível totalidade, calcada numa plena sensação de pertencimento a uma comunidade.

A concepção de ancestralidade que estrutura os modos de vida dos africanos e afrodescendentes é viva, ou seja, faz-se presente no existir dos corpos em movimento em uma coletividade, pois lhes afirma um passado que se faz presente no hoje e que estrutura os sonhos e lutas para o que virá no amanhã.

Além disso, como afirma Machado (2014, p. 56), a ancestralidade “é encontro com outro indivíduo, comunidade, com as coisas do mundo, além do passado, presente e futuro. É encontro com nós mesmos, com os desdobramentos do nosso corpo/sentidos”. Ela não é apenas do outro, ela é nossa também, visto que, ao estarmos vivos e existindo no mundo, somos seres de relações e dependências dos outros que coabitam o mundo.

Da ancestralidade negra quilombola, certamente vem da África, “a capacidade de resistência e adaptação, a resiliência, a criatividade, o vigor, o sorriso fácil, a hospitalidade, a alegria, a música, a dança, a culinária, as crenças religiosas e outros aspectos que transformam

o Brasil em uma sociedade plural e multifacetada, marcada por cores e ritmos” (GOMES, 2019, p. 27). Essas e outras características são encontradas nas comunidades participantes da pesquisa, para tanto, destacamos alguns elementos que contribuem para manter acesos os traços ancestrais desses grupos e, assim, reafirmar a sua identidade.

O primeiro, e sem dúvida, o mais importante traço ancestral é o pertencimento racial. Os corpos negros evidenciam a descendência africana e reafirmam a diáspora vivenciada nos violentos processos de escravidão que foram coordenados pelos brancos europeus. Nesses corpos estão presentes os outros que ficaram na África, os que foram mortos nas violentas capturas e transportes, bem como tantos outros que foram separados e impedidos da manutenção dos laços já existentes ou mesmo da construção de outros que pudessem ser estabelecidos.

A ancestralidade racial se manifesta também a partir da cultura. Para Machado (2014, p. 57), “a cultura encontra-se carregada de ancestralidade, pois aonde o homem vai leva parte do seu tecido cultural, das suas teias de sentidos, não apenas para refazer-se, mas para continuar existindo, reexistindo”. Esse tecido cultural trazido é o que reveste, decora, estrutura, liga e afirma a ancestralidade africana nos saberes e fazeres da realidade brasileira.

No que diz respeito a relação da cultura negra com a ancestralidade, Gomes (2003a, p. 79) destaca que:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negros diante do outro e destaca aspectos relevantes da história e de sua ancestralidade.

A cultura negra materializa a ancestralidade desses grupos e possibilita sua identidade no encontro com as outras culturas existentes em nosso país. Nesses encontros, “não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação” (GOMES, 2003a, p. 79).

Do pertencimento racial, se faz presente nas comunidades a memória de processos de escravidão e violência com trabalhadores, conforme já destacado em alguns relatos sobre escravos que trabalhavam com chocalhos em seus pescoços. O fato de ser negro os colocou historicamente em situações de exclusões e marginalização, fossem essas no acesso à terra, visto que ficaram sempre às margens na serra, nos terrenos acidentados e de baixa

produtividade, ou mesmo à margem do acesso à alimentação, educação e aquisição de bens e serviços.

Embora negados e excluídos, os saberes dos corpos negros quilombolas resistiram e se afirmam hoje nas comunidades, mas também as extrapolam para se fazerem presentes em outros espaços. Obviamente, esses saberes, assim como quaisquer outros, não estão estáticos e presos apenas ao passado, eles se atualizaram e adquiriram novos sentidos para os sujeitos que vivem em outros contextos sociais e culturais.

A compreensão acima é reforçada por Falcão, Inácio e Vieira (2011, p. 44), pois, para eles, “é possível dizer que as comunidades quilombolas se encontram em uma dinâmica de cultura e manifestações corporais híbridas, onde a tradição e novidade, resistência e curiosidade, isolamento e abertura se apresentam simultaneamente”. Além disso, precisamos compreender que “a cultura quilombola não é uma ilha isolada do restante do mundo, ao contrário, ela faz parte de inúmeras redes construídas pelos sujeitos que a compõem, influenciados pelos meios de comunicação e mídia, pela escola e outras instituições” (LIMA; SANTOS; RODRIGUES, 2011, p. 118).

Na ancestralidade desses grupos, a transmissão dos saberes é essencial, e, para isso, as comunidades tendem a repassá-los aos sujeitos pertencentes a elas, a partir do exemplo e dos ensinamentos dos mais velhos. Conforme destacado nas categorias do corpo fé, corpo trabalho e corpo natureza, fica evidente uma relação direta com a terra e a possibilidade de explorá-la para garantir seu sustento, especialmente a partir da agricultura, bem como, que esses corpos possuem crenças que estão vinculadas aos corpos, a natureza e as divindades. No entanto, para que isso seja compartilhado, a organização familiar prioriza o respeito e a escuta aos mais velhos.

Em um dos encontros com Auzerina, ao falarmos sobre os processos de aprendizagem, questionamos quem mais teria a ensinado nas situações da vida. Prontamente, tivemos a seguinte resposta:

Foi mamãe, tudo que eu aprendi, tudo que eu sei, foi no exemplo de mamãe, tudo ela me ensinou. Porque eu fui a primeira, a primeira mulher, e ela foi minha mãe, minha amiga e minha companheira de tudo. Ela me ensinou a fazer varanda de parede, ela me ensinou a fazer pulsar, ela me ensinou a fazer louça, ela me ensinou a lavar, ela me ensinou a engomar, ela me ensinou a fazer bolo de milho, bolo de goma, tudo aprendi com ela. Só o que eu não aprendi com ela foi a história dos bilro e renda, que eu não tinha paciência com aquele batuque.

Após a resposta apresentada, questionamos, na sequência, a quem ela havia ensinado e ela destacou que:

A quem eu mais ensinei na minha vida todinha foi a França, a primeira filha minha, porque tudo que eu sabia eu passava para ela para ela aprender como eu tinha aprendido com mamãe. Apesar que ela não aprendeu a fazer louça, por que ela estudou mais, mas ela aprendeu assim o grosseiro, a cozinhar para festa esses comer, que antigamente fazia uns comer gostoso, que eu aprendi com mamãe.

As duas falas apresentadas sintetizam muito de como os ciclos de ensino e aprendizagem se fazem nas comunidades. É por intermédio prioritário da mediação dos membros familiares mais velhos que os saberes vão sendo repassados e aprendidos mantendo a raiz ancestral do grupo, mesmo com as devidas modificações e adaptações necessárias a cada contexto. Dentro desse cenário, vale ainda destacar que são os indivíduos mais velhos os mais sábios, visto que acumulam as experiências das vivências realizadas ao longo da vida e estão sempre disponíveis a orientar e ensinar.

Ao discutir sobre a importância dos mais velhos na construção dos saberes africanos e afro-brasileiros, Domingos (2011, p. 6) destaca que: “o estatuto de idoso, o mais velho, o chefe, é atribuído aqueles que fizeram provas da experiência e da sabedoria”. Assim, “o passado confere autoridade àquele que traz o peso do tempo, da sabedoria, da geração e da ancestralidade”. A partir desse entendimento, o autor ainda cita Hampâté Bâ, quando este afirma que “na África, um velho [pessoa idosa] que morre é uma biblioteca que se queima e perde”. É diante disso que se nutre grande respeito aos sujeitos mais velhos, sendo seus conselhos, histórias e experiências norteadores para o viver em grupo.

No contexto das comunidades quilombolas, temos também espaços corporais do masculino e do feminino na divisão de tarefas, e, do mesmo modo, temos os ensinamentos específicos para tais. São as mães que desde cedo compartilham os saberes referentes às práticas de cuidado com a limpeza da casa, com o preparo dos alimentos, com o cuidado do vestuário e também das situações de trabalho na agricultura para as filhas. Do mesmo modo, são os pais que compartilham os saberes com os meninos do trabalho na agricultura, na criação e matança de animais, na caça, entre outros. Algumas situações são compartilhadas por todos os sujeitos não tendo separação, ou também, podemos ter a inversão dos papéis acima apresentados.

Na transmissão dos saberes a oralidade e o exemplo são indispensáveis. No exemplo, a observação e a participação dos mais novos auxiliando e desenvolvendo tarefas de modo progressivo permite o desenvolvimento de habilidades e técnicas importantes aos modos de ser e fazer das comunidades quilombolas. Uma dessas situações nos chamou atenção, quando o avô retirava o couro de um carneiro e o seu neto o ajudava segurando partes do animal e auxiliando-o nas outras etapas do processo.

Imagem 39: Neto ajudando o avô na matança de um carneiro



Fonte 39: Acervo do autor

Em outra situação, em conversa com Auzerina sobre a preparação de alimentos, ela nos afirmou que “não sou cozinheira de receita escrita, se for por receita escrita eu não faço nada, o que eu sei está na minha cabeça, aprendi vendo minha mãe fazendo”. Essa afirmativa revela a importância do exemplo e da oralidade para esses sujeitos, certamente por isso, além da negação da alfabetização, poucos registros escritos são encontrados nas comunidades. Se queremos conhecê-las, deveremos partir das narrativas dos seus sujeitos. Conforme Freire; Nogueira (1993, p. 28), “nossa tradição na cultura popular é mais oral do que escrita. As pessoas fazem narração oral. E o que é narrado exige troca de olhares e gestos”.

Quanto a oralidade, se faz constante, visto que a comunicação é uma marca forte de sujeitos em que a fala é farta e gratuita. Falando e orientando, aqueles que sabem ensinam aos aprendizes. Essa característica reforça a ancestralidade africana, visto que, conforme argumenta Nascimento (1980), a oralidade é base da comunicação e transmissão cultural. Esse fato foi observado durante toda a imersão na comunidade, pois as longas conversas nos ensinavam e registravam os saberes dos corpos. Dona Auzerina é, sem dúvida, um grande exemplo de sujeitos que ensinam pela fala, basta sentar durante alguns minutos junto dela para que se possa acessar uma infinidade de saberes e práticas.

A senhora Auzerina nos afirmou também não possuir saber, fazendo referência aos saberes ditos “formais” dos espaços escolares. No entanto, é evidente que ela é detentora de um amplo conjunto de conhecimentos sobre a comunidade, sobre diferentes técnicas do corpo, e, de um modo geral, sobre a vida. Esses foram adquiridos no exemplo e na oralidade, porém, mesmo os

Imagem 40: Auzerina, líder comunitária no Arrojado



Fonte 40: Acervo do autor

poucos saberes “escolares” aprendidos quando criança na casa dos patrões dos seus pais que lhes permitiam participar das aulas junto com seus filhos foram úteis para compartilhar com outros membros da comunidade quando ela os resolveu ensinar. Não se tinham escolas em períodos anteriores atendendo a essas comunidades, então a mesma disse que convidou os filhos dos trabalhadores para que pudesse ensiná-los a ler e a escrever.

O destaque da oralidade se faz também nas conversas cotidianas. É na palavra que os sujeitos encontram o acolhimento, planejam e revivem as situações. Esse comportamento acompanha a compreensão africana sobre a palavra, conforme expomos a seguir:

Palavra como materialização das vibrações das forças que constroem o universo. A palavra considerada como instrumento de criação. Na tradição africana, é a palavra que diz o que é sendo. A palavra é um bem. É um dom de Deus. A palavra é vida, é ação. É sopro que transforma. É a palavra que plasma o acontecimento que pré-existe em potência em cada movimento do universo. No pensamento africano, tudo fala, e pela palavra tudo ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A fala é o que é (MACHADO, 2013, p. 98).

Finalizando ainda seus argumentos sobre a palavra no contexto africano, Machado (2013, p. 99) afirma que “a palavra é força. É o que traduz o conhecimento e resume a sabedoria. Palavra dá a força é, por extensão, o que materializa. A palavra é o veículo que desvela a tradição e a memória”. Como a palavra emana do corpo, ela corporifica também o fazer corporal dos sujeitos que a expressam em seu cotidiano, como acontece nas comunidades pesquisadas.

Segundo Waldman (1998, p. 227), para a ancestralidade africana nada substitui a palavra, e assim, “a oralidade é que seria a modalidade historicamente consagrada de

comunicação social”. Além disso, “o africano é um contador de histórias por excelência. Contar histórias, portanto, é uma ação fundamental para a tessitura de fatos e acontecimentos vivenciais, história de vida, histórias interligadas e completares” (MACHADO, 2013, p. 30). Visualizamos heranças dessa perspectiva nos grupos observados, especialmente pela sempre presença da comunicação oral nos amplos espaços de conversas.

Conforme afirma Machado (2013, p. 93), “da matriz cultural africana, herdamos múltiplas vivências culturais, aspectos de tradição incorporada naturalmente em nossas práticas”. Dessas incorporações, o ato de contar histórias é certamente muito forte, vivenciamos essas especialmente nos encontros com Margarida, na comunidade do Pêga, onde recitava os contos da Princesa da Pedra Lascada, as histórias das botijas e outras situações do dia a dia. Segundo Machado (2013, p. 98), “contamos história para encantar, convencer, para ser desculpado, para comunicar fatos, sentimentos, acontecimentos, mágoas, alegrias. Somos partícipes de todas as histórias que contamos”.

Esse é, sem dúvida, um dos hábitos marcantes dos moradores das comunidades, especialmente no final da tarde, após suas jornadas de trabalho, quando se reúnem em pequenos grupos para conversar. Nas calçadas das casas ou debaixo de árvores, em um espaço à sombra, esses se reúnem entre família com filhos, pais, avós, vizinhos e outros. As conversas são estabelecidas como uma forma de passar o tempo, partilhar situações do dia a dia, rir, divertir-se, contar histórias, compartilhar problemas, planejar ações, entre outros. Nelas, quase sempre, se faz presente o café ou chá que é oferecido e compartilhado com todos.

Consideramos que um dos fatores contribuintes para que as conversas aconteçam é a pouca presença do acesso à internet e às redes sociais no dia a dia das pessoas da comunidade. As casas estão quase sempre com as portas abertas, em sentido literal e metafórico, para receber visitas e oportunizar encontros e momentos de longas conversas. Falar olho a olho, utilizando a presença como possibilidade sensível é ainda vivenciado e valorizado pelos sujeitos que ali habitam.

As conversas são, antes de tudo, momentos educativos, especialmente pelo respeito e atenção demandada aos sujeitos mais velhos que são reconhecidos como possuidores do saber. Segundo Santos e Nunes (2018, p. 26), “os mais velhos formam uma espécie de guardiães desta memória e repassam através de narrativas para os mais novos”. Ainda segundo as autoras, é a tradição oral dos mais velhos que “se encarrega de manter vivos os saberes, as experiências e as visões de mundo, socializando nas práticas religiosas, nos festejos e nos modos de viver. São práticas culturais ressignificadas, atualizadas no contexto brasileiro em diálogo com outros grupos étnicos”.

Os mais velhos, pelas experiências de vida e pelas amplas relações estabelecidas nas comunidades, são reconhecidos e requeridos nos aconselhamentos individuais e comunitários. O respeito a eles é estendido aos seus descendentes, visto que ser filho ou neto de determinada pessoa serve de passaporte para que os espaços lhes sejam abertos. É comum, quando não se conhece a pessoa, ser logo questionado sobre quem é, e caso se tenha alguma referência²³ reconhecida pelo grupo, essa deve ser logo citada.

Nesse corpo ancestral está também o pertencimento ao que nominam de “grande família” ou “uma família só”. Essa definição é compartilhada em ambas as comunidades como forma de afirmar que, independentemente dos sobrenomes ou locais de moradia, os sujeitos que nelas habitam pertencem a uma mesma base familiar constituída a partir de inúmeras relações matrimoniais, de ascendência e descendência.

Sobre os matrimônios, é comum que os membros das comunidades se casem entre si. Embora tenhamos alguns moradores que foram agregados às comunidades a partir de casamentos, a maior parte deles acontecem entre membros da mesma família. Como as comunidades são constituídas basicamente pelos mesmos núcleos familiares, os casamentos são organizados entre parentes, em muitos casos, bastante próximos, como primos de 1º, 2º ou 3º grau, tios com sobrinhas, enfim, um emaranhado de possibilidades, mas mantendo quase sempre o vínculo familiar.

As comunidades se organizam em subgrupos de casas formados a partir dos vínculos familiares. Um fato observado é que os pais tendem a passar parte de suas terras para seus filhos ainda em vida. Com isso os filhos constroem suas casas e famílias no entorno dos pais, continuando, assim, com os núcleos familiares. É muito comum termos filhos morando ao lado de seus pais, irmãos ao lado de irmãos e assim por diante. Por conta dessa característica, algumas regiões ficam conhecidas a partir do núcleo familiar a que pertencem, como por exemplo, “o povo de Agenor”, “os Piancó”, “os Paulino”, “os Delmiro”, entre outros.

A organização das casas não segue um alinhamento padronizado, visto que, conforme apresentamos, estas são construídas em espaços acordados com os pais que lhes doam o terreno. Uma característica observada é que os indivíduos ao construírem suas casas priorizam que elas fiquem direcionadas ao nascente, de modo a evitar a incidência mais forte do sol no período da tarde e garantindo também a sombra na frente delas, já que, geralmente, costumam sentar para

²³ Como exemplo para a situação descrita, destacamos uma situação fictícia: Francisco de João de César, em que Francisco seria a pessoa da qual se fala, João seria seu pai e César seu avô. Esses dois últimos serviriam para referenciar e tornar conhecido o primeiro, apresentando seu pertencimento familiar, que para os mais velhos facilitará o reconhecimento.

os momentos de conversa. A visão para o nascente permite também observar o comportamento da natureza e, assim, planejar as ações do dia a dia.

Vale destacar que os terreiros são considerados os cartões de visitas das casas, por isso o cuidado em mantê-los limpos e sem buracos. A limpeza é quase sempre uma tarefa feminina, que além de varrê-los devem também confeccionar as vassouras a partir de galhos de arbustos colhidos na região. É neles também que muitas das relações familiares e extrafamiliares acontecem.

A vinculação familiar presente nos corpos e em suas relações desperta no coletivo um ideal de cuidado para com os outros. Assim, destacamos a solidariedade e generosidade como características fortes, visto que estão sempre dispostos a compartilhar com aqueles que necessitam um pouco do que tem. Esse cuidado se faz pelos adultos e também pelas crianças, sendo inclusive comum vermos os irmãos mais velhos cuidando de seus irmãos mais novos.

Conforme argumenta Domingos (2011, p. 3), a grande família congrega “os ancestrais, os vivos e os que hão de vir no tempo potencial”. A família é a base do indivíduo e do grupo. Assim, “a solidariedade entre as comunidades é atribuída às relações de parentesco nuclear e da família alargada. A hospitalidade e solidariedade são baseadas na reciprocidade”.

Esse coletivo foi reforçado na fala de Auzerina quando afirmou que: “nós só temos a pele escura e o cabelo assim, mas somos unidos e estamos dispostos a ajudar. Somos fracos, mas ao mesmo tempo somos muito fortes”. Sua fala claramente evidencia o racismo vivenciado em outros momentos por conta da cor da pele e da constituição capilar. Essa fala faz sangrar nossos ouvidos, visto que, se para nós fica visível uma história de violências e negações, para os sujeitos que vivenciam essas situações, literalmente na pele, ficam as piores sensações, impossíveis de serem descritas com palavras. No entanto, vale a esperança que se faz presente na fala da mesma, de que somente a partir do coletivo, na união entre as pessoas é que a força do grupo se afirma, o possibilita superar as dificuldades.

Ainda sobre a fala exposta acima, fica evidente que o corpo e o modo como esse se apresenta constrói uma imagem social. Segundo Gomes (2003a, p. 80), “o corpo é a expressão exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o outro, por isso ele carrega em si a ideia de relação”. A autora alerta para o fato de que em nossa sociedade a identidade negra é construída dentro de um movimento de rejeição, assim, “é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de ‘lidar’ com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude” (GOMES, 2003a, p. 80). Esse fato fica evidente no tom de inferioridade assumido na fala de Auzerina, ao falar do cabelo e da cor da pele do grupo.

Com relação aos cabelos, fica evidente nas comunidades uma predominância muito forte do uso de técnicas de alisamento. Diante das negações e violências sofridas historicamente, em que o cabelo foi e é uma das principais características atacadas, as mulheres da comunidade tendem a buscar uma aproximação do padrão liso, visto que seria o mais aceito em vários contextos sociais dominados pelos brancos, negando outras possibilidades de manifestação.

Todavia, encontramos na contramão dessa lógica um conjunto de jovens que exploram outras possibilidades com tranças e apliques sintéticos, bem como, a utilização de cachos e o crespo natural. Segundo Gomes (2003a, p. 83), “para o homem e a mulher negra, manipular o cabelo representa uma dentre as múltiplas formas de expressão da corporeidade e da cultura, as quais remetem uma raiz ancestral”. Independente da forma escolhida em seu manuseio, o que importa é a liberdade de assumi-los ao modo como se sentirem bem.

Com relação a coletividade e a união, estes foram e são princípios basilares para os negros que historicamente foram negados nos cenários brasileiros, são eles que alimentam o fogo da resistência. Nas comunidades, a ideia de “um povo só” os coloca ainda mais próximos desse ideal de luta coletiva para sobrevivência diante das inúmeras adversidades enfrentadas. São, portanto, um corpo coletivo e assumem esse como identidade que guarda a história, apresenta o presente e assegura o futuro.

A ancestralidade desses corpos se manifesta também nas inúmeras tradições vivenciadas, conforme algumas já abordadas e apresentadas nas categorias de análise anteriores, como: as danças, as manifestações religiosas, o manejo da terra, a criação de animais, entre outras. Reafirmamos a impossibilidade de separação das categorias aqui apresentadas, visto que o corpo quilombola está imerso nesse emaranhado de relações.

Além dessas manifestações, a ancestralidade se apresenta também nas paredes de suas casas a partir das imagens dos familiares, especialmente daqueles mais velhos, ou seja, da base da família. Essas geralmente estão fixadas nas salas de suas casas em lugares de destaque, por meio de fotografias ou quadros emoldurados, evidenciando o pertencimento familiar. Embora o acesso ao retrato em tempos passados não fosse algo fácil e nem de um todo comum, era valorizado e guardado com grande importância pelos seus.

No processo de preparação dos alimentos, bem como em seus tipos, também se materializa a ancestralidade do grupo. Na fabricação dos bolinhos de goma assados nos fornos de barro construídos nos terreiros, no trato dos “arrastos” (vísceras de porcos, carneiros e outros), na preparação das buchadas, nas comidas feitas a partir do milho, como, o cuscuz, xerém, mungunzá, canjica, pamonha, nos doces de caju, goiaba, mamão com coco, jaca, nas

espécies de gergelim, de castanha, no chouriço, nos bolos de milho feito no “caco” (pedaços de louça feitos de barro) e na palha da bananeira, entre muitos outros. Portanto, “a produção caseira de comida é uma prática significativa para muitas comunidades; expressa uma diversidade de técnicas, sabores, ofícios e modos de fazer peculiares (DANTAS, 2016, p. 179).

A alimentação expressa a identidade do grupo e suas raízes culturais. Para Woodward (2000, p. 42), “a cozinha estabelece uma identidade entre nós – como seres humanos (isto é, nossa cultura) – e nossa comida (isto é, a natureza). A cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura. A cozinha também é linguagem por meio da qual ‘falamos’ sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo”. Portanto, a cozinha e a alimentação estabelecem elos entre a natureza e a cultura para identificação de um grupo. “Aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos” (WOODWARD, 2000, p. 43).

É em torno da alimentação que também se vivenciam os momentos festivos como a comemoração de aniversários, casamentos ou outras conquistas. Outro elemento quase sempre presente nos momentos festivos é a cachaça, essa se faz presente na rotina de muitos da comunidade, sejam mulheres ou homens, idosos, adultos e até mesmo adolescentes. Ela é consumida em momentos festivos e de diversão, mas também no dia a dia. Muitos tomam suas “bicadas” (doses) para irem aos roçados, fazer faxinas, lavar roupas, entre outros, como uma forma de anestesiar o desgaste e outras sensações negativas dessas práticas.

A resistência é algo que também se afirma primariamente nesses corpos pelo fato de estarem vivos. Encontrá-los é também encontrar tantos outros corpos que foram mortos violentamente a partir de ações planejadas na busca por riquezas para uma pequena minoria, seja nos processos de capturas, no transporte, nos trabalhos ou rebeliões. As “Marias” e os “Josés” dos Jacintos, Bevenutos, Bessas ou Delmiros são a presença de tantos outros da mesma família, mesmo que com denominações completamente diferentes, que ficaram para trás.

E muito mais do que passado, a resistência é também presente e, com toda certeza, necessitará ser também futura, pois as ações de reparações históricas pelas negações sofridas ainda estão longe de transformar a realidade de sofrimento. Assim, falar de resistência não pode se limitar ao passado, é preciso que se observe o cotidiano em que ela continua se fazendo, para que, com o auxílio de ações políticas e estratégias de cunho social, educacional, cultural, e outras, possa se efetivar uma verdadeira e positiva transformação que assegure condições dignas de vida.

Nos corpos quilombolas, ao mesmo tempo em que encontramos as marcas de um passado escravocrata, encontramos também a afirmação da liberdade. São sujeitos que nos atos

de resistência não se curvaram aos mandos e desmandos dos seus patrões, mas construíram possibilidades de conquistar seus espaços, seja com as tão propagadas fugas ou mesmo através de negociações e da conquista de bens para aquisição de suas alforrias e terras.

A afirmação da liberdade desses sujeitos se fez e faz também na afirmação dos seus saberes nos diferentes espaços sociais. Tais saberes são reconhecidos na alimentação, na música, no trabalho, na religião, nas danças, na saúde, na ciência e em vários outros espaços. Afirmá-los nas situações cotidianas foi e é afirmar liberdades aos diferentes modos de ser da diversidade africana e afro-brasileira.

Embora a liberdade tenha sido uma negação histórica, estruturada para a manutenção dos negros presos aos sistemas de interesses da elite branca, e ainda se faça presente em alguns momentos pelas condições de vida enfrentadas pela grande maioria da população negra do país, de modo específico, das comunidades quilombolas participantes da pesquisa, vale destacar que essa se afirma cotidianamente no modo como se relacionam em comunidade. Conforme argumenta Freire (2000, p. 28), “os quilombos tanto quanto os camponeses das ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, antontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como ‘façanha de liberdade’”.

É preciso compreender que a liberdade não se faz vazia, ela acontece sempre no coletivo, pois a liberdade de um está diretamente relacionada ao espaço e também ao respeito aos outros. A liberdade é acordo, diálogo e pacto nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos a partir de definições prévias. Se a liberdade de um não possibilita a liberdade do outro, não é liberdade, é violência.

Nessa noção de liberdade, compreendemos que nas comunidades quilombolas participantes da pesquisa os corpos vivem inúmeros momentos de liberdade. Nas crianças, essas marcas se mostram mais fortes. Transitando nos caminhos e em seus espaços, comumente encontramos grupos de crianças brincando umas com as outras. Por serem uma grande família e nos diferentes espaços dos territórios conhecerem e serem conhecidas pelos demais, vivenciam a construção de vínculos muito próximos.

As crianças saem de suas casas e aos poucos se unem com as demais para brincarem e explorarem o tempo e o espaço de diferentes modos, seja nas árvores, no campo de futebol, nos terreiros, na quadra, caçando, pescando, entre outros. Diferente de outros cenários em que os espaços ficam restritos a própria residência e que o monitoramento dos pais é constante, inclusive pelo uso de tecnologias, nessas comunidades meninos e meninas transitam andando, correndo, saltando, pedalando em suas bicicletas, alguns até mesmo em jumentos, burros ou

cavalos, seja pelas estradas, por trilhas ou nas matas. Portanto, permitem ao corpo explorar e vivenciar uma série de práticas que só lhes são possíveis pela liberdade que possuem de transitar nos espaços e interagir com os outros corpos. No entanto, respeitam também os acordos estabelecidos com seus pais para o que pode ou não ser realizado.

Todavia, vale ressaltar, que existem também as contradições, inclusive na própria liberdade. Dessas contradições, destacamos o fato de que as meninas para poderem, muitas vezes, brincar e sair de suas casas, necessitam antes realizar tarefas domésticas como a limpeza da casa, preparar refeições ou cuidar dos irmãos mais novos.

Apesar das dificuldades e contradições, a busca pela liberdade é uma marca da ancestralidade desses corpos que sentem a necessidade de manter o contato com a terra e a natureza, bem como com os outros corpos. Os adolescentes, adultos e idosos também estão sempre se relacionando com os outros sujeitos, sejam em visitas às casas uns dos outros, nas rodas de conversa, nas situações festivas, religiosas, nos grupos de convivência da ação social e da saúde do município (Grupo de Mulheres, Grupos de Crianças e Grupo de Gestantes), nos bares, entre outros.

Outro traço forte da ancestralidade desses corpos se manifesta no ritmo. Embora o mesmo possa se fazer em diferentes situações, é na musicalidade que esse se destaca. Embalados nos forrós, dos mais velhos aos mais novos, manifestam possibilidades de expressão e comunicação. Esses se entregam ao balançado dos corpos e a marcação de movimentos no tempo e espaço. O forró é certamente o ritmo mais forte nas comunidades, embora já adaptado a novas roupagens, diferente do passado em que se realizava com sanfonas, triângulos, pandeiros e zabumbas, hoje, ganha o acompanhamento de teclados e outros instrumentos musicais. As lamparinas cederam lugar a energia elétrica e o chão de terra batida ao piso de cimento, mas a essência da diversão, do encontro, do espaço ao namoro, permanece.

Estes são realizados em diferentes momentos do ano, seja no 31 de maio, no Arrojado, na casa de Agenor, ou mesmo aqueles realizados em outras datas, na “quadra²⁴” de Barreira ou Preto de Nem, no sítio Pêga. Outras pessoas e lugares nas comunidades organizam também os forrós. Alguns ainda organizar cantorias de viola ou serestas, sendo essas muito mais para uma apreciação musical do que mesmo para a dança. No período junino, o arrasta-pé rouba a cena e se faz presente nas quadrilhas.

²⁴ Termo utilizado para nominar os espaços demarcados para a realização das festas, possuindo o mesmo sentido que uma casa de show.

Uma das figuras mais fortes quando pensamos esse universo do forró e da dança é Dó. Ele se tornou bastante conhecido como tocador de sanfona junto com a banda formada por sua família, com a esposa no pandeiro, filhos no triângulo e zabumba. Ele aprendeu a tocar observando seu avô. Além disso, este também era conhecido como dançador, pois em todas as festas que ia estava sempre a dançar por horas seguidas junto com sua esposa. Este é, hoje, um dos poucos moradores resistentes e residente na comunidade do Engenho Novo. Segundo ele, em virtude de um passado de muitas dificuldades, quase todos os moradores da comunidade saíram de suas terras em busca de condições melhores, fosse nas comunidades vizinhas do Arrojado e do Pêga, ou mesmo em outras cidades como Baraúnas, Riacho da Cruz, Serra do Mel e outros.

Impressionou o fato de ele ter afirmado que teriam saído daquela comunidade muito mais de 25 famílias, abandonando suas casas, as quais já foram, inclusive, consumidas pelo tempo. Saíram das comunidades as famílias de: Juvêncio, Epitácio, Chico, Raimunda, Canto, Antônio de Sila, Da Luz, Bodeiro, Bel de Juvêncio, Amâncio, Augusto, Pedro de Chicó, Joaquim de Calixto, Zé Antônio, João Ricarte, João Canela, Terto Delmiro, Vitor Bezerra, Joaquim Francisco, Margarida, Mané Calixto, entre tantas outras. Esse passado de sofrimento se faz presente em suas falas quando conta que, dos 24 filhos que teve, apenas 8 se criaram em virtude das dificuldades com a fome, falta de medicamentos e outras assistências. Essa realidade é registrada na maior parte dos cenários constituídos pela população negra do Brasil, conforme Gomes (2003a, p. 78), “a fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco”.

Para além do forró, hoje com a facilidade de acesso aos meios de comunicação, como, rádios, televisão e celulares, outros ritmos e danças também se fazem presentes entre os mais jovens, como o funk, bregafunk, suingueiras, reggae, entre outros. Assim como também as festas começam a ceder espaços aos paredões de som.

A capoeira é outra marca da ancestralidade do corpo negro afro-brasileiro. Segundo Nascimento (1980, p. 128), “a dança, o ritmo e a música da capoeira compõem um evento criativo da herança africana de alta significação artística”. Nas comunidades em questão, essa não é uma prática que se visualize tão fortemente no cotidiano, pois não se tem nelas nenhum mestre que as coordene, no entanto, presenciamos a vivência da capoeira em alguns momentos pontuais por intermédio de mestres de outras localidades que vieram realizar tais práticas. Nos deparamos com a prática da capoeira na comemoração de São Gonçalo, no Pêga, e em um encontro na capela do Arrojado, em outra situação fora da comunidade, presenciamos uma

vivência enquanto atividade extracurricular, na Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá, que atende alunos do Ensino Fundamental do Arrojado.

Segundo relatos, tanto no Pêga quanto no Arrojado, já houve em outros tempos a prática semanal ou quinzenal da capoeira realizada por mestres vindos de outras localidades. Também tomamos conhecimento da existência de mestre de capoeira morando em outra cidade, mas cuja a base familiar é da comunidade. Fato é que, nos momentos em que tivemos a possibilidade de presenciar as vivências, as crianças e adolescentes participavam efetivamente, mesmo que não dominassem uma variedade de técnicas. Todavia, no cotidiano, os saltos mortais que tão bem são explorados na capoeira, são vivenciados pelas crianças das comunidades, especialmente os meninos.

Portanto, é a ancestralidade dos corpos que garante as bases materiais e imateriais das comunidades, ela não é uma prisão que os impede de construir novos sentidos e vivenciar novas experiências, mas, será sempre a partir da manutenção de suas bases, mesmo que em contato com outras, que os sujeitos se reconhecerão enquanto pertencentes a um coletivo que necessita ser visto e a uma história que precisa ser (re)contada.

4.5 Corpo (in)visível

Quando pensamos inicialmente nessa categoria, tínhamos a intenção de destacar as possibilidades de saberes e práticas do corpo a partir do visível. No entanto, percebemos que nesse ato se faz presente uma contradição que também merece ser destacada, a invisibilidade histórico-social do corpo negro. Assim, apresentamos constituintes do visível do corpo que colaboram para a afirmação da identidade quilombola, mas também pensamos as invisibilidades impostas nas negações dos saberes e práticas dos corpos negros.

É preciso reafirmar que muito do que poderia ser destacado dentro dessa categoria já foi anteriormente apresentado, assim, poderemos até citá-los, mas daremos maior destaque a outros elementos que não foram contemplados, mantendo sempre a compreensão de que as categorias não se separam ou se fragmentam, o corpo é a união dialógica de todas elas.

Inicialmente, pensamos as visibilidades do corpo, e, para tanto, merece o destaque inicial aquela característica que os afirma e os identifica com sua ancestralidade e pertencimento étnico-racial, a cor da pele. Sobre essa, Silva, Silva e Tucunduva (2011, p. 51) dizem que, “é a pele e, em especial, a cor da pele que se torna constituinte importante da identidade quilombola. É a partir dela que a relação com a paisagem, humana e não humana, vai constituindo costumes e modo de vida”. A cor da pele, juntamente com outros traços

evidenciados a partir do cabelo, da anatomia do rosto e do restante do corpo possibilitam ao mesmo tempo a identificação a um coletivo, bem como a diferenciação de outros grupos com características também diversas. Como os corpos estão imersos nas relações sociais, sendo reflexo e também refletindo as ações do poder, os traços negroides foram e são utilizados para invisibilidades, violências e negações.

Ao mesmo tempo em que identificam um pertencimento inclusivo, expõem também, um movimento contrário de exclusão. Embora outros sujeitos sociais sejam excluídos de diferentes espaços por condições econômicas, sexuais e religiosas, para o negro isso é ainda mais forte, pois sua condição primária é vista aos olhos e violentada por aqueles que a veem com inferioridade e desprezo. Essa situação se agrava ainda mais quando além dos traços físicos são também pertencentes as condições de inferioridade econômica, estão fora da heteronormatividade e pertencem a grupos religiosos minoritários.

Na visibilidade dos corpos das comunidades é difícil passar despercebidos os belos e fraternos sorrisos. São corpos do afeto, que exprimem nos encontros através dos sorrisos a alegria e a felicidade, mesmo que convivendo diariamente com o enfrentamento de tantas dificuldades. São corpos resilientes que se reinventam e se reorganizam para dar continuidade as suas lutas diárias.

As marcas desse corpo expressam suas histórias. Nos sujeitos mais velhos, os rostos rasgados pelo tempo acentuam marcas que lembram os caminhos que foram percorridos na longa existência. Cravadas pela exposição ao sol durante muitas horas de trabalho, pela fome vivenciada na falta dos alimentos para as grandes famílias, pelas poucas horas disponíveis ao descanso, pelas preocupações constantes, entre outras questões. Essas marcas devem ser valorizadas de modo que o passado de sofrimento vivenciado por esses não se repita.

As mãos dos homens e mulheres evidenciam também sua força e história de luta no trabalho. Ao tocá-las em cumprimentos, encontramos também a história desses sujeitos na textura da pele e na força do aperto. São mãos calejadas pelas enxadas, roçadeiras, foices, machados, chibancas, serrotes, martelos, cordas, colheres de pedreiro, baldes, bacias, moinhos, pilões, facões, facas, ralos, rodos, vassouras, entre tantos outros instrumentos de trabalho. Os pés, de modo semelhante,

Imagem 41: Marcas do corpo quilombola no trabalho



Fonte 41: Acervo do autor

são marcados pelo contato direto com o chão nos caminhos percorridos em seus deslocamentos pela vida.

Corpos magros e ao mesmo tempo fortes, esculpidos nos exercícios diários em que a força requerida os molda e os ajusta aos espaços em que habitam. A obesidade pouco visita essas terras, pois são poucos os sujeitos que estariam acima do peso, no entanto, na contramão, infelizmente, ainda nos deparamos com algumas crianças que estariam em situação de desnutrição. Nessas situações, as equipes de saúde e da assistência social tentam intervir junto aos pais para assegurar que essas dificuldades sejam superadas.

Como grande família, esses corpos também apresentam em suas visibilidades as semelhanças genéticas. Tanto no Pêga quanto no Arrojado e Engenho Novo, pelas características físicas é possível perceber as semelhanças e o pertencimento familiar, inclusive para distingui-los entre os “Jacintos”, os “Piancós”, os “Paulinos”, entre tantos outros núcleos familiares.

Nesse corpo visível estão imersas violências e negações que necessitam ser desconstruídas. Em uma de nossas observações na comunidade do Pêga, participando de um momento celebrativo no salão comunitário, sentamos junto a um grupo de crianças que lá estavam presentes com seus pais. Nessa situação, outros foram chegando e se unindo aos demais, até que uma criança pequena, de pouco mais de 1 ano, veio caminhando e se aproximando de seu irmão que lá estava. Um dos presentes observou que essa estava com uma cicatriz na testa e questionou ao irmão o que teria acontecido, o irmão então respondeu que teria sido uma queda. Em virtude de o acidente ter retirado a pele e no processo de cicatrização ter ficado um pouco rosado, um dos meninos presentes afirmou, “ele ficou com uma bolinha da cor da pele”.

A situação, ao mesmo tempo que parecia simples, mostrou-nos uma grande complexidade na internalização das ideias acerca do corpo. Ao ouvirmos a afirmativa sobre a cor da pele, questionamos imediatamente “o que seria a cor da pele?”, e na mesma hora eles apontaram para a cicatriz e disseram, “essa corzinha rosada”. Reorganizei minha pergunta, e mais uma vez indaguei, “qual é a cor da pele?”, os meninos presentes argumentaram que a cor da pele “é a cor rosada”, como descrita por um deles, “a cor beje”.

A fala das crianças evidencia a negação histórica às inúmeras possibilidades de ser corpo, tomando a cor próxima do branco europeu como sendo a cor da pele. Certamente, essas afirmativas passam pela educação formal e informal que vivenciam, fato que destaca a necessidade de intervenções para que possam ser construídos novos sentidos na relação com o corpo negro, bem como com as inúmeras possibilidades de ser corpo.

Na situação descrita, senti a necessidade de intervir e problematizar um pouco mais. Questionei ainda: “a cor da pele é apenas uma?”, “qual a cor da pele de cada um de nós?” e “as peles eram iguais?”. Visivelmente, nenhum dos presentes no momento tinha a pele da mesma cor, as variações de tonalidade eram bastante amplas, então, perceberam e afirmaram que não eram iguais e nem existia uma única cor da pele. Uma das crianças, prontamente, afirmou: “a cor é branca, preta, amarela, marrom e todas as outras”.

Ouvindo nossa conversa, o pai de um dos meninos exemplificou que “em outros tempos quando se tinha um negro com suas coisinhas bem organizadas, que fosse bem de vida, aí os brancos diziam, esse aí só é negro, mas é um negro homem”. Ele expôs a situação como forma de chamar atenção para o racismo vivenciado pelos negros, em que eram discriminados e até categorizados inferiormente, só tendo algum prestígio mínimo caso tivessem alguma condição financeira favorável. Eram negados inclusive da sua condição humana, fato em que se apoiavam para justificar as violências e violações.

O corpo visível é também o corpo do movimento, o corpo que se desloca no tempo e no espaço produzindo linguagens e sentidos para os sujeitos que as realizam, bem como para aqueles que os observam. Esses movimentos possibilitam conhecer e reconhecer a história dos grupos e suas trajetórias em cenários do trabalho, dos jogos, da diversão, entre outros.

Sobre essas práticas, destacamos algumas vivenciadas pelos corpos no cotidiano da comunidade envolvendo o que, para nós, estaria no universo dos jogos e atividades esportivas. Conforme já descrito, na comunidade do Pêga temos disponível à população uma quadra esportiva descoberta e um campo de futebol, já no Arrojado, temos apenas um campo de futebol.

Com relação ao Arrojado, observamos que o futebol é uma prática bastante comum na comunidade, o esporte desperta interesse dos diferentes públicos, sendo maior a predominância para as crianças e adolescentes, de ambos os sexos. Os adultos, no entanto, também participam em suas horas livres do trabalho, principalmente nos finais de semana, compondo em algumas situações equipes que também participam dos campeonatos municipais.

O campo da comunidade foi construído em um terreno cedido por um dos moradores e, para tanto, com o auxílio das máquinas retroescavadeiras da prefeitura foram realizadas a limpeza e também um melhor nivelamento do terreno, visto que a região é bastante acidentada. Mesmo com as melhorias, o terreno ainda mantém desníveis em sua constituição. O barro fofo e a presença dos resíduos de raízes fazem com que

Imagem 42: Campo na comunidade do Arrojado



Fonte 42: Acervo do autor

durante as práticas uma enorme quantidade de poeira seja lançada ao ar. As traves foram feitas em madeiras retiradas na própria comunidade e construídas pelos próprios moradores.

As práticas no campo ficam muito mais próximas do universo dos jogos, visto que a começar pelo espaço, este não possui dimensões oficiais e nem mesmo demarcação lateral, sendo utilizadas como referências as traves para indicar as linhas de fundo e a vegetação para as linhas laterais. O número de participantes e as regras são definidas pelos presentes de acordo com a necessidade de cada situação. O físico dos participantes é bastante divergente, alguns maiores e mais fortes, outros menores e mais fracos. Com relação aos calçados, alguns jogam descalços, outros com chuteiras, tênis, ou qualquer outro tipo. Não levam água para hidratação e jogam horas seguidas.

Com relação ao tempo das práticas, este fica no campo da percepção, sendo o início e fim decidido também pelos presentes. Um dos fatores que limita o tempo é o sol, pois é somente durante seus momentos mais frios que as práticas são realizadas, especialmente no final da tarde, fato que também direciona o fim, quando o mesmo se põe e a claridade cede espaço à escuridão.

Sobre o tempo, o modo como se relacionam com o mesmo, partindo muito mais da experiência vivida do que de um controle externo, evidenciam-se traços da ancestralidade africana. Segundo Domingos (2011, p. 4), “na tradição africana o tempo é simplesmente a composição dos eventos que ocorreram, que estão ocorrendo agora, que imediatamente e inevitavelmente ocorrem. Os eventos que ainda não ocorreram estão na categoria do ‘não-tempo’”. Além disso, “na vida tradicional africana o tempo é criado e é produzido. O homem não é escravo do tempo, ao contrário, ele faz do tempo que o quer. O homem é mestre do tempo” (DOMINGOS, 2011, p. 5).

Nas práticas do jogo, as substituições dos jogadores acontecem mediante o cansaço. Estes convocam algum participante que estejam do lado de fora para substituí-los, porém podem retornar a qualquer momento, inclusive no lugar de outros. O jogo é levado a sério, se cobram e cobram uns aos outros para que deem o melhor possível, vencer é também um objetivo, por isso vibram com as conquistas e reclamam com raiva dos erros e das derrotas.

Um dos aspectos que mais nos chamaram atenção nessas práticas é o fato de meninos e meninas jogarem juntos, de modo integrado, sendo em alguns momentos misturados, compondo as mesmas equipes, e em outros, separados a partir de confrontos entre eles. A quantidade de meninas que participam das práticas com bola na comunidade é bastante grande. Essas, além do futebol jogado no campo da

Imagem 43: Disputa entre meninos e meninas no campo do Arrojado



Fonte 43: Acervo do autor

comunidade, praticam também o futsal, para isso treinam nas quadras das comunidades vizinhas, do Belo Monte e do Bom Sucesso, e participam de alguns campeonatos municipais. Como a gravidez na adolescência é bastante presente na comunidade, muitas das jogadoras já são mães.

Em uma das visitas na comunidade nos deparamos com o campo de futebol repleto de pessoas, e ao questionarmos o que aconteceria, fomos informados de que teríamos um amistoso do time das meninas contra o time dos meninos. A disputa envolveria dinheiro e cada jogador deveria contribuir com um real, quem ganhasse o jogo levaria o montante. A partida foi organizada a partir da afirmativa feita pelas meninas de que são melhores que os meninos, desafiando-os para o confronto.

Na ocasião, as famílias se fizeram presentes formando uma grande torcida, que ficou difícil de ser dedicada a algum time em especial, visto que, como grande família, em campo estão as partes de todos. Para a arbitragem foi escolhido um dos presentes que, em acordo com as jogadoras e jogadores, estabeleceram as regras a serem seguidas. Sem uniformes, sem apito, alguns com calçados, outros sem, entregaram-se à disputa durante um pouco mais de uma hora, encerrando apenas com o escurecimento. Como o jogo terminou empatado, foram aos pênaltis para definir o campeão. Na ocasião, algumas motos colocaram seus faróis na tentativa de iluminar a trave. Após inúmeras cobranças, o resultado permanecia empatado e na

impossibilidade de visualização da bola, deixaram o desempate para outro dia. Não participamos da definição, mas fomos comunicados que as meninas tinham saído campeãs do confronto.

As crianças menores não participam diretamente das situações de jogo, tanto por falta de habilidades técnicas como por proteção, para que essas não venham a se machucar, no entanto se fazem sempre presentes acompanhando seus irmãos, pais, mães e primos, e contribuem com o recolhimento das bolas que saem da área do jogo e adentram nas matas laterais. Além disso, as crianças menores mesmo não tendo espaço dentro do campo recriam o seu próprio campo nos espaços externos e aproveitam os encontros para brincarem com desafios de dribles, embaixadinhas e outros. Esses menores, no entanto, usam o campo na ausência dos maiores ou mesmo antes e depois das partidas.

Além dos amistosos internos, organizam outras disputas com membros de outras comunidades vizinhas, tais como: Belo Monte, Santa Tereza, Bom Sucesso e Pêga. Para os meninos, geralmente essas disputas acontecem no campo da comunidade, para as meninas geralmente optam por disputas em quadras de futsal das outras comunidades. Independentemente do cenário, valem as adaptações para que os jogos aconteçam.

Os jogos com bola vão além do campo e se fazem também presentes nos terreiros das casas, em açudes, riachos e outros ambientes. Para isso, adaptam espaços, regras, pessoas e criam possibilidades de disputas e diversão. Em uma de nossas visitas, nos deparamos com um conjunto de crianças jogando embaixo de uma cajaraneira, no terreiro de uma das casas da comunidade. Nessa situação, demarcaram uma trave utilizando dois chinelos escorados em um lajedo e, em frente, uma área riscada no chão, que seria o espaço dedicado ao goleiro.

Descalços, tínhamos na brincadeira quatro jogadores, dos quais, três estavam “na linha” (fora da área do goleiro), sendo responsáveis por tocarem a bola entre si e fazerem os gols. Dentro da área, o outro jogador estaria na posição de goleiro, devendo evitar que os outros três fizessem gols. Para início da brincadeira, o goleiro deveria colocar a bola em jogo fora da área e cada um dos jogadores só poderia dar um toque na bola por vez, devendo alternar os toques entre os outros jogadores para a troca de passes e a armação das jogadas com objetivos de gols. Se o gol fosse feito, o goleiro ficava com o saldo negativo de um gol; caso defendesse, ele saía do gol e ia para a linha de jogo; se sofresse dois gols, deveria sair da brincadeira para um novo jogador entrar, iniciando sempre no gol. Se o jogador chutasse a bola para fora do gol, este deveria ir ser goleiro e o goleiro anterior ir para a linha. Os demais que esperavam para brincar ficavam sobre os lajedos de pedra e outros em cima do pé de cajarana se equilibrando e se desafiando transitando entre os galhos. Os menores não poderiam participar da brincadeira. O

contexto da disputa do jogo é também um espaço de afirmação, é preciso se sobressair e suportar a pressão dos amigos de jogo.

Na comunidade do Pêga, além do campo de futebol e da adaptação de outros espaços, o corpo também experimenta a possibilidade do movimento na quadra poliesportiva construída pela administração municipal. A quadra estava em processo de finalização durante nossa pesquisa, no entanto já era utilizada nas práticas do futsal. O seu uso, pelo fato de não ser coberta, fica condicionado aos fatores naturais como sol e chuva, sendo prioritariamente utilizada no final da tarde quando o sol começa a se pôr e o tempo a esfriar.

Os participantes são, em sua maioria, indivíduos adultos do sexo masculino que praticam futsal. As práticas obedecem a sistemas de formação de equipes, quantidades de jogadores, tempo, número de gols, definidos no coletivo. O direito de jogar inicialmente é definido pela ordem de chegada na quadra. A separação dos times geralmente acontece mediante a escolha alternada por “cabeças”, que são os sujeitos mais habilidosos ou líderes dentro das práticas, e caso o número de participantes seja maior que dez, os não escolhidos inicialmente irão compor equipes para substituir as perdedoras dentro dos critérios de gols e tempo definido.

Durante o jogo, uma das equipes tira a camisa para permitir a identificação de cada time. Não é exigida a utilização de tênis ou qualquer outro equipamento, sendo que, alguns jogam calçados (com tênis de futsal e outros tipos de calçados adaptados para a prática, dividindo em alguns momentos um par para dois jogadores) e a grande maioria descalços. O jogo é cercado por disputas intensas, gritos, desentendimentos, mas também com uma boa capacidade de resolução dos problemas.

É perceptível que é preciso uma afirmação constante pela postura séria, desafiadora e resistente, bem como pela habilidade técnica de superar os adversários e conquistar os gols. O jogo não obedece a muitos dos fundamentos táticos coletivos, como, posicionamento e divisão de funções, o que se vê é a bola como centro do jogo e cada um buscando o máximo possível se manter com a posse da bola e direcioná-la ao gol.

A prática para a maior parte dos sujeitos, ao fim do dia, se faz depois de longas horas de trabalho pesado na agricultura, na construção civil ou outras atividades de considerável desgaste ao corpo. No entanto, a entrega a atividade é grande, pois a vitória é sempre buscada na superação aos adversários.

Com relação às crianças, mesmo sempre presentes, ficam com as “sobras” dos horários vagos para organizarem seus jogos. Nos horários dos adultos, no máximo, contribuem coletando as bolas que são chutadas para dentro dos roçados e sítios de cajueiros. Em virtude das aulas, estes não conseguem se reunir em maior quantidade pela manhã, ficando suas práticas na quadra mais concentradas nos

Imagem 44: Crianças brincando na quadra do Pêga



Fonte 44: Acervo do autor

fontais de semana, pois, além de não estarem em aulas, encontram maior espaço por parte dos adultos. Na impossibilidade de um número maior de participantes, adaptam as possibilidades e recriam seus jogos. As crianças nos relataram também que costumavam realizar amistosos com os meninos do Arrojado. A participação feminina nesse espaço é bastante discreta, mas nos deparamos algumas vezes com meninas e meninos jogando juntos.

Além das práticas comuns do cotidiano, presenciamos, no dia 12 de outubro, dia das crianças, em ambas as comunidades, festividades organizadas com a presença de um pula-pula (cama elástica). Vale, inicialmente, o destaque de que esse equipamento não faz parte do cotidiano, sendo para muitos uma novidade. No Arrojado, a mesma foi organizada na casa de Luciano, a partir do auxílio de um vereador do município. Na ocasião, inúmeras crianças foram reunidas junto com suas famílias e vivenciaram as possibilidades de salto na cama elástica, além disso, vivenciaram brincadeiras de pega-pega, passeios de bicicleta, pular corda e outras. Na oportunidade, foram distribuídos sorvetes, pipocas, algodão doce, balas, bolos, refrigerantes e outros. As atividades aconteceram no período da manhã diante de um sol bastante forte.

No Pêga, a festa para as crianças foi organizada por Rosa e aconteceu no salão comunitário, no período da noite. Foi mais uma vez instalado o pula-pula e organizada uma ordem de participação, sendo inicialmente, os menores e, por último, os maiores. A experiência nesse equipamento para muitos despertava insegurança e medo, inclusive com recusas à participação, para outros, despertava euforia, desafio e felicidade. Para os que vivenciam as situações de saltos mortais em outros cenários, o pula-pula era o espaço perfeito para a execução técnica.

Esse exemplo vem reforçar o entendimento de que as comunidades quilombolas não estão em isolamento, ao contrário, efetivam inúmeros diálogos com outras comunidades e realidades. Ao fazerem isso, ampliam seus saberes e práticas, de modo que outras técnicas

corporais possam ser incorporadas. Entretanto, essa incorporação se dá no encontro de um corpo carregado de bagagens que adapta, seleciona e exclui os elementos novos a que tem acesso, mas não se fecha à novas vivências e possibilidades.

Os corpos das comunidades hoje ganham visibilidades em estudos acadêmicos, matérias jornalísticas, visitas de turismo educacional, atividades de extensão universitária, entre outras. No entanto, essa visibilidade é, muitas vezes, momentânea, visto que alguém ou algum grupo vem, coleta informações e não traz os devidos retornos. Reconhecemos a grande atenção que eles dão aos visitantes, buscando recebê-los da melhor forma possível, todavia é perceptível que algumas visitas também se tornam inconvenientes, especialmente por acontecerem sem um agendamento prévio, nos horários em que eles estão realizando suas tarefas domésticas ou outros trabalhos, o que traz a necessidade de interrompê-las para dar a devida atenção às visitas. Outro incômodo percebido é o fato de saberem que elas estão servindo como ferramenta de lucro para outros, como no caso, dos guias de turismo, e eles mesmos não lucram nada com o fato, mesmo tendo que interromper suas atividades.

Durante nossa imersão na comunidade, tivemos oportunidade de acompanhar algumas visitas. Uma delas nos chamou bastante atenção, inclusive para a ética no espaço da pesquisa. Na situação apontada, estávamos na comunidade, na casa de Aldizes, vizinha ao salão comunitário, conversando com ele em um banco em frente à casa. Observamos, então, que se aproximava uma van, da qual desceram umas 10 pessoas, cada uma com uma câmera profissional na mão. Uma moça veio em nossa direção e antes de qualquer contato foi nos fotografando, mesmo incomodado, apenas tentei me esconder um pouco. Ao se aproximar, cumprimentou-nos e se identificou como estudante do curso de Comunicação Social da UERN, do Campus Central de Mossoró. Na sequência, foi realizando algumas perguntas a Aldizes, enquanto novamente a fotografava. Aldizes, ao perceber, questionou a moça o que estava acontecendo, e ela disse que estava tirando algumas fotos para depois mostrá-las e, em outro dia, passar para devolver. Aldizes, na mesma hora, sorriu e disse: “de promessa eu deixo para São Francisco, não me engano mais, pois várias pessoas passam aqui e dizem a mesma coisa, mas nunca recebi essas fotos”.

A situação, então, gerou reflexões sobre como esses são visíveis apenas nos momentos de interesses e depois ficam no esquecimento. Outra reflexão foi quanto ao fato de que o registro fotográfico, de vídeo, áudio ou outros necessita de um processo anterior de esclarecimento, contatos e confiança, coisas que sempre buscamos fazer primeiro, para que, somente com os devidos consentimentos, pudéssemos registrar. Conversamos inclusive com o professor responsável pelo grupo sobre como eles administram esse fato de chegarem e já irem

fotografando as pessoas sem uma permissão prévia, o qual reconheceu a falha e afirmou que iriam pensar sobre isso em novos momentos.

Posteriormente, todos os estudantes foram reunidos dentro do salão comunitário, onde Aldizes falou um pouco sobre a comunidade e sobre a Dança de São Gonçalo. A cena se tornou forte pelo fato de que enquanto Aldizes estava no centro falando, todos os demais estavam com suas câmeras apontadas e fotografando, a preocupação parecia ser unicamente com as imagens, sentimos uma verdadeira objetificação do corpo. No entanto, é válido destacar que o professor responsável pela atividade retornou à comunidade e devolveu as fotografias impressas aos moradores, fato que resultou em bastante felicidade.

É válido também registrar que os membros da comunidade, especialmente os mais velhos, adoram receber fotografias como recordações de momentos e pessoas. Essa foi uma prática adotada desde o início da nossa pesquisa, visto que, ao registrarmos pessoas e momentos, imprimíamos o material e o devolvíamos, inclusive como forma de criar momentos para novas visitas e novos diálogos. Com um tempo de pesquisa, já eramos convocados para fotografar coisas do dia a dia, aniversários, crianças, entre outros.

No entanto, não é qualquer momento que se sentem bem para serem fotografados, gostam de pousar, de se arrumarem, de se sentirem bem com a imagem e o momento capturado. Portanto, foi preciso respeitar e entender que nem tudo deveria ser registrado.

Os corpos do visível são também hoje registrados pelos próprios moradores das comunidades nas interações com os smartphones e as redes sociais (WhatsApp, Facebook e Instagram). Esses, cada vez mais, se mostram e se veem, ao mesmo tempo em que veem outros corpos a partir das suas interações com fotos e vídeos.

Os corpos estão nas telas rompendo barreiras geográficas e sendo vistos em diferentes lugares do mundo. Foram essas mesmas telas e possibilidades de interação que utilizamos para acompanharmos alguns acontecimentos da comunidade quando estávamos distantes ou mesmo no contexto de isolamento da pandemia da Covid-19.

Dessa forma, nos encontros do visível e invisível muita coisa passa despercebida para nós enquanto pesquisadores, outras, mesmo percebidas, não dialogam diretamente com nossos objetivos, ficando guardadas para outros momentos. Todavia, como pesquisadores da Educação, evidenciamos que essa não oportuniza as visibilidades devidas aos sujeitos negros na realidade brasileira, bem como, na realidade local.

A negação ao acesso à educação foi sem dúvida um dos elementos que mais contribuíram para que esses corpos permanecessem invisíveis e que muitos ciclos de violências não fossem rompidos. Segundo Adão (2007, p. 95), “a educação aconteceu na informalidade,

através da tradição oral. Esta foi a maneira de transmitir às crianças e jovens negros a cosmovisão, história, dinâmica, realidade e valores negros”. A eles, historicamente, foi negada a possibilidade de inserção em espaços formais de ensino, e quando as tinham, ficavam restritas a processos mecânicos de alfabetização que não problematizavam a realidade em que viviam. O trabalho era o meio e o fim para todas as relações vivenciadas e a educação no máximo aconteceria nos espaços de sobra.

Essa situação foi relatada por inúmeros moradores, das quais destacamos Margarida, com 93 anos de idade. Segundo ela, sempre trabalhou desde cedo na agricultura e como doméstica. A mãe a levou para trabalhar em Pau dos Ferros quando criança, visto que, diante das dificuldades, era necessário dividir as filhas em casas de famílias para que essas tivessem garantia da alimentação em troca das explorações nas atividades domésticas.

Segundo Margarida, na primeira casa que chegou só tinham “meninos macho”, a mesma disse que não ficaria e iria fugir, assim o fez. Em outra casa, disse ao patrão que não queria mais ficar, porém, ele disse que teria que ficar para pagar os produtos que a mãe tinha pegado em sua mercearia. Não atendendo às ordens, fugiu novamente. Em suas palavras e atitudes ficam expressos atos de resistência e de coragem para se rebelar com as ordens e violências impostas. No entanto, nem sempre era possível resistir, e relatou que voltou mais uma vez para trabalhar na casa de uma senhora que ficava vizinha ao Patronato (escola de freiras da cidade) e todo dia observava as crianças fardadas irem para a escola estudar. Foi, então, que decidiu falar com sua patroa e ela a liberou para que, à noite, pudesse frequentasse algumas aulas. Com suas filhas, o cenário não mudou muito, era preciso trabalhar primeiro para só depois irem à escola. Estavam todas envolvidas nos trabalhos na agricultura e, só depois de concluírem suas tarefas laborais, iam às aulas, as quais aconteciam na casa de pessoas da comunidade, não progredindo posteriormente nos estudos.

Embora vivenciemos alguns avanços no acesso à educação por parte dos moradores da comunidade, é evidente que ela não se faz efetiva e nem se faz transformadora para a maioria das famílias. A precarização social e a necessidade de inserção no trabalho deslocam o ensino para outros planos, primeiro é preciso sobreviver conquistando o alimento. Além disso, o deslocamento do ensino para outras realidades e a falta de diálogo das situações de aprendizagem com a realidade em que vivem aumentam as barreiras a serem ultrapassadas.

Portanto, é preciso construir visibilidades para os corpos negros quilombolas de modo que seus saberes, linguagens e práticas efetivados em diferentes técnicas corporais possam ser usufruídos em outros espaços, mas também, é preciso que essas visibilidades evidenciem as negações e exclusões vivenciadas para que possam ser desenvolvidas ações de reparações

históricas, bem como, asseguradas assistências de qualidade na educação, saúde, assistência social e outros.

Assim, diante desse conjunto de saberes e práticas mapeados e apresentados nas categorias acima, é necessário que a Educação e, em especial, a Educação Física, possam contribuir com a construções de visibilidades e a afirmação das identidades negras e quilombolas. Apresentamos, a seguir, algumas possibilidades para pensarmos uma educação antirracista com base na interculturalidade e na Lei 10.639/03, visando assegurar a educação das relações étnico-raciais e o quilombamento na Educação Física escolar.

SEÇÃO 5 AQUILOMBAMENTO E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os espaços e tempos em que habitamos são marcados pelas trajetórias vivenciadas nas relações sociais e culturais dos diferentes sujeitos que as compõem. Diante disso, destacamos que a diáspora africana e seus desdobramentos são ainda fortemente presentes na realidade brasileira, tendo, assim como durante a escravidão, uma série de negações que ainda se efetivam sobre os corpos negros a partir do racismo.

Superar essas violências históricas são lutas constantes dos sujeitos afro-brasileiros e africanos que direta ou indiretamente foram e são violentados, além disso, é uma obrigação legal, ética e moral dos sujeitos brancos que foram e ainda são beneficiados com a exploração indevida desses sujeitos.

É preciso destruir as estruturas coloniais que colocam determinados sujeitos e seus modos de ser como superiores e construir novas estruturas sociais que respeitem a diversidade dos corpos e seus modos de ser e fazer. Para isso, é necessário investir na construção de uma consciência coletiva antirracista que acolha e integre as negras e os negros nos espaços sociais cotidianos e lute contra qualquer forma de discriminação que se apresente.

Desse modo, é urgente que os espaços escolares direcionem ações que compreendam e combatam o racismo, desconstruam o mito da democracia racial, incluam a diversidade de sujeitos que compõem a sociedade e assegurem que os saberes dos corpos negros africanos e afro-brasileiros sejam presentes nas ações educativas.

Para combater o racismo, entendemos que o primeiro passo é compreender os modos como esse se estrutura e se manifesta em nossa sociedade. O racismo direcionado aos negros e negras na realidade brasileira está diretamente relacionado ao processo de escravidão dos sujeitos africanos pelos brancos europeus. Todavia, hoje esse ainda se mantém vivo a partir da busca pela manutenção do poder e dos privilégios dos brancos sobre os sujeitos negros.

Conforme evidenciamos em nossa segunda seção, a escravidão deixou graves feridas na história da humanidade, independentemente dos objetivos e do modo como se realiza/ou, ela foi/será a negação de determinados sujeitos por outros que se autoproclamam superiores. No que diz respeito à escravidão de negras e negros africanos, essa sem dúvida representa uma das marcas de violência mais lamentáveis da história humana e seus prejuízos jamais serão superados.

Diante desse cenário, direcionamos nossos olhares para a escravidão orientados pelas ideias de Abdias do Nascimento (1980) quando este afirma que ela deve ser sempre lembrada,

visto que é a escravidão o espaço de memória que une os sujeitos negros e permite a articulação de resistências para o enfrentamento das injustiças sociais.

É preciso negá-la enquanto prática de violência, mas é preciso evidenciá-la enquanto marca ancestral para união e articulação de um povo. Negar a escravidão enquanto acontecimento histórico seria negar a história dos sujeitos afro-brasileiros. Para Nascimento (1980, p. 87):

Caso o negro perdesse a memória do tráfico e da escravidão, se distanciaria cada vez mais da África e acabaria perdendo a lembrança do seu ponto de partida. E este ponto de partida é o ponto básico: quem não tem passado não tem presente e nem poderá ter futuro. Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isto represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos o extravasamento de um piegismo lacrimogênio. Esta hipótese está muito distante da minha proposição. O que quero dizer é que tráfico e escravidão formam parte inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que a raça sobrevivesse.

A escravidão, nessa perspectiva, é um marco da identidade racial, é ela o ponto articulador da união dos negros e negras para rememorar o passado, viver o presente e construir o futuro. Ela é viva e se expressa nos corpos dos sujeitos marcados pela ancestralidade. Portanto, “não é longínqua nem abstrata. Antes é uma palavra que nos devolve a parte viva e dinâmica de nossa própria carne e espírito: os nossos antepassados. A violência que eles sofreram é a violência que tem se perpetuado entre nós, seus descendentes” (NASCIMENTO, 1980, p. 88).

O olhar sobre a escravidão deve ser amplo para problematizar que junto aos corpos escravizados, muito mais do que o físico, foram escravizados saberes, emoções, histórias, comportamentos, entre outros. Foram esses sujeitos escravizados com toda sua bagagem que ajudaram a construir a nação brasileira e suas identidades. Conforme já destacado por Querino (2018), o colono preto deixou suas contribuições na ciência, indústria, comércio, artes, letras, alimentação e muito mais.

A lembrança da escravidão na escola deve problematizar as violências e negações dos sujeitos que foram escravizados para manutenção dos privilégios de outros. Deve também evidenciar as resistências e as contribuições culturais que, mesmo nesse processo de negação, foram possíveis de serem plantadas, cultivadas e colhidas na realidade brasileira.

É necessário problematizar também que muitas heranças da escravidão ainda estão presente nas vidas dos negros e negras, visto que, esses e essas são os alvos mais fáceis e estão

expostos(as) as inúmeras violências, inclusive as do Estado. Para Rufino (2019, p. 67), as violências e mortes aos negros se dão por inúmeras vias, seja com “balas, com a precarização da vida, com o desarranjo das memórias, com o desmonte cognitivo, com a coisificação do ser e a produção e a manutenção do trauma”.

Muitos são os discursos e ações que visam esconder ou mascarar essas violências, teorizando relações harmoniosas e benevolentes entre os diferentes povos, quando na verdade são extremamente violentas, especialmente para com os negros e indígenas. Diante disso, Nascimento (1980, p. 133) denuncia que “teoriza-se entre nós uma cultura mestiça, mas se pratica, como válido e dominante, o padrão cultural branco-europeu”.

Segundo Souza (2017, p. 43), “branco era (e continua sendo) antes um indicador da existência de uma série de atributos morais e culturais do que uma cor de uma pele. Embranquecer significa, em uma sociedade que se europeizava, compartilhar os valores dominantes dessa cultura, ser um suporte dela”. Já no lado oposto, o autor destaca que “o excluído é majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso, inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto”. Sobre isso faz a ressalva de que, “obviamente não é a polícia a fonte de violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos” (SOUZA, 2017, p. 49).

O Brasil é evidenciado por muitos como um país mestiço e de uma ampla diversidade cultural (MUNANGA, 2015). Nessa diversidade, propaga-se narrativas de uma relação harmoniosa e democrática entre os diferentes povos, porém nega-se, na realidade, os saberes e expressões indígenas, africanas e afro-brasileiras.

A democracia racial propagada como um ideal harmônico da nação brasileira nada mais é do que a intenção de maquiar e esconder as desigualdades vivenciadas no cotidiano, visando a acomodação e a aceitação dos sujeitos oprimidos. Essa é ressignificada constantemente em afirmativas que dizem “somos todos iguais” ou “somos todos seres humanos”. Essas respostas fácieis e rasas não problematizam a verdadeira realidade marcada pelas diferenças, privilégios e violências. Portanto, é preciso abrir as cortinas e retirar as máscaras para que as verdades venham à tona e essa democracia inexistente seja escancarada.

A democracia racial propagada foi reclassificada pelo Movimento Negro e por estudiosos das relações étnico-raciais para ser compreendida como mito, ou seja, o mito da democracia racial.

Os autores Matos e Eugenio (2018), ao discutirem sobre o mito da democracia racial, compreendem que esta serviu durante muito tempo ao Estado para omitir a implementação de políticas públicas para a população negra e mascarar desigualdades. Esse mito buscava (busca) esconder as relações de racismo escancaradas em nossa sociedade, e, portanto, deve ser combatido.

Durante nossa imersão nas comunidades de remanescentes quilombolas no processo etnográfico, em uma de nossas conversas com a senhora Auzerina, questionamos se ela já havia sido discriminada ou sofrido algum tipo de preconceito por conta da sua cor de pele e por pertencer a comunidade do Arrojado. Prontamente, respondeu que:

Nós já fomos muito discriminados, nós já fomos muito humilhados, nós já fomos pessoas que muitos não tinham confiança de chegar e entrar em uma loja, de chegar e entregar um bem para ser entregue a outra pessoa. Não tinha confiança. Aqui nós fomos muito humilhados, eu me sentia muito rejeitada.

Aproveitando a fala de Auzerina, questionei se as pessoas da cidade tratavam diferente as pessoas da comunidade. Ela nos afirmou: “muito”. Segundo ela:

Em Portalegre mesmo, a cidade mesmo, para essa comunidade era uma coisa que as pessoas iam assim, quando iam fazer uma compra, porquê de primeiro era lá em seu Alvino, era dos remédios, quando adoeciam a farmácia era de seu Alvino. Era difícil comprar remédio, porque nem tinham dinheiro, nem vendiam fiado e tinham a desconfiança. Realmente eles só tinham os braços para trabalhar, eles achavam que não pagavam, muitas coisas negavam por que achavam que não tinham com que pagar. Não tinham convivência na cidade, depois que começou as eleições foi que deram mais atenção. Não tinha o barracão²⁵ né? Onde tinha a feira, se chegasse uma pessoa daqui lá, tinha que ter uma pessoa acolá prestando atenção se fosse olhar uma coisa. Tinha uma pessoa me prestando atenção se eu tirava, se eu carregava. Era assim, era como se eles fossem lá, todos os nego daqui, até mesmo aqui dentro dessa Santa Tereza²⁶ teve muito preconceito com esse povo daqui. Era sem confiança. Era muito difícil fazer uma arrumação, só se fosse no inverno com dia marcado de você trabalhar”.

A senhora Auzerina ainda registrou que:

Na cidade era muito difícil irem comprar e fazer feira, geralmente era assim, tinha o feijão, tinha o arroz, não tinha história de macarrão, o café comprava para torrar, um quilo era muito café, não tinha essa história de comprar, compravam roupa de ano em ano. E mesmo assim, muita gente mesmo daqui não tinha convivência com o povo da rua. Iam na rua lá quando iam batizar um filho, não tinha história de missa. Não tinham

²⁵ Espaço do mercado público.

²⁶ Comunidade vizinha.

com que andar, não tinham roupa, não tinham calçado, não tinham transporte, todo mundo andava a pé. Era muito difícil um animal.

Aproveitando esse diálogo, questionei sobre a relação deles com os padrões brancos e ela destacou que “muitos tinham até nojo”. Exemplificou o fato de que “muitos não emprestavam uma roupa ao outro, não emprestava uma chinela porque o negro calçava e podia ficar preto. Nós fomos muito excluídos aqui, muito, muito”. Na conversa, questionei, então, se um abraço entre patrão e eles seria possível, ela foi enfática em dizer que “muitos não pegavam nem na mão, muitos não davam nem um bom dia, quanto mais pegar na mão”. Questionei também sobre a possibilidade de sentarem junto à mesa, e ela destacou que “eles comiam primeiro, depois os trabalhadores comiam, nunca comiam junto com os trabalhadores. No caso de colocar um café e chamar para tomar junto com você, não tinha nem perigo, nunca existia isso aqui”.

Finalizando sua fala, Auzerina deixou uma reflexão sobre o processo contínuo de escravidão aos quais os negros ainda são submetidos em diversas situações de trabalho cotidiano. Segundo ela:

Os nego eles eram assim, recantados. Aqui a escravidão acabou, porque antigamente a escravidão era uma escravidão, mas aqui ainda teve muito tipo de escravidão e ainda hoje existe. É diferente é, mas tem ainda escravidão. Começando de trabalhar nas cozinhas, tem muitas que trabalham o dia de sábado, o dia de sábado é de casa, tem que trabalhar, se falhar é descontado. Se tiver com dor de cabeça não é doença, tem que trabalhar, então é escravidão. Porque se você tá doente, você diz, então vá para casa, tome remédio, descansa, fique boa e você vem amanhã. Muitas diz não, não tá não, tá é com preguiça, dor de cabeça não é doença. Os dias de sábado se não for, no domingo tem que ir. Por que é que não é uma escravidão? É. Não dão valor ao seu trabalho, porque se você não pode pagar você não bote uma pessoa pra trabalhar, pra tirar o couro, se aproveitar da pessoa. Paga pouco e mais a sujeição”.

As falas de Auzerina nos aproximam da realidade cotidiana e apresentam as negações e violências ocasionadas pelo racismo na comunidade, o que certamente não é diferente do racismo e discriminações sofridas pelos moradores da comunidade Pêga e de outras comunidades quilombolas de Portalegre.

Essas falas e muitas outras devem estar presentes nos espaços escolares para problematizar o racismo como um crime extremamente violento e letal. É preciso uma tomada de consciência coletiva para compreender as diferentes formas pelas quais este se manifesta e as possibilidades que temos de combatê-lo.

Baseados em Nascimento (1980, p. 160), compreendemos que “o racismo constitui a espinha dorsal psico-sócio-cultural que faz a sociedade convencional brasileira uma entidade intrinsecamente preconceituosa e discriminadora dos descendentes afro-negros”. Além disso, “a natureza das fundações do Brasil, tanto no que diz respeito à sociedade, cultura, política, economia, religião, arte, é essencialmente racista e tem constituído um processo genocida de permanente destruição e ameaça ao povo negro” (NASCIMENTO, 1980, p. 229).

Ao falar sobre as formas de manifestação do racismo, Silva (2018, p. 130) destaca que este “se manifesta, de forma aberta ou velada, por meio de expressões que qualificam os negros como inferiores aos brancos”. Nesse processo de inferiorização, a raça é tomada como marca identitária que permite julgar e selecionar quem será discriminado (negros e índios) e quem será referenciado como ideal (brancos).

Sobre a raça, trazemos as contribuições de Gomes (2005, p. 48) quando diz que estas “são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar a raça”.

Pensando as formas de manifestação do racismo, Almeida (2018) aponta três possibilidades, são elas: o racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural. Na primeira, o racismo estaria relacionado com a subjetividade do sujeito racista e “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupos” (ALMEIDA, 2018, p. 28). Na segunda possibilidade, o racismo estaria relacionado com o estado e as instituições, visto que são geridos por grupos raciais hegemônicos que negam os outros grupos minoritários para manutenção do poder e privilégios. Por último, o autor apresenta a possibilidade do racismo estrutural. Nessa concepção, ele afirma que o racismo vai além do indivíduo e está enraizado na estrutura social. Além disso, diz que as instituições são racistas, porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018).

Embora reconheça as outras possibilidades de manifestação do racismo, Almeida (2018) defende a perspectiva estrutural, já que as manifestações individuais e institucionais derivam da estrutura social racista e, desse modo, estariam contempladas.

Aprofundando o debate sobre a estrutura social racista na qual estamos inseridos, Almeida (2018, p. 39) argumenta que “a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica”.

Destacamos também que as práticas racistas enquanto processos políticos e históricos afetam diretamente as subjetividades dos sujeitos. Essas são alimentadas cotidianamente pela

naturalização das violências aos negros, pela vinculação do crime a cor da pele, pela negação de espaços de tomada de decisão, pela ocupação de espaços profissionais de baixa remuneração, pela presença subalternizada nos espaços midiáticos, pela ausência no mercado da moda, pelas dificuldades de acesso ao ensino de qualidade, pela ausência nas universidades e, especialmente em alguns cursos estabelecidos socialmente como de elite, entre outros.

Pensando o racismo na realidade da nossa pesquisa, utilizamo-nos do espaço concedido nas entrevistas com os professores de Educação Física e os questionamos se já haviam se deparado com alguma situação de racismo no espaço escolar. Ambos os professores afirmaram não terem presenciado essa situação. Para Araçá, “nunca percebi a questão do racismo não”, e para Cajarana, “não que eu tenha lembrança no momento, acho que não. Assim, ao meu ver, dentro do que eu já vivenciei, por mais que haja essa separação, entre aspas, entre eles, mas eu vejo respeito. Assim, não há críticas em relação a cor, a cultura”.

Levando em consideração que os alunos das comunidades de remanescentes quilombolas necessitam sair dos espaços de suas comunidades para outros lugares, questionamos como os professores observavam a relação desses com a escola, com os alunos das outras comunidades, com as aulas, entre outros.

O professor Araçá destacou que:

Sobre a relação, claro as vezes tem aqueles grupinhos, são de lá, então andam mais aquela turminha deles ali, mas eles se relacionam também com os demais colegas. Então, assim, eles têm os grupinhos mas talvez por proximidade, de serem de uma mesma comunidade, mas interagem também com os outros colegas. Eu não vejo assim uma distinção entre aluno quilombola e aluno não quilombola.

Para o professor Cajarana:

Eu sinto muito como se eles se sentissem discriminados, não exatamente discriminados, mas como se eles se sentissem um pouco isolados. Como se eles não quisesse, alguns né, não são todos, porque tem uns que são bem extrovertidos e tem outros que são bem introspectivos, mas no geral é muito comum eles se isolarem dentro de uma sala de aula, formar grupos entre eles, não querer se misturar, digamos assim, com o restante da sala. Eles são muito fechados entre eles.

Diante das afirmativas dos professores, visualizamos um cenário contraditório. Ao mesmo tempo em que temos uma negativa sobre terem presenciado manifestações do racismo no espaço escolar, ambos evidenciam em suas falas que existem a fragmentação em grupos,

mesmo que também, possam interagir e estabelecer relações de respeito com os demais alunos da realidade escolar.

O racismo está estruturado em nossa sociedade de formas, muitas vezes, sutis, em que espaços para brancos e negros são demarcados. Na realidade de Portalegre, isso parece ser feito a partir da retirada desses sujeitos de suas comunidades para outras, e nunca o inverso. São sempre os corpos negros que precisam abandonar suas referências, saírem para espaços desconhecidos, transitarem por distâncias maiores, sem falar que se deparam com uma educação colonizadora que não reconhece a importância dos seus saberes e nem os inserem na realidade escolar.

Sentem-se perdidos e inseguros no espaço do outro, que nem sempre os acolhe e os inclui. Para resistir é preciso manter a articulação dos grupos de convivência cotidiana, visto que nesses grupos reconhecem seus modos de ser e fazer, bem como sua ancestralidade, as bases familiares e suas identidades. Assim, a junção em grupos é certamente uma estratégia de defesa contra possíveis ataques.

É preciso que analisemos que o isolamento, muitas vezes, não é uma escolha e sim uma determinação pela forma como toda a história de vida e a escola estão estruturadas. É preciso também que sejam realizadas análises mais profundas sobre os motivos que levam a esse comportamento e quais estratégias podem ser utilizadas pelas escolas para que esse fato seja superado.

As faces do racismo são complexas e emanam de diferentes lugares e com diversas intensões. Segundo Gomes (2005, p. 52), “o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”. Além disso, a autora afirma também que “ele é por um lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças humanas superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52).

Como sua aplicação está relacionada a manutenção do poder, as forças são desiguais e predominam aquelas dos grupos dominantes, no caso da realidade brasileira, da elite branca e suas heranças coloniais.

O racismo se ancora nos corpos a partir das formas como se apresentam e das representações que essas têm para cada contexto. Em nossa sociedade, que segrega e violenta os sujeitos negros, fica evidente que a imagem do corpo assume grande destaque. Quanto mais próximo do estereótipo social do ser negro (especialmente, quanto mais escura for a cor da

pele), maior tende a ser o preconceito e a discriminação. Além disso, os sentidos sobre ser branco e sobre ser negro dependem também do contexto e dos locais em que os sujeitos estão.

De acordo com Pinho (2011, p. 130), “o processo de negação/rejeição ocorre tanto em relação a quem ataca (o racista), como em relação a quem é atacado (o negro). O jovem negro que viveu experiências de rejeição incorpora a ideologia do branco, desejando, paradoxalmente, ser branco”. As discriminações raciais que oprimem os sujeitos negros fizeram e fazem com que muitos busquem a aproximação com o estereótipo branco como tentativa de se sentirem incluídos.

Os corpos de universitários, de empresários, da saúde, da justiça, da política e da mídia eram e ainda são, em sua maioria, brancos. De modo contrário, os corpos periféricos, maltratados pela fome e pela negação de diferentes políticas públicas eram e são, predominantemente, negros. Esse cenário estabelece então que ser negro é negativo e o objetivo buscado deve ser embranquecer, fisicamente e culturalmente.

A voz ditatorial do cenário racista é a do branco, é esse que determina os modos de ser e do não ser para os demais corpos. Nesse contexto, os corpos negros são submetidos a conflitos existenciais. Segundo Pinho (2011, p. 118), “o corpo negro que nega sua raça ou a sua cor vive um conflito psíquico que emerge, principalmente, quando precisa posicionar-se a respeito da marca que lhe causa dor (o corpo)”. Imerso nesse conflito, o negro não percebe que “a pessoa que possibilita [...] a construção da imagem corporal é o outro racista, daí se constituir uma forma de existência imersa no sofrimento”. Além disso, a autora ainda destaca que: “o branco impõe ao negro uma discriminação que, paradoxalmente, o levará a buscar no seu opressor a possibilidade de sua existência. O negro vai tentar ser branco, vai buscar, pelo seu desaparecimento, uma maneira de existir” (PINHO, 2011, p. 118-119).

Imersos nesses conflitos, Almeida (2018) fala que as pessoas negras, em seus comportamentos individuais, podem reproduzir atitudes do racismo de que são as maiores vítimas.

Esse processo de negação é fruto da colonização opressora, e nele, a culpa de todo e qualquer erro é direcionada ao negro. Conforme argumenta Fanon (1997, p. 34), “diante do mundo arranjado pelo colonialista, o colonizado a todo momento se presume culpado”. Os sujeitos violentados sofrem duplamente, pelas violências e pela injusta absorção da culpa de tê-las cometido, mesmo não sendo os responsáveis. Essa situação é tão complexa que faz com que os sujeitos oprimidos sonhem também em se tornar opressores, como exposto por Freire (1987).

No entanto, como já relatamos em outros momentos de nossa pesquisa, os corpos negros são corpos da resistência e, dessa forma, não foram todos os corpos que buscaram se aproximar

dessa lógica branca, ao contrário, muitos corpos articulados em grupos mantiveram e valorizaram a negritude como marca da identidade racial. Na atualidade, com a articulação cada vez mais forte do Movimento Negro e o apoio de pessoas e entidades antirracistas, o corpo negro tem conquistado novos espaços e novas possibilidades de expressão, ressignificando suas atitudes perante o mundo. No entanto, ainda há muito a conquistar.

Diante do exposto, percebemos a grande e urgente necessidade de articulação de resistências, aperfeiçoando as existentes e criando novas formas, de modo a desorganizar as estruturas que sustentam o racismo em nossa sociedade. Para isso, não bastará não ser racista, é preciso que todos os sujeitos sejam também antirracistas.

Para Angela Davis (2018, p. 32), “não é fácil erradicar o racismo, tão profundamente arraigado nas estruturas de nossa sociedade, e por isso é importante produzir uma análise que vá além da compreensão dos atos individuais de racismo”. Esse pensamento dialoga diretamente com a compreensão de racismo estrutural apresentada por Almeida (2018), assim, segundo a autora, “o desenvolvimento de novas formas de pensar sobre o racismo exige que nós tenhamos não só uma compreensão das estruturas econômicas, sociais e ideológicas, mas também das estruturas psíquicas e coletivas” (DAVIS, 2018, p. 87).

Somente a compreensão profunda das estruturas que sustentam os pensamentos e as atitudes racistas é que permitirá a tomada de consciência de suas violências e uma articulação para o combate, isto é, com a compreensão da complexa estrutura racista é que avançaremos na sua desconstrução efetiva.

Para nos ajudar nesse entendimento, trazemos as ideias apresentadas por Frantz Fanon (1997), em seu livro *Os condenados da terra*, quando denuncia as violências dos processos de colonização. Como o racismo é uma das heranças dessa violência, destacamos que “quanto mais o povo compreende, mais se torna vigilante, mais se torna consciente de que definitivamente tudo depende dele e que sua salvação reside em sua coesão, no conhecimento de seus interesses, na identificação de seus inimigos” (FANON, 1997, p. 157). Será com a organização consciente e coletiva de sujeitos antirracistas que as amarras do racismo serão gradativamente, desmontadas.

Mesmo visível em diferentes esferas, o racismo ainda tenta ser negado por elites e opressores. Como afirma Freire e Shor (1986, p. 101), “o racismo é muito forte no Brasil. Dizer que não temos racismo no Brasil ou é ingenuidade, ou esperteza, mas não realismo”. Corroboramos com os autores e reafirmamos seu entendimento quando dizem que: “enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão -, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se

estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 101).

Embora outros sujeitos estejam empenhados nessa luta, vale destacar que essa gestou-se na articulação do Movimento Negro (ADÃO, 2007). A luta antirracista está diretamente associada às lutas de reparações históricas. O racismo, como fruto de construções histórico-sociais necessita, do mesmo modo, ser reparado a partir de investimentos que preencham as lacunas de negações ocasionadas por essas atitudes em diferentes esferas, tais quais: educacionais, de acesso à terra, políticas de saúde, habitação, formação profissional, entre outras.

Dizer simplesmente que o racismo acabou ou que irá acabar não resolve os problemas de milhões de pessoas que foram (e são) violentadas durante séculos. Desse modo, é preciso combater o racismo, mas também assegurar que as vítimas desse crime possam prosperar socialmente rompendo com os modos de vida a que historicamente estiveram presas.

Dentre essas possibilidades, destacamos as políticas de ação afirmativa e das cotas. Para tanto, destacamos os argumentos de Moore (2007, p. 16), pois, segundo ele:

As políticas de ação afirmativa e das cotas surgem como uma intenção deliberada para corrigir as desigualdades resultantes da racialização existente na origem do racismo. Elas não vêm para dividir, pelo contrário, vêm para aproximar e unir pela redução das desigualdades. Elas não criam a raça, não a reforça e nem a faz reviver, pois a raça já está bem antes na mente, na cultura, no tecido social da sociedade como produto de uma longa história da humanidade apesar das diferentes reformulações, teorizações e usos ideológicos recentes.

Defender a redução das desigualdades é obrigação dos que se dizem antirracistas. Todavia, infelizmente, não é isso que vemos na maioria das vezes. As pessoas se dizem não racistas, no entanto, não estão dispostas a abrir mão de privilégios conquistados através do racismo e que perpetuam as desigualdades.

Precisamos desconstruir o racismo que habita em nós e isso só é possível a partir do momento em que, ao invés de nos negarmos como racistas, voltarmos nossos olhares para o que em nós está estruturado nessa lógica procurando meios para superá-la. Somente com essa análise profunda de pensamentos e atitudes é que poderemos ressignificar nossas condutas e construir posturas efetivamente antirracistas.

Portanto, imersos nessa busca pela construção de um bem-estar coletivo de efetiva inclusão racial, deixamos como reflexão a fala de Frantz Fanon (2008), no livro *Pele negra, máscaras brancas*:

Eu, homem de cor, só quero uma coisa:
 Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre.
 O preto não é. Não mais do que o branco.
 Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, afim de que nasça uma autêntica comunicação. Antes de se engajar na voz positiva, há a ser realizada uma tentativa de desalienação em prol da liberdade.
 [...] Minha última prece:
 Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona (FANON, 2008, p. 191).

Compreendemos que os questionamentos e problematizações, bem como o desenvolvimento de ações antirracistas, serão possíveis a partir de investimentos em uma educação das relações étnico-raciais nos espaços escolares.

5.1 Educação das relações étnico-raciais

Diante das mazelas produzidas pelo racismo é necessário que façamos investimentos em ações que o superem e que diminuam as injustiças ocasionadas por suas violências. Nesse sentido, compreendemos que as práticas educativas no contexto escolar são indispensáveis para o desenvolvimento de posturas antirracistas. No entanto, para que isso aconteça, se faz necessário reorganizar essas práticas, de modo a não serem mais um agente de produção e afirmação do racismo, tornando-se espaços de acolhimento, inclusão e afirmação da diversidade étnico-racial.

Temos consciência de que a educação não se reduz a escolarização, “ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros” (GOMES, 2003b, p. 170). Ela também não se fragmenta e os diferentes cenários educativos se interconectam na formação dos sujeitos, no entanto, conforme já demarcado em outros momentos do nosso trabalho, pensaremos de modo específico a educação escolar, porém, cientes que ela está conectada as diferentes formas de educação vivenciadas pelos sujeitos.

A educação imersa no contexto social e cultural em que habitamos reflete e também é reflexo desses espaços. Diante disso, reconhecemos que muitas das práticas ainda desenvolvidas nos espaços escolares reforçam a estrutura racista de negação aos negros, aos indígenas e outros povos, vivenciada na maior parte da história de construção do Brasil.

É uma educação colonialista que se prende a uma única visão de sociedade e de pessoa com base nos referenciais da elite branca colonizadora. Conforme denuncia Nascimento (2016,

p. 54), “os brancos controlam os meios de disseminar informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país”. Frente a esse contexto, é necessário ampliarmos os horizontes e incluir nos espaços de formulações e tomadas de decisões os sujeitos negros e outros grupos minoritários que foram controlados e negligenciados pelos brancos na realidade brasileira.

A inclusão dos negros e negras nos espaços de decisão tem se efetivado aos poucos a partir do protagonismo de suas lutas, porém, essa inclusão poderia ser potencializada se os sujeitos brancos assumissem os privilégios que possuem em detrimento da exploração destes. Assumir-se privilegiado é um dos passos importantes para reconhecer as injustiças aos negros e lutar contra elas. Conforme afirma Ribeiro (2019, p. 108), “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que os privilegia historicamente, produzindo desigualdades”.

Das injustiças aos negros, é preciso lembrar que foram negados durante centenas de anos de existência no Brasil o acesso aos espaços escolares. E mesmo quando tiveram acesso, não foi possível um reconhecimento, visto que as práticas educativas nos espaços escolares estavam amparadas em estruturas curriculares também racistas, que negam a história dos negros e seus saberes a fim de perpetuar as injustiças sociais que privilegiavam uma minoria.

Inquieto com esse contexto, Munanga (2018, p. 13) denuncia, que mesmo hoje, a cultura negra não faz parte de forma efetiva dos currículos educacionais brasileiros. Para ele, “a cultura negra no Brasil, apesar de estar presente no cotidiano de todos os brasileiros, não faz parte integrante do sistema educacional brasileiro que sempre foi eurocêntrico”. Nessa mesma linha de pensamento, trazemos as contribuições de Machado (2013, p. 93) quando ela destaca que “nas escolas, em todos os seus níveis, há uma depreciação dos conteúdos africanos e da cultura negra”.

Em uma de nossas visitas à comunidade do Arrojado, tivemos a possibilidade de conversar com Aurineide sobre suas vivências escolares. Ela é aluna do curso de Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), uma das primeiras moradoras da comunidade a cursar o Ensino Superior, sobre suas vivências escolares. Na ocasião, questionamos se os conteúdos ensinados nas escolas nas quais estudou eram importantes e significativos para o contexto em que vivenciava no dia a dia. Em sua resposta, destacou:

Pelo que eu me lembro eles eram, só não tinha tanta contextualização com o espaço em que nós vivemos, que é uma comunidade quilombola. E eu acho que eles não

traziam para você se sentir pertencente a aquela comunidade, as escolas elas não trabalhavam aquilo. Tipo, quando era 20 de novembro que era para ser uma data onde encontrava aluno quilombola, não tinha uma coisa que era para você se sentir orgulho de onde você vinha. Eu acho que as escolas, elas nem se quer falavam sobre o que é uma comunidade quilombola, para você se sentir pertencente aquele espaço. Não dialogava com a realidade. Eu vi falar mesmo, ver mesmo, sobre educação quilombola, educação indígena, agora que eu entrei na faculdade.

Esse silenciamento das escolas em relação aos saberes negros silencia também os sujeitos no não auto reconhecimento nesses espaços. É necessário que as escolas dialoguem com as realidades dos alunos de modo a constituir uma relação de copertencimento, ou seja, a escola deve estar na comunidade, assim como a comunidade deve estar na escola. Para Freire (2000, p. 22), “o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença”.

A escola que não reconhece os saberes dos corpos negros/quilombolas e apresenta um universo cultural único e padronizado diferente da realidade vivenciada pelos sujeitos quilombolas em seus cotidianos é a mesma que julga e aponta-os como responsáveis pelo fracasso em inúmeras situações das vivências escolares.

Ao apresentar essas configurações, as escolas contribuem para a exclusão e negação dos negros e negras, além disso, efetivam de forma direta e indireta atitudes racistas e contribuem, consequentemente, para a formação de sujeitos também racistas.

“O racismo, segundo o artigo 5º da constituição brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola” (BRASIL, 2004, p. 7). O racismo e demais formas de discriminação não nascem na escola, no entanto, passam por ela em todas as suas vivências. Embora não seja uma obrigação exclusiva da escola combater o racismo e as demais formas de discriminação, é preciso ter consciência de que essa deve ser, sim, uma de suas metas. Para que isso aconteça, é necessário que se demarquem posturas e pensamentos em documentos normativos, nos planejamentos e ações didáticas, bem como nos espaços de convivência dos sujeitos integrantes de seus espaços.

Para a efetivação de uma educação antirracista, compreendemos que o caminho se faz a partir do desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais. Sobre essa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira publicadas a partir da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, nos dizem que:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2014, p. 6).

Além de ser um espaço de inclusão dos diferentes grupos raciais, deve ser também espaço para desconstrução de preconceitos e discriminações ao problematizar as relações históricas de submissão e a partir de quais interesses essas se efetivaram.

Ao falar sobre a escola, Gomes (2003b, p. 170) destaca que essa “é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Além disso, essa “é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã” (GOMES, 2008, p. 69).

Durante nossa pesquisa, direcionamos um pouco de nossas atenções à realidade de atendimento escolar dos sujeitos quilombolas. Embora as escolas investigadas atendam os sujeitos quilombolas, as menos não são definidas como escolas quilombolas e nem direcionam suas ações pedagógicas para essa finalidade. Todas elas ficam em territórios externos aos quilombos.

O diálogo com a realidade escolar objetivou situar-nos sobre a presença dos saberes desses corpos nas ações pedagógicas. Para isso, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) afim de localizar menções e ações direcionadas à população negra, especialmente as comunidades quilombolas do município de Portalegre - RN.

As quatro escolas que atendem aos alunos das comunidades participantes da pesquisa são: Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá, Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza, Escola Estadual 29 de Março e Escola Estadual Margarida de Freitas. Solicitamos a todas elas os PPP's e fomos prontamente atendidos.

Nas análises dos PPP's evidenciamos discursos que se pautam nas noções de diversidade, pluralidade, democracia e inclusão. No entanto, pouco ou nenhum espaço é dedicado a um olhar mais específicos para os sujeitos negros/quilombolas.

A Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá está situada na zona rural, na comunidade de Bom Sucesso, prestando atendimento escolar do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na escola são atendidos(as) os(as) alunos(as) de inúmeras comunidades rurais da região (Bom Sucesso, China, Encruzilhada, Belo Monte, Santa Tereza, Arrojado e Engenho Novo) dentre as

quais destacamos aqueles pertencentes às comunidades quilombolas do Arrojado e Engenho Novo.

Os alunos quilombolas representam um quantitativo significativo do público atendido de acordo com as observações realizadas na escola. No entanto, no PPP da escola anteriormente citada nenhuma referência é feita a eles ou a qualquer outra manifestação dos saberes quilombolas, negros ou afrodescendentes. A única referência relacionada poderia ser evidenciada quando propõem, em uma de suas ações para o ano de 2020, desenvolver projetos de combate ao racismo, porém sem maiores detalhes de como isso seria realizado.

A Escola Estadual 29 de Março está situada na zona urbana e atende alunos do Ensino Fundamental, dos quais, muitos deles vêm da comunidade quilombola do Pêga. No seu PPP, ao descrever o público que atende, destaca os alunos das comunidades quilombolas. Segundo ele: “ressaltamos que a escola recebe alunos de área quilombola, cujos aspectos culturais podem ser evidenciados por meio de manifestações artísticas (dança de São Gonçalo, Maneiro Pau, Capoeira, dentre outros), linguísticas, religiosas”.

Entendemos como importante o reconhecimento e a demarcação desses sujeitos presentes na realidade escolar, no entanto, o projeto não faz nenhuma outra menção ou apresenta objetivos que se destinem diretamente ao atendimento dos quilombolas. Outro detalhe observado foi o fato de apresentar as suas manifestações culturais como artísticas, deslocando para um campo do fazer que difere das características evidenciadas nas suas manifestações cotidianas.

Um outro ponto que chamou atenção no PPP, referente à Educação Física, foi o fato de o professor da área ser também responsável pelo ensino da disciplina de Ciências. Não tivemos intensão de aprofundar essa discussão, mas, certamente, a quantidade de turmas e, conseqüentemente, a carga horária devem influenciar para isso.

Com relação a Escola Municipal Filomena Sampaio de Sousa, essa atende também aos alunos no Ensino Fundamental. Situada na zona urbana, também atende alunos do Pêga, assim como alunos de outras comunidades quilombolas do município. Em seu PPP nenhum espaço é dedicado aos negros e quilombolas. Mesmo quando situa os aspectos históricos e culturais de Portalegre, o PPP só destaca as contribuições dos indígenas e europeus, silenciando e negligenciando as vastas contribuições dos sujeitos negros.

Outra questão dentro da realidade escolar é que vários professores de outras áreas ficam responsáveis por ministrarem as aulas “teóricas” de Educação Física, sendo o professor da área responsável predominantemente pelas aulas “práticas”, visto que precisa dividir sua carga horária entre várias escolas. Esse problema grave certamente fragiliza e nega a possibilidade de

desenvolver uma Educação Física comprometida com a formação de alunos críticos, participativos e democráticos no contexto da cultura de movimento. Essa realidade também se repete na Escola Estadual Margarida de Freitas.

O último PPP analisado foi o da Escola Estadual Margarida de Freitas, situada na zona urbana e oferece à comunidade atendimento ao Ensino Médio. Não encontramos nenhuma referência as relações étnico-raciais, aos negros ou comunidades quilombolas, no entanto, em seus anexos, é apresentada a estrutura curricular do novo Ensino Médio (2019), em que são propostas as orientações básicas para esse. Nas orientações, no tópico 6, destaca-se que em decorrência da legislação específica, são obrigatórios, dentre outros elementos que “os conteúdos referentes a história e a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nos componentes de Arte, Literatura e História do Brasil, conforme § 2º, art. 26-A da Lei nº 9.394/1996”.

Embora apresente nos anexos os indicativos legais para que os saberes dos corpos negros se façam presentes nos espaços escolares, e escola não demarca isso nas suas intenções e ações pedagógicas documentadas no PPP. Essa negativa impede a construção de um cenário de inclusão efetiva dos corpos negros e o diálogo com a realidade local.

A escola necessita dialogar com o contexto social e cultural, conseqüentemente, com a diversidade de sujeitos e modos de ser. Seu fazer democrático e inclusivo só será possível se estiver atento as desigualdades e injustiças vivenciadas pelos sujeitos que atende.

Desse modo, “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8). A escola, como espaço de acolhimento de uma diversidade de sujeitos, deve acolher em suas estruturas curriculares e práticas pedagógicas a diversidade de saberes desses grupos, sem hierarquizações.

Concordamos com Braga (2009, p. 128) ao afirmar que: “se a educação foi utilizada para construir preconceitos, ela pode e deve ser utilizada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial”.

Essas reparações históricas dependem do fazer pedagógico das escolas, mas precisam também estar amparadas em políticas públicas de educação e nas normativas legais. Diante disso, foi e é necessário investir em políticas afirmativas da cultura negra e em reparações no contexto escolar, de modo a transformar uma realidade que exclui dos currículos os saberes e fazeres dos povos negros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana destacam que as políticas de reparação “têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprios, manifestarem com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 2). Além disso, destaca que:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidades nos estudos, de condições para alcançar todos os níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p. 3).

Diante do posicionamento expresso, fica evidente que existe a preocupação de que seja efetivada uma formação educacional que assegure aos negros conhecerem e se reconhecerem nos espaços escolares. No entanto, para que essa se efetive serão necessários investimentos diferenciados, visto que, predominantemente, a população negra e pobre está nas escolas que mais sofrem com problemas de infraestrutura e pessoal. Assim, serão necessários investimentos nas estruturas físicas escolares, na formação de pessoal, na aquisição de equipamentos, na estruturação curricular, nas abordagens metodológicas, no acolhimento e acompanhamento, nas assistências estudantis, entre outros.

Um dos grandes avanços legais no que diz respeito às políticas de reparação as violências e negações sofridas pelos negros foi a aprovação da lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Para Gomes (2008, p. 67), essa lei é “uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica”.

A Lei 10.639/03 estabelece que:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
 "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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003).

Após a aprovação da Lei e sua entrada em exercício, passa-se a um novo processo de luta, que é a sua efetiva aplicação nos contextos de ensino. Embora nos aproximemos dos 20 anos de promulgação da lei, infelizmente ela não se efetiva em muitas realidades educacionais brasileiras. No entanto, é válido destacar que provoca debates e guia o desenvolvimento de ações pedagógicas de professores e outros profissionais da educação no trato com as relações étnico-raciais.

Sobre a Lei 10.639/03, Pereira (2016, p. 23) destaca que essa foi “um dos maiores resultados das articulações do movimento negro contemporâneo”. Ainda segundo ele, a criação da lei “leva, no mínimo, à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros, mas que potencialmente pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira”. O potencial de contribuição da lei é reconhecido na possibilidade de efetivar mudanças culturais e contribuições na luta contra o racismo em nossa sociedade.

Entendemos que a Lei 10.639/03 possibilita respostas mais efetivas as reivindicações de uma escola mais inclusiva na realidade étnico-racial. Segundo Candau (2008, p. 59), “reivindica-se uma escola que esteja atenta à realidade dos negros, que respeite e valorize a sua cultura, que dê especial atenção à história da África e dos africanos escravizados na América”. A escola, ao fazer isso, contribuirá não apenas para a população negra se sentir aceita e incluída, mas também para que brancos e demais sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais conheçam a diversidade de manifestações culturais existentes no mundo, agregando com isso, novos valores e conhecimentos.

Durante a pesquisa, questionamos aos professores de Educação Física se eles conheciam a Lei 10.639/03 e ambos relataram não conhecer com maiores detalhes. O professor Cajarana relatou que já ouviu falar dela em seminários e cursos de formação, porém, afirma: “nunca vi ela não”. Já o professor Araçá complementa sua negativa destacando que: “eu já noto nos livros de história, já vem trazendo alguma coisa da educação quilombola, salve engano, mas eu não tenho conhecimento da Lei não”.

A Lei 10.639/03 ainda permanece desconhecida por muitos professores, o que compromete a sua efetiva aplicação no contexto escolar. No entanto, muito desse desconhecimento se deve ao não trabalho com ela nos cursos de formação de professores nas universidades. Esse fato foi evidenciado quando questionamos aos professores Araçá e Cajarana se durante a graduação em Educação Física eles tinham em alguma disciplina ou situação de ensino ouvido falar sobre a Lei ou mesmo discutido a implementação dos saberes dos corpos negros, africanos, afro-brasileiros ou quilombolas na realidade escolar. O primeiro afirmou que não, já o segundo, embora afirme inicialmente também que não, destacou, posteriormente, duas situações em que de algum modo esse debate apareceu. Na primeira, “com relação a fisiologia, aquela questão que a gente ver muito falar e estuda que o corpo negro é, entre aspas, mais resistente que o corpo branco”; na segunda, “um pouco culturalmente a gente estudou com relação a capoeira, essas questões da capoeira na disciplina de lutas, mas nada além disso”.

A presença dos saberes negros nas formações acadêmicas é tão urgente e necessária quanto a sua implementação nas escolas e certamente uma interferirá na outra. No diálogo com os professores participantes da pesquisa, ambos afirmaram conhecer as comunidades quilombolas de Portalegre, mesmo que sem um aprofundamento maior. Além disso, os dois docentes tiveram em sua vida escolar colegas quilombolas.

Sobre a vida escolar, questionamos se estes tiveram acesso a discussões sobre saberes negros ou quilombolas. Eles relataram que esses saberes foram trabalhados em momentos pontuais na disciplina de história. O professor Cajarana destaca que: “a parte que a gente via mais falar sobre o negro é a questão da história, a questão da história da escravidão no Brasil, mas a fundo mesmo, a inclusão do negro socialmente falando, e corporalmente, nunca foi bem estudado isso”.

O professor Araçá destacou que sobre os quilombos teve acesso apenas as discussões realizadas na disciplina de História. Questionamos, então, se eram feitas relações com os quilombos da realidade local, ele afirmou que: “não, não era não, até porque quando essas comunidades passaram a ser reconhecidas como comunidades quilombolas já era mais para cá, já tinha passado o Ensino Médio. A gente não tinha uma comunidade oficialmente quilombola, reconhecida”. A fala dele evidencia também a realidade de que o reconhecimento legal de muitas comunidades quilombolas é bastante recente, fato que necessita de maiores investimentos para que sejam também conhecidas e reconhecidas pela população.

Sobre as formações ou encontros escolares (semana pedagógica, encontros pedagógicos, cursos ou seminários), questionamos se esses também vivenciam debates e discussões sobre os

saberes do corpo negro, corpos quilombolas, sobre a Lei 10.639/03 ou outros temas referentes a cultura africana e afro-brasileira. O professor Cajarana destacou que:

Enquanto escola a gente discute muito o quanto as comunidades quilombolas são meio que fechadas dentro de si, os grupos, e a gente tenta dentro do nosso trabalho fazer com que haja uma maior inclusão dessas comunidades. Tipo, a gente ver o pessoal que é lá do quilombo isolado, falando em relação à grupo dentro de uma sala de aula, e nós tentamos fazer muito com que haja essa mistura de saberes, essa conversa entre eles. Que eles não se sintam somente isolados. E recentemente o município disponibilizou um seminário de formação continuada que tratava justamente dessas questões étnico-raciais.

A realidade apresentada permite visualizar passos iniciais no debate acerca da cultura negra quilombola e sua relação com a educação étnico-racial. O que se espera é que tais investimentos continuem e se efetivem nos diferentes espaços escolares que atendem os sujeitos das comunidades quilombolas, que eles sejam efetivamente incluídos e não apenas moldados a partir de um padrão de ensino branco e colonizador.

Na realidade do professor Araújo, visualizamos um cenário diferente. Segundo ele: “nas reuniões pedagógicas, naqueles documentos pedagógicos tem a parte de educação no campo, educação quilombola, mas é uma coisa muito superficial, se eu disser que eu tenho domínio, conheço como trabalhar eu estaria mentindo, a gente vê isso de forma muito superficial”. Fica evidente a necessidade de ações conjuntas, por parte das escolas, das secretarias de educação, dos setores pedagógicos e dos professores para que essas discussões se efetivem e assegurem as prerrogativas da Lei 10.639/03.

Se na realidade das escolas públicas essa lei está distante de ser devidamente efetivada, Braga (2009) deixa sua crítica sobre o fato de que as escolas privadas pouco discutem a implementação de ações que contemplem a mesma. Para o autor, “se na rede pública de ensino a aplicação da Lei nº 10.639 caminha a passos curtos, apesar dos ótimos projetos existentes e da acertada decisão política dos governos e gestores educacionais em torná-la realidade, no setor responsável pela educação privada, a discussão da lei é incipiente” (BRAGA, 2009, p. 132). Diante disso, é preciso que as escolas privadas se apropriem das discussões e efetivem em seus espaços o que estabelece a lei.

Todavia, Braga (2009, p. 128) nos alerta para que os conhecimentos da cultura negra afro-brasileira e africana não sejam abordados atrelados a uma folclorização. Segundo ele, “a folclorização empobrece a imensa pluralidade dessas culturas”. O autor registra essa crítica diante do fato de muitas escolas abordarem os saberes negros apenas em datas comemorativas,

como o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, ficando abandonados e distantes do ensino durante o restante do ano.

Além disso, destacamos que, mesmo em referência a data comemorativa, é preciso que a escola problematize os sentidos a que essa data remete, tais como: a relevância da formação dos quilombos, a importância da liderança de Zumbi dos Palmares, as violências do processo de escravidão, o protagonismo negro na luta e busca pela liberdade, as organizações sociais e políticas do quilombo, as opressões do sistema colonialista, as heranças da escravidão, os legados da resistência, os quilombos nas realidades atuais, entre muitos outros.

O dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, deverá estar registrado no calendário escolar de acordo com a Lei 10.639/03. No entanto, será pouco efetivo se seu registro for meramente burocrático. É preciso que a consciência representada pela data seja amplamente discutida e disseminada em todo o ano letivo em diversas ações dos diferentes componentes curriculares.

Em uma das escolas visitadas que atendem aos alunos das comunidades quilombolas, vimos em seu calendário de eventos a inclusão da data com ação prevista para assistirem ao filme *Pantera Negra*. No entanto, não aprofundava detalhes de como essa ação aconteceria e se estaria amparada em ações mais amplas de debates e conhecimentos sobre o que a data representa.

Uma ação interessante sobre o Dia da Consciência Negra, em 2019, foi realizada pelo IFRN, *Campus Pau dos Ferros*, que trouxe diversos alunos e servidores para passarem o dia na comunidade do Pêga desenvolvendo diferentes atividades. Não participamos dessa ação em virtude de outras demandas, mas os relatos dos moradores das comunidades Pêga e Arrojado/Engenho Novo nos fizeram ter um pouco da dimensão do quão significativo foi para eles essas vivências. Destacaram o clima festivo, a receptividade e a interação com os visitantes, a articulação comunitária com a produção de alimentos para as refeições, os registros fotográficos, as visitas realizadas a locais da comunidade, as rodas de conversas, e muitos deram destaque a apresentação de um grupo de teatro, pois, para eles, foi a primeira vez que tiveram acesso à essa experiência. Acreditamos que a vivência de experimentar a situação cotidiana dentro da comunidade quilombola oportunizou grandes aprendizagens aos alunos e servidores visitantes.

Compreendemos que a efetivação da Lei 10.639/2003 permite conhecer uma diversidade de saberes e práticas do corpo negro africano e afro-brasileiro e como esses foram constituídos em diferentes realidades históricas e culturais, como consequência, permite o reconhecimento de uma diversidade de saberes e a desconstrução de preconceitos. Assim, “do

ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade cultural e humana” (GOMES, 2008, p. 72).

Diante do entendimento expresso acima, questionamos aos professores de Educação Física se utilizam algum saber do corpo negro em suas aulas. O professor Cajarana destacou que:

Quando eu dou minhas aulas eu falo principalmente com relação a cultura, principalmente essa questão tanto da capoeira, como também alguns esportes em que negros são dominantes, assim, que tem o melhor desempenho. Esse ano eu já tinha até planejado dentro do futebol, de tratar muito dessa questão racista, de colocar vídeos em que se tratava muito dessa segregação entre negros e brancos, mas que também envolvesse os esportes. Por exemplo, eu tinha até baixado um filme para passar para eles, mas que infelizmente em virtude da pandemia isso não foi possível, pois nem todos teriam acesso.

Em linha semelhante, o professor Araújo afirmou que:

No oitavo ano eu trabalho a capoeira como uma luta brasileira que teve sua origem em uma dança guerreira africana, eu faço uma interdisciplinaridade com a história com essa questão dos quilombos. Passo um filme para eles, Besouro, que é um filme brasileiro. Então essa parte da cultura negra, a questão de quilombo, eu trabalho quando eu falo sobre a capoeira, pegando a história da capoeira, como uma luta, não só como uma luta relacionada no sentido de artes marciais, mas até como uma luta pela liberdade dos negros.

As falas dos professores reforçam o que verificamos no universo das pesquisas sobre o corpo negro na Educação Física realizadas no estado da arte, especialmente por uma predominância dos saberes do corpo negro relacionados à capoeira. Reafirmamos a relevância da temática e as suas possibilidades de vivências, no entanto, entendemos que é necessário ir além e reafirmar a contribuição dos negros em outras práticas corporais da cultura de movimento.

Outro espaço destacado para esse diálogo diz respeito ao universo dos esportes. Vimos também que a maior parte das pesquisas encontradas no estado da arte discutiam a realidade dos negros e do racismo no futebol brasileiro. Assim, como reflexo do espaço cultural do futebol no cenário brasileiro e das manifestações racistas nesse, o tema se potencializa para discussão de elementos da cultura negra.

É evidente que os saberes do corpo e da cultura negra devem se fazer presentes de modo contínuo e não apenas em momentos pontuais na realidade escolar. É preciso que na Educação

Física esses dialoguem com os diferentes conteúdos estabelecidos para cada ano e unidades de ensino, o que garantirá uma efetiva aplicação da Lei 10.639/03.

Um dos aspectos positivos sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira está no fato de essa possibilitar que os saberes quilombolas possam ser explorados nas situações de aprendizagens escolar contribuindo para a educação das relações étnico-raciais. Sobre esse fato, destacamos que:

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural (SANTANA, 2017, p. 88).

Os conhecimentos quilombolas são, sem nenhuma dúvida, indispensáveis em uma educação das relações étnico-raciais e devem contribuir nas ações pedagógicas das escolas, sejam elas quilombolas ou não. Todavia, para que isso aconteça, é necessária uma aproximação desses saberes por parte dos professores e demais sujeitos envolvidos nos espaços de ensino para conhecer, aprender e apreender seus sentidos. Somente assim será possível conduzi-los de modo satisfatório nos espaços de ensino, contribuindo com a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais democrática, inclusiva e diversa.

Sobre a educação das relações étnico-raciais, Gomes (2008) destaca que essa é problematizadora, permite questionar a si e aos outros, bem como efetivar mudanças. Segundo a autora:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2008, p. 83).

A educação das relações étnico-raciais deve atravessar todos os sujeitos que se fazem presentes na escola, independentemente da idade, pertencimento étnico-racial, religião, condição socioeconômica, entre outros. Sendo uma educação pautada na ética, os sujeitos envolvidos nela “aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda forma de discriminação” (GOMES, 2008, p. 83).

A educação das relações étnico-raciais prima pelo enfrentamento das discriminações, dos preconceitos, dos privilégios, das violências de poder efetivadas pelas elites contra grupos minoritários. Além disso, visa também desconstruir falsas promessas e soluções fáceis que não levam em consideração a complexidade das estruturas que sustentam o racismo na sociedade brasileira.

É uma educação preocupada com a transformação social que diminua e até mesmo elimine as desigualdades sociais naturalizadas em nosso país, fruto da exploração de pequenos grupos sobre outros. A responsabilidade dessa educação é de todos que se comprometem com o bem comum social, com a cooperação e a solidariedade, independente do pertencimento étnico-racial e econômico-social.

Para as autoras Grando, Pinho e Rodrigues (2018, p. 90):

O enfoque da formação para as relações étnico-raciais perpassa pela compreensão das violências simbólicas, sociais, físicas e históricas que marcaram os indígenas e negros no Brasil a fim de rompermos com o imaginário social que mantém no cotidiano escolar a reprodução da cultura racista, preconceituosa e de discriminação social.

Diante disso, as autoras propõem a educação intercultural como possibilidade para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais, visto que se constitui no encontro com a diferença. Assim, essa perspectiva compreende que a formação de alunos na escola deve ser perpassada pelo entendimento de que existem diferentes culturas e modos de viver, bem como de que essas estão em constantes processos de mudanças, intercâmbios, contatos e negociações. A cultura “não é estática, pois os grupos, pessoas, comunidades, povos se constituem nas relações de fronteiras entre as diversas maneiras de ser e viver das pessoas e dos grupos em relação ao contexto escolar” (GRANDO; PINHO; RODRIGUES, 2018, p. 95).

Citando Candau (2014), as autoras Grando, Pinho e Rodrigues (2018) reforçam que a educação intercultural parte da afirmação da diferença. No entanto, essa se afirma na possibilidade de diálogos entre diversos sujeitos, nos saberes e práticas, na justiça social, na construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e na democratização da sociedade. Portanto, permite a articulação de políticas e ações que assegurem direitos a igualdade e a diferença.

Para Candau (2008), a educação escolar é uma problemática que está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões, das quais destaca a universalização, a qualidade, as concepções curriculares, formação social, avaliação, formação de professores, entre outras. Para ela, a escola está imersa na diversidade cultural que marca o mundo “decorrentes de diferenças

relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais (CANDAU, 2008, p. 7).

É diante dessas compreensões que a autora afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Para ela, “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão fundamentalmente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” (CANDAU, 2008, p. 13).

Conscientes da necessidade de que a educação escolar aconteça em diálogo com as realidades culturais em que se efetivam, Candau (2016, p. 807) denuncia a visão única e padronizada adotada por muitas escolas. Segundo ela, “parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual”. Complementando seus argumentos, ainda afirma que: “tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica” (CANDAU, 2016, p. 807).

Durante nossa imersão etnográfica, visitamos a creche da comunidade Pêga, que é o único espaço de formação escolar dentro das comunidades quilombolas. Ela contava com uma turma com aproximadamente 12 crianças de idades variadas, uma professora e uma merendeira. Dos aspectos que chamaram a nossa atenção, especialmente sobre as questões corporais, destacamos as imagens de corpo presentes no espaço.

Imagem 45: Pinturas na frente da creche do Pêga



Fonte 45: Acervo do autor

Na parte externa, ilustrando a fachada da creche, temos a imagem de três crianças, sendo duas crianças brancas, em atividades de leitura, e uma criança negra, em lugar de destaque, brincando com um skate. Esse destaque e representatividade é por nós considerado de grande relevância, visto que permite um reconhecimento por parte dos alunos diante da imagem apresentada. Entretanto, a interação com o skate não representa o universo em que estão inseridas, pois esse equipamento não é experienciado pelas crianças em seu cotidiano.

No que diz respeito ao interior da creche, infelizmente as referências aos corpos negros não são evidenciadas, ao contrário, em evidência, em diferentes situações, estão apenas corpos brancos, cabelos lisos e olhos claros.

Nas imagens destacadas, coletadas em nossas visitas, é evidente uma grande contradição, visto que todos os

Imagem 46: Imagem e brinquedos no interior da creche



Fonte 46: Acervo do autor

alunos que frequentam a creche são negros, mesmo que com as devidas variações na tonalidade da cor da pele, e as imagens estampadas nos informativos, as bonecas da brinquedoteca, os exemplares de livros presentes e os painéis ilustrativos trazem referência ao padrão branco colonizador, pois nem mesmo se assemelham aos sujeitos ditos brancos da região.

Sabemos que, inúmeras vezes, as escolas simplesmente recebem esse material sem a devida possibilidade de escolha. Os materiais são direcionados de cima para baixo, padronizadamente, o que não permite atingir a diversidade dos sujeitos que está presente nas diferentes realidades sociais. No entanto, fica o alerta para que, quando possível, os ajustes sobre as representações de tais materiais, para cada realidade, sejam devidamente pensados.

Situações como essas bloqueiam possibilidades de diálogo com a realidade em que se inserem os alunos quilombolas. Desse modo, fica visível uma não contextualização e uma padronização para todos os espaços de atendimento baseada em uma lógica ainda colonial. O corpo negro é forçado desde pequeno a adotar o referencial branco como caminho, violentando seus traços físicos e sua ancestralidade.

Na sua crítica ao modelo padronizado de escola, Candau (2016) destaca que já existem experiências “insurgentes” as quais apresentam configurações diferentes em diálogo com a realidade cultural dos alunos. Nessas experiências são possíveis novas configurações dos currículos, espaços, tempos, práticas docentes, relações com as famílias e comunidade, gestões participativas, concepções de sala de aula, entre outras. Todavia, essas experiências são ainda periféricas, sem maiores visibilidades ou fracamente apoiadas.

Feitas suas críticas a padronização e engessamento das práticas escolares, Candau (2016) defende que educadores utilizem seu potencial para construir propostas educativas

coletivas e plurais. Segundo ela, “é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais outros, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (CANDAU, 2016, p. 807). E, por isso, defende a educação intercultural como perspectiva capaz de dar conta dessa escola diversa para alunos e professores também diversos.

A escola na perspectiva intercultural é entendida como um espaço de cruzamento de culturas, desse modo, suas ações didáticas e proposições curriculares devem respeitar essa diversidade. Precisamos parar de negar o outro diferente, acolher e inserir devem ser ações urgentes e constantes.

Visando à “construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade”, Candau (2008, p. 22) defende a interculturalidade como um multiculturalismo interativo. A partir dessa visão, apresenta algumas características da interculturalidade: 1ª, “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinadas sociedades”; 2ª, “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam pessoas em determinados padrão cultural engessado”; 3ª, “nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que se supõe que as culturas não são ‘puras’”; 4ª, “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”; e 5ª, “não desvincular as questões de diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. Afirma esta relação, complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro” (CANDAU, 2008, p. 22 – 23).

Ainda sobre a interculturalidade, Candau (2012, p. 244) destaca que essa objetiva “à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”. Segundo a autora:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de

construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (CANDAU, 2012, p. 245).

Portanto, para que a educação intercultural aconteça o/a educador/a deve atuar como mediador/a para construções de relacionamentos interculturais positivos. Nessa mediação, os conflitos também se farão presentes, no entanto, serão negociados de modo a minimizar os seus impactos, visando o acolhimento do outro. Reafirmamos que essa não visa a uma homogeneização e enquadramento dos sujeitos em um único padrão, ao contrário, a educação intercultural visa garantir que as diferenças e as diversas identidades se façam presente nas escolas.

As diferenças culturais, segundo Candau (2016, p. 809), devem ser compreendidas como “riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-los como exigência da construção de um mundo mais igualitário”. Desse modo, critica o “daltonismo cultural” por entender que esse “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou não colocá-las em evidência na sala de aula” (CANDAU, 2016, p. 816).

Candau (2012, p. 239) diz ainda que objetiva, ao mesmo tempo, “desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdades presente na sociedade”. Assim, a autora busca uma articulação que nem padronize os sujeitos e seus modos de ser e fazer, bem como não construam ainda mais desigualdades. Para ela, “a igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os ‘mesmos’” (CANDAU, 2012, p. 239).

Na perspectiva intercultural apresentada e defendida por Candau (2012), a igualdade e a diferença devem estar articuladas de tal modo que uma nos remeta a outra. Será na articulação dos elementos diversos e plurais que afirmaremos identidades e diferenças, bem como efetivaremos possibilidades reais de uma educação étnico-racial em que os diferentes grupos possam se sentir reconhecidos.

Diante do exposto, para que uma educação das relações étnico-raciais aconteça de modo que assegure a interculturalidade nos espaços escolares, é necessário que sejam realizadas reorganizações curriculares de modo a atender aos saberes culturais até então negados. É indispensável uma virada curricular que se desprenda da lógica colonial de uma única verdade, para outras que acolham os saberes de grupos que foram explorados e marginalizados ao longo da história.

Precisamos estar atentos ao perigo de uma história única, que no caso brasileiro foi contada e estruturada pelos sujeitos brancos. Sobre isso, Adichei (2019, p. 26) destaca que “a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Assim, é preciso desconstruir os estereótipos criados para os corpos negros na realidade nacional, visto que são incompletos e tomados com base somente no olhar do outro exterior, bem como construir novas possibilidades históricas sobre seus saberes e práticas a partir de intervenções pedagógicas interculturais.

Para isso, Gomes (2012) propõe a descolonização dos currículos como forma de superar uma visão única de saber, acolher a diversidade e efetivar uma educação das relações étnico-raciais. Além disso, denuncia “a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e a realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102).

Sobre a descolonização do currículo, Gomes (2012, p. 107) destaca que:

Implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

Portanto, fica evidente que embora não seja uma tarefa de fácil execução, especialmente por modificar estruturas que mantem o poder e saber nas mãos de poucos, esta é uma necessidade urgente. É preciso que os espaços escolares reconheçam outras fontes de saber e outras possibilidades de ser, de modo que acolham e incluam o diverso como uma perspectiva de construção significativa de saberes para um contexto inclusivo e democrático.

Assim, trazemos os saberes quilombolas como possibilidades formativas concretas para utilização nos espaços escolares. Esses saberes refletem a realidade e a ancestralidade de sujeitos que se comunicam na coletividade, resistem as adversidades, expressam sentidos na corporeidade, harmonizam-se com a natureza, vivenciam experiências de fé, entre outros. São linguagens, saberes e práticas que devem estar presentes nas escolas para contribuir com novas perspectivas de educação, cultura e convivência social.

5.2 Aquilombamento na Educação Física

Historicamente, a Educação Física escolar, assim como os demais componentes curriculares, esteve e está predominantemente a serviço de uma educação colonizadora amparada em saberes brancos e europeus. Os saberes dos corpos negros africanos e afro-brasileiros foram negados e estigmatizados socialmente de modo que não se fizeram presentes nos espaços de ensino.

Diante dessa realidade, compreendemos que se faz necessário realizarmos investimentos em uma educação que acolha e efetive os saberes e práticas dos corpos negros como linguagens que possibilitam a educação étnico-racial a partir de uma perspectiva intercultural na Educação Física escolar.

Compreendemos ser esse um caminho de muitos enfrentamentos e resistências, em que a realização do seu percurso só será possível a partir de uma articulação coletiva, ativa e constante de diferentes sujeitos comprometidos com práticas educacionais antirracistas e de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Para contribuir com a formação desse cenário, amparamo-nos nas ideias de Abdias do Nascimento (1980) quando este propõe o quilombismo como possibilidade de afirmação e resistência da cultura negra.

Segundo Nascimento (1980, p. 256), “o quilombismo tem se revelado fator capaz de mobilizar disciplinadamente as massas negras por causa do profundo apelo psicossocial cujas raízes estão entranhadas na história, na cultura e na vivência afro-brasileira”. Além disso, o autor ainda afirma que “o quilombismo está em constante reatualização, atendendo as exigências do tempo histórico e situações do meio geográfico”.

Feita as devidas ressalvas sobre o proposto por Nascimento (1980) como projeto maior, nos inspiramos em suas proposições para colaborar com seu projeto propondo também um aquilombamento nos saberes e fazeres da Educação Física escolar. Ao fazer isso, propomo-nos a construir e cultivar nos espaços escolares valores, saberes e práticas dos sujeitos quilombolas como forma de resistência e existência no quilombo e para além dele.

Para Nascimento (1980, p. 263), “quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. É necessário que a Educação Física absorva esses princípios em seus espaços de atuação escolar de modo a construir ambientes e saberes estruturados em princípios de liberdade, democracia, solidariedade, coletividade e inclusão.

Essa compressão de quilombo e da atitude de estar articulado aos objetivos dele colabora para o projeto coletivo apresentado por Nascimento (1980, p. 262), visto que, segundo o autor, “os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na

igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível à exploração econômica e o racismo”.

Discutindo sobre a possibilidade de um quilombamento no currículo escolar, Brito, Santos e Matos (2000, p. 440) nos dizem que: “o quilombamento enquanto construção histórica e política permite a reconexão com laços ancestrais e o reconhecimento das identidades negadas pelos processos colonizadores que historicamente habitam as políticas curriculares brasileiras”. Para eles, o quilombamento é compreendido “como uma forma de resistir as imposições coloniais e assegurar a existência da cultura, tradições e heranças ancestrais” (BRITO; SANTOS; MATOS, 2000, p. 429).

Diante do exposto, nossa proposta de quilombamento na Educação Física escolar a partir dos saberes e práticas dos corpos negros quilombolas é uma atitude política. É uma demarcação que vai além da terra em que habitam, mas que se estende para se fazer presente nos territórios escolares, no ensino e nas aprendizagens que se desenvolvem nesses.

O quilombamento proposto para a Educação Física escolar pretende potencializar resistências e, conseqüentemente, existências quilombolas. Busca, a partir de princípios críticos, assegurar que os saberes e fazeres presentes nos espaços escolares sejam descolonizados, oportunizando uma ampla variedade de possibilidades para além das práticas hegemônicas e homogeneizantes.

Na Educação Física escolar isso deve assegurar que as ancestralidades se façam presentes como atos contínuos da existência. Além disso, assim como os quilombos que acolhiam as minorias e a diversidade étnica, ela deve acolher de forma efetiva os grupos minoritários excluídos socialmente. Nessa proposição, cabe à Educação Física criar ambientes solidários de cuidado coletivo e cooperação. Cabe também, construir espaços de respeito às diferenças e inclusão dos diferentes. E, por fim, deve também possibilitar a relação do corpo com a natureza como possibilidade de cuidado individual e coletivo.

Um dos primeiros passos para o quilombamento na Educação Física escolar é o reconhecimento dos saberes e práticas dos corpos negros em movimento como possibilidades educativas nos espaços de ensino. Para isso, é preciso ouvir esses corpos e observar os seus saberes e fazeres, a fim de construir possibilidades pedagógicas em diálogo com eles.

Embora já tenhamos exemplos satisfatórios e avanços no trabalho com os saberes africanos e afro-brasileiros nos espaços escolares da Educação e da Educação Física escolar, compreendemos que muito ainda precisa ser feito para que esta se efetive nos diferentes cenários da educação nacional.

Em nossa tese, optamos pela leitura da realidade das comunidades quilombolas do Pêga e Arrojado/Engenho Novo do município de Portalegre – RN para termos direcionamentos sobre possibilidades pedagógicas no contexto da Educação Física escolar.

A vinculação dos corpos quilombolas com a Educação Física escolar ainda se faz de forma bastante tímida e limitada as ações individuais de alguns professores. Entendemos que esse fato muito se deve a invisibilidade e desconhecimento sobre as comunidades de remanescentes quilombolas. Sobre isso, Falcão, Silva e Tucunduva (2011, p. 7-8) destacam que:

Via de regra, identifica-se certa invisibilidade e desconhecimento, tanto por parte expressiva da comunidade acadêmica bem como dos órgãos governamentais e da própria sociedade civil organizada sobre a maneira como essas comunidades quilombolas se organizam e produzem as condições materiais e imateriais para enfrentar suas precárias condições de vida no contexto brasileiro.

Visando contribuir na superação dessa inviabilidade, nos dispomos a colaborar com a construção de visibilidades quilombolas a partir da escuta e observação cultural das linguagens, saberes e práticas. Certamente, as linguagens observadas possuem identidades que as diferenciam e também as assemelham a outras comunidades quilombolas, elas nos possibilitam um rico acervo do corpo em movimento que podem ser utilizados em outros contextos educativos como os escolares, permitindo um auto reconhecimento dos sujeitos integrantes das comunidades quilombolas e o conhecimento de outros que não integram esses contextos.

Todavia, embora tenhamos um rico acervo de possibilidades do corpo em movimento nos cenários quilombolas, esses são negligenciados na maioria dos contextos de atuação da Educação Física escolar. De acordo com Falcão, Silva e Tucunduva (2011, p. 8): “há escassa produção acadêmica acerca das manifestações da cultura corporal nas quase quatro mil comunidades quilombolas existentes atualmente no Brasil”. Diante disso, entendemos ser esse um campo repleto de possibilidades investigativas.

As bases epistemológicas em que foram construídos os saberes da Educação Física na história brasileira têm propagado uma supervalorização das influências europeias e um silenciamento das possibilidades de contribuições dos corpos negros africanos e afro-brasileiros. Sobre isso, destacamos os argumentos de Aquino (2020, p. 165) quando destaca que:

Os interesses eugenistas foram as bases da construção histórica da Educação Física, os métodos francês e sueco de ginástica, amplamente difundidos no Brasil, foram ideais para a formação de corpos disciplinados. Paralelamente, a esportivização lançava a ideia de superioridade branca, fundada na imagem helênica corporal mitologicamente visibilizada. Em contraponto, houve um distanciamento do corpo negro, pois os corpos idealizados partiam da imagem dos gregos.

Alinhado as críticas apresentadas acima, Kunz (2012) tece comentários sobre a invasão cultural realizada na Educação Física escolar brasileira pelos esportes modernos, predominantemente de origem europeia. Para falar sobre isso, se inspira nas discussões de Paulo Freire (1981) e apresenta as consequências que essa invasão ocasionou à Educação Física. Segundo ele, como consequência da invasão cultural, tivemos o desaparecimento gradativo das culturas tradicionais do movimento, “refiro-me a brincadeiras, jogos, danças e movimentos que são (eram) mantidos em forma de tradição cultural em nosso meio, e que estão sendo suplantados pelos esportes modernos” (KUNZ, 2012, p. 20).

A supervalorização historicamente direcionada ao corpo branco europeu e a negação aos corpos negros africanos e afro-brasileiros evidenciam que, assim como a educação de um modo geral, a Educação Física também esteve (e em muitos espaços, ainda está) a serviço da manutenção das estruturas coloniais nos saberes e fazeres.

Essa atitude no trato desses conhecimentos aproxima a Educação Física das estruturas escravagistas ao limitar e aprisionar os corpos negros de serem e de se expressarem em suas possibilidades diversas. Assim, torna-se urgente e constante as necessidades de atualizações de suas práticas pedagógicas de modo a superar essa visão equivocada, violenta e desrespeitosa frente à diversidades de sujeitos presentes nos seus espaços de atuação.

Precisamos reconstruir uma nova história na Educação Física que reconheça, acolha e efetive práticas com a diversidade de sujeitos que compõe nossos espaços sociais. Para tanto, é necessário um olhar especial para aqueles que historicamente foram e são os mais excluídos e violentados socialmente. Nos inspiramos na afirmativa de Aquino (2020, p. 64-65) quando nos diz que:

Estar atenta aos corpos invisibilizados, destituídos de fala, menosprezados pela história, ausentes de direitos e estigmatizados racialmente como inferiores, provocam-me a repensar a minha atitude diante do mundo e a convencer outras pessoas para coletivamente transformar essa realidade.

Das inúmeras lutas, certamente merecem maiores investimentos aquelas que enfrentam as discriminações e preconceitos racistas. Essas lutas devem enfrentar os outros e a nós mesmos

que, inúmeras vezes, também agimos de forma inadequada, menosprezando sujeitos diversos e diferentes de nós. Infelizmente, fomos formados dentro das estruturas racistas, preconceituosas e discriminatórias e, assim, possuímos também atrelado a nós os traços dessa violência e das injustiças das quais precisamos, cada vez mais, nos desvencilhar.

Um dos maiores problemas nas ações de combate efetivo às discriminações é não fazermos uma autocrítica do que também temos de erros e violências internalizadas em nós. Necessitamos fazer uma leitura dos nossos pensamentos e ações de modo a buscar, cada vez mais, torná-los solidários, tolerantes e acolhedores ao diferente.

Para nos construirmos como pessoas comprometidas com o diverso e com o respeito aos diferentes modos de ser, precisamos nos desconstruir, retirar de nós as mazelas que menosprezam e violentam os corpos diferentes e nos unirmos em coletivos de lutas, mas sendo sempre consciente das vozes que devem ser prioritariamente ouvidas, ou seja, dos sujeitos que efetivamente são discriminados e violentados em seu cotidiano por seu pertencimento étnico-racial.

Essa luta deve acontecer em todos os espaços de convívio social, no entanto, pelas especificidades da nossa pesquisa e dos nossos espaços de atuação profissional, reforçamos a necessidade de uma atenção especial aos espaços escolares.

Segundo Candau (2012, p. 246), a interculturalidade deve ser compreendida como caminho possível para esse enfrentamento, visto que nela, enquanto educadores e educadoras, estamos “desafiados/as a promover processos de desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com o caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos”.

Além dos desafios acima anunciados, a autora nos coloca outros que objetivam “problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares” e “reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito a educação de todos” (CANDAU, 2012, p. 246). Caso assumamos os desafios estabelecidos como metas a serem perseguidas e conquistadas, certamente contribuiremos para a efetivação de aprendizagens significativas para os sujeitos presentes nas realidades escolares.

Na realização desse processo, Candau (2012, p. 247) destaca:

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão de culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do

“genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que está em contínuo movimento.

Para a Educação Física, área que tematiza e vivencia saberes e práticas da cultura de movimento, esse entendimento sobre a cultura vem colaborar para compreendermos que os modos de ser e fazer dos grupos sociais e culturais dialogam e se modificam, ao mesmo tempo que mantêm estruturas que lhes permitem a construção das identidades. Essa compreensão é indispensável no trato com os saberes dos corpos quilombolas, visto que não se pode, nos dias atuais, ainda alimentar a expectativa ou entendimento de que são corpos totalmente isolados e sem diálogos com outras manifestações culturais.

Desse modo, ao pensarmos perspectivas na área da Educação Física escolar que dialoguem com as linguagens, saberes e práticas dos corpos quilombolas é necessário entender que não se trata de algo exótico ou mesmo de costumes totalmente desconhecidos, mas de compreender as influências do cotidiano desses corpos em suas comunidades e trazê-las como possibilidades a serem trabalhadas dentro dos espaços de ensino.

É do corpo que emanam os saberes culturais e é a ele que devemos dedicar nossas atenções. Gomes (2003b, p. 173) afirma que: “somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação”. Essa linguagem se efetiva em nossas diferentes possibilidades de movimento, sejam aqueles possíveis de serem visualizados externamente ou mesmo naqueles que se fazem na intencionalidade da ação.

Segundo Rufino (2019, p. 66), “o saber corporal, inteligibilidade e motricidade emanada dos suportes físicos revelam o elemento e núcleo responsável pelas manifestações e reproduções das sabedorias negro-africanas transladadas e ressignificadas na diáspora”. Ainda para o autor:

O saber corporal constitui-se como o núcleo de uma série de ações inscritas enquanto estratégias, cuja finalidade é a edificação de espaços onde as identidades sejam vigoradas. Assim, nas práticas cotidianas, as ações advindas dessa sabedoria operam na tessitura de identidades reivindicadas a partir de seu próprio núcleo. Esse processo enuncia identidades corpóreo-gestuais. Nessas vias, as dimensões dos ritmos corporais e a movimentação gestual apontam as encruzilhadas em que culturas negras estão lançadas. Encruza essas que alinhavam os permanentes conflitos, embates, adaptações e negociações em que estes saberes estão lançados (RUFINO, 2019, p. 66).

Nas manifestações do corpo em movimento, os saberes corporais são apresentados, apreciados e compreendidos em suas configurações históricas. O movimento do corpo expressa uma complexa rede de relações estabelecidas ao longo da história em diferentes contextos

sociais. O corpo negro e suas possibilidades de expressões com o movimento revelam uma trajetória de privações, violências e negações, mas também a afirmação de seus modos de ser em seus investimentos de lutas e resistências. Portanto, “o corpo se consagra como a própria instituição que compreende a existência do ser em integralidade com a comunidade e o universo” (RUFINO, 2019, p. 66).

Os corpos negros e seus saberes devem ser evidenciados na Educação Física escolar como forma de pensarmos e repensarmos sobre os processos históricos de violências sofridas e as lutas pelas quais passaram para se fazerem vivos diante das explorações a que foram submetidos. A sua presença nas aulas como protagonistas deve reafirmar para si e para os outros corpos de diferentes pertencimentos étnico-raciais que a liberdade deve ser uma constante, bem como que a diversidade é uma qualidade necessária para a manutenção das diferentes identidades.

Somente com investimento nessas perspectivas de valorização dos corpos diversos, especialmente os que historicamente foram inferiorizados na realidade nacional pelas ações colonizadoras, como indígenas e negros, é que afirmaremos uma efetiva sociedade de respeito para todos.

Conforme afirmam Grando, Pinho e Rodrigues (2018, p. 87), “a educação escolar, desde muito cedo, nega o corpo que se é, imobiliza-o e nele inscreve a negação da sua identidade étnico-racial, constituindo-o de negatividade pelo pensamento colonial que perpassam o cuidar, o brincar e o educar”. Para enfrentar essa realidade, a Educação Física escolar em quilombamento deve resistir negando a exclusividade dessa única possibilidade e apresentando outras que liberte e respeite os sujeitos em seus diferentes modos de ser.

Em nossa entrevista com os professores de Educação Física, questionamos sobre como o componente curricular da Educação Física poderia contribuir nos espaços escolares com uma educação antirracista e com a valorização dos saberes dos corpos negros em movimento. Para o professor Cajarana:

Através da Educação Física a gente consegue muito trabalhar essa questão de você enquanto cor não deve se achar melhor que o outro, porque por exemplo, quando a gente trabalha esporte eu friso muito que não é porque você é de uma determinada cor que você não pode chegar a um determinado nível de conhecimento, não só dentro do esporte, mas eu utilizo o esporte para isso. Por exemplo, que não é por que você veio de uma comunidade quilombola que você não possa chegar a ser um professor de faculdade, que você sempre vai ter que ser o empregado e que o branco seria o patrão. E além disso conscientizar os alunos a que por mais que a tonalidade da pele seja diferente, mas em direitos e conhecimentos, todos nós estamos ao mesmo nível.

Nos argumentos destacados pelo professor, ele busca incentivar seus alunos a compreenderem que a cor da pele não deve ser fator limitante para a aquisição de conhecimentos e conquistas pessoais. No entanto, em sua afirmativa final coloca os diferentes sujeitos em condição de igualdade em direitos e conhecimentos, fato do qual discordamos, visto que os sujeitos negros estão imersos em desigualdades históricas que limitam e impossibilitam o acesso a conhecimentos e as garantias de direitos.

Encerrando nosso diálogo, o professor Cajarana destacou a importância de se trabalhar o antirracismo dentro de sala de aula e valorizar as contribuições dos corpos negros para a construção da sociedade em que habitamos. Segundo ele, “não só falando economicamente, mas também da questão de conhecimento, que a gente sabe que a cultura negra foi durante centenas de anos muito reprimida e que nós enquanto educação temos muito a aprender com eles”.

O professor Araújo destacou possibilidades de contribuição na Educação Física escolar com os saberes do corpo negro, aproximando essas possibilidades das manifestações da cultura de movimento presentes nas comunidades quilombolas de Portalegre, especialmente a partir da dança de São Gonçalo e da capoeira. Para ele:

Como a gente sabe, nós temos na Educação Física um conteúdo das atividades rítmicas e expressivas, a Dança, então tem algumas danças como o São Gonçalo que é uma dança tipicamente de origem negra, que tem alguns remanescentes aqui que ainda conservam essa dança, então assim, a Educação Física poderia explorar essa cultura da dança de São Gonçalo, por exemplo. Trazendo para a parte das lutas, a capoeira, acho que seria uma forma de reconhecer contribuições que os negros deram para nossa sociedade, além de palavras que usamos em nosso vocabulário que nem sabemos as vezes que é de origem africana, mas talvez na parte da Educação Física as danças e o caso da capoeira nas lutas pode ser mais explorado, afim da gente valorizar a cultura negra. Com relação ao racismo, acho que naquela parte da corporeidade, falar que o corpo é o mesmo, talvez falar apenas a cor, a parte externa, mas que por dentro todos nós somos iguais.

A visão sobre o corpo destacada na parte final de sua fala evidencia uma compreensão biológica e dualista entre o interno e o externo. O olhar da igualdade interna refere-se aos constituintes biológicos que permitem o funcionamento dos corpos, todavia, mesmo nesses, é imprescindível reconhecermos uma infinidade de possibilidades a partir das sutilezas de cada organização.

O corpo é biológico, mas também cultural e histórico, e em todas as suas facetas evidencia as inúmeras possibilidades de existência. Corroboramos com o professor quando afirma que o racismo pode ser trabalhado junto aos temas corporeidade, mas, para isso,

devemos construir o entendimento do diverso como princípio da existência. A escola de igual modo deve acolher essa diversidade e cultivá-la como princípio.

Compreendemos que é preciso cautela ao analisar as falas dos professores, já que elas se deram em momentos pontuais sem maiores aprofundamentos, o que pode não expressar suas reais compreensões a respeito dos temas abordados, assim como, gerar interpretações equivocadas por nossa parte. Além disso, suas falas servem para uma análise de como as estruturas educacionais da formação de professores, dos planejamentos pedagógicos e das orientações curriculares negligenciam essas temáticas nas práticas de ensino.

Dentre essas negligências ou superficialidade na tratativa dos saberes dos corpos negros quilombolas, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É um documento de caráter normativo sobre as aprendizagens para a Educação Básica que afirma pautar-se por princípios democráticos e inclusivos, atento a diversidade cultural e a equidade, porém não demarca espaços efetivos para a implementação dos saberes dos corpos negros/quilombolas.

No planejamento para equidade afirma ser necessário o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações de comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2017, P. 15). Embora faça esse destaque as comunidades de remanescentes quilombolas, ao longo das proposições, essas parecem quase invisíveis, sem um direcionamento mais direto e efetivo de planejamentos e ações.

No contexto da Educação Física, os saberes africanos e afro-brasileiros pouco são evidenciados e discutidos, o documento apenas deixa de forma explícita o apontamento de que sejam trabalhados, do 3º ao 5º ano, nas unidades temáticas de Jogos e Brincadeiras, Danças e Lutas, práticas de matriz indígena e africana. Fora esse apontamento, não localizamos no documento, em relação à Educação Física, nenhum outro destaque de forma direta relacionado aos saberes dos corpos negros.

É preciso visibilidade e materialização no discurso oficial dos documentos da educação para que se estabeleçam orientações para o ensino de saberes e práticas dos corpos negros. Estar nos documentos é uma demarcação política que os torna coerentes com as afirmativas de respeito à diversidade, equidade, inclusão e princípios democráticos. Os documentos pedagógicos orientadores da prática escolar devem enfatizar a implementação de ações de valorização dos saberes negros e práticas antirracistas amparadas em uma educação das relações étnico-raciais.

Para efetivação de uma educação étnico-racial e antirracista, a Educação Física escolar deve ouvir outras vozes e construir diálogos com sujeitos diferentes, a fim de efetivar uma

convivência respeitosa no coletivo diverso. Suas práticas devem convidar os sujeitos a liberdade, não a liberdade vazia, ao contrário, uma liberdade que perpassa antes de tudo pelo respeito também aos outros, ou seja, uma liberdade que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Uma liberdade que se pauta no respeito a si e aos outros, buscando possibilidades dentro desses diálogos para construir vivências de mutuo respeito, eliminando discriminações, preconceitos e privilégios, o que não significa ausência de conflitos e contradições.

No entanto, para que isso se efetive é preciso transformar as relações que adjetivam negativamente os corpos negros, fazendo emergir olhares e práticas positivas sobre os seus diferentes modos de ser e fazer como direito legítimo de sua existência.

De acordo com Gomes (2003b, p. 172), “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Diante dessa possibilidade de múltiplos caminhos, é preciso escolher em qual investir: permanecer violentando e atacando a liberdade de forma criminosa ou enfrentar as posturas e ações racistas efetivadas para construção de espaços de respeito e valorização das identidades africanas e afro-brasileiras. Não temos dúvidas de que estamos do lado da liberdade e do antirracismo e buscaremos, a cada dia, aprender mais sobre como podemos colaborar, desconstruindo e se libertando dos resquícios negativos que certamente habitam em nós.

Deve ser investimento dos educadores e educadoras a compreensão das hierarquizações que se fizeram e se fazem sobre diferentes povos e como essas podem impedir a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003a). Além disso, os educadores e as educadoras possuem a tarefa de “entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra” (GOMES, 2003a, p. 77).

Para que esses objetivos possam ser alcançados, Gomes (2003a) aponta como caminho a discussão sobre a cultura negra. Segundo ela:

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população (GOMES, p. 2003a, 77).

Somente a partir da tomada de consciência do quanto a cultura negra é presente e importante na vida de todos cidadãos brasileiros é que reforçaremos a construção de espaços

sociais e escolares democráticos. Essa consciência positivará ainda mais os negros e negras que foram historicamente negados e marginalizados de diferentes espaços sociais, tais quais o da educação.

Assim, atentos a relação inseparável entre o corpo e a cultura negra é que temos a possibilidade de desenvolver propostas educacionais efetivas para as relações étnico-raciais. Conforme argumenta Gomes (2003a, p. 81), “a educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração em geração a reação as técnicas, a arte e os meios dessa manipulação. Tudo isso ela faz através da linguagem”.

Essa compreensão reforça o entendimento que temos de que a Educação Física através do movimento enquanto linguagem do corpo efetiva comunicações, transmite saberes e desenvolve aprendizagens que são utilizadas, percebidas e sentidas em suas diferentes possibilidades de relações sociais e culturais.

Diante desse contexto, Gomes (2003a) destaca que cada sociedade constrói e desenvolve a sua pedagogia corporal. Para ela, “esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural” (GOMES, 2003a, p. 81). Nessa lógica, as comunidades quilombolas possuem uma pedagogia corporal que é compartilhada pelos sujeitos pertencentes aos seus territórios e, desse modo, devem ser compartilhados nos espaços educacionais para reconhecimento e afirmação dos saberes afro-brasileiros e africanos.

Ainda segundo Gomes (2003a, p. 81), “a educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente”. Essa pedagogia corporal negra/quilombola contribui diretamente para o aquilombamento enquanto ato de resistência da cultura afro-brasileira e africana apresentado como possibilidade para a educação das relações étnico-raciais na Educação Física escolar.

Assim, compreendemos que uma pedagogia corporal negra nos espaços escolares deve discutir e vivenciar a cultura negra objetivando “ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, corporeidade e sua estética” (GOMES, 2003a, p. 81).

Na Educação Física, essa pedagogia corporal negra/quilombola deve usufruir do conjunto de manifestações de saberes do corpo em movimento presentes nas realidades dos contextos de ensino e de outras vivências de contextos externos, para construir um acervo cultural sobre a diversidade de possibilidades do corpo negro em movimento. Para tanto, é preciso assumir o entendimento de que somente uma leitura atenta dos modos de ser e fazer dos

corpos em seus cotidianos pode dar os devidos direcionamentos para práticas pedagógicas condizentes com o mundo em que habitam.

A problematização de práticas corporais do cotidiano como conteúdos na Educação Física escolar já foi defendida por Kunz (2012), quando o mesmo questionava: “por que não extrair do mundo do movimento da criança fora do contexto escolar, no seu livre brincar e jogar, atividades que pudessem ser transformadas em temas de ensino na Educação Física?” (KUNZ, 2012, p. 62). Assim como o autor, compreendemos que o universo do cotidiano, no nosso caso particular, do cotidiano quilombola, pode contribuir para a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Física escolar.

Nessa proposta pedagógica de diálogo da escola com o cotidiano dos alunos participantes da mesma, “a prática educacional não pode se basear única e exclusivamente em conteúdos fechados, mas deve desenvolver um processo de conscientização de educadores/educandos sobre a realidade do seu mundo vivido” (KUNZ, 2012, p. 175). Nesse caso, por dialogar com o mundo de movimentos dos alunos, os(as) professores(as) devem ter consciência de que muito tem a aprender com esses (KUNZ, 2012).

Assim, “a prática social dos alunos é ponto de partida, portanto, para uma educação libertadora. Esta prática social nada mais é do que a maneira como eles vivem, se organizam, planejam, entendem e explicam sua realidade” (KUNZ, 2012, p. 183). O autor ainda defende que o ensino baseado nessas perspectivas na realidade escolar deve se pautar pela criticidade. Segundo ele, é “pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, os falsos interesses e desejos” (KUNZ, 2004, p. 122).

O primeiro passo para a efetivação do diálogo da escola com o cotidiano dos alunos é conhecer a realidade deles. Para tanto, esse conhecimento é muito mais do que simplesmente conhecer o espaço físico em que habitam, é preciso atenção ao modo como se comportam e as relações que estabelecem, no caso da Educação Física, no modo como fazem usos dos seus corpos em movimento.

Em nossa pesquisa, efetivamos a leitura do corpo em movimento nas comunidades quilombolas do Pêga e Arrojado/Engenho Novo. Obviamente, nossas observações participantes não tiveram a pretensão de dar conta de todo o acervo do corpo em movimento, visto que isso já estaria fracassado antes mesmo de se tentar, mas conseguimos durante o período de imersão nas comunidades compreender um pouco das formas como estes estabelecem relações com o corpo em movimento.

Embora não tenhamos objetivo de sistematizar proposições pedagógicas de modo específico para cada ano e nível de ensino, os saberes por nós elencados dentro da realidade pesquisada permitem pensar possibilidades no trato pedagógico com os saberes dos corpos negros quilombolas na educação das relações étnico-raciais.

Precisamos mais uma vez reforçar que os saberes do corpo em movimento apresentados nesta pesquisa dizem respeito a uma realidade específica de quilombo rural e que certamente podem ou não estabelecer diálogos com outras realidades quilombolas. Todavia, essas características identitárias nos colocam diante da necessidade de proposições pedagógicas para a Educação Física escolar comprometidas com a educação das relações étnico-raciais.

Para o desenvolvimento de ações pedagógicas baseadas em princípios étnico-raciais, primeiramente, devemos realizar a leitura da realidade das alunas e alunos atendidos, especialmente aquelas(es) de pertencimento racial afro-brasileiro e, caso tenhamos, é essencial que os professores dialoguem com elas e eles e busquem se inteirar dos contextos em que habitam para que possam aproximá-los das realidades de ensino.

Com base nas categorias destacadas em nossa pesquisa, a partir do processo etnográfico vivenciado nas comunidades quilombolas, apresentamos algumas possibilidades iniciais que poderiam ser exploradas em contextos da Educação Física escolar. É preciso ter consciência que os saberes apresentados podem ser vivenciados de forma direta, seja visitando e vivenciando os saberes nas comunidades ou mesmo ressignificados para serem vivenciados de modo adaptado ao contexto escolar.

Os saberes observados podem também servir diretamente como conteúdos ou mesmo como objetivos específicos a serem trabalhados dentro de determinados conteúdos. O importante desse fato é que sejam possibilitadas vivências em que se permitam a experimentação, a criação, a compreensão desses saberes, a problematização de suas negações em diferentes contextos sociais, entre outros.

Cada realidade de ensino, no diálogo com as proposições didáticas que as embasam, deve fazer as devidas adequações para que os saberes dos corpos negros efetivem uma pedagogia corporal negro/quilombola. Essa efetivação deve acontecer como um processo contínuo e não apenas situada em momentos pontuais ou mesmo em datas comemorativas.

Na efetivação dessas ações é preciso compreender que o professor deve mediar a construção dos saberes trazendo para as aulas os seus conhecimentos, os conhecimentos dos alunos, os conhecimentos dos sujeitos quilombolas mais velhos e sua ancestralidade e outras fontes de pesquisas.

Não temos uma receita única, nossa defesa é de que devemos oportunizar que diferentes ingredientes e modos de fazer possam ser utilizados visando efetivar a construção e ressignificação dos saberes do corpo em movimento na Educação Física escolar em diálogo com os saberes africanos e afro-brasileiros. O mesmo serviria, feitas as devidas ressalvas para cada especificidade, para outras realidades étnico-raciais.

Vale ressaltar, que embora estejamos falando de uma realidade particular em que se faz presente comunidades de remanescentes quilombolas, o fato de em outras realidades não as tê-las, não tira a obrigação de que as práticas pedagógicas escolares atendam aos princípios da educação étnico-racial

O cuidado no trato com os saberes dos corpos negros/quilombolas deve ter respaldo no planejamento pedagógico e na organização curricular. É necessário compreender que todos devem ser pensados e executados de modo articulado. A proposição aqui discutida e as possibilidades apresentadas devem refletir nas ações didáticas dos professores em suas aulas, mas também nos documentos curriculares orientadores das situações de ensino.

No trabalho pedagógico com os saberes dos corpos negros é necessário que sejam problematizados de forma responsável e profunda os contextos mais amplos de sua história e ancestralidade. Que não seja meramente burocrática e vazia, realizada de modo descontextualizado de intencionalidades antirracistas e inclusivas. É preciso que esse trabalho evidencie as contribuições das populações negras na realidade brasileira.

Com base no mapeamento realizado sobre as manifestações culturais do corpo em movimento nas comunidades quilombolas, destacamos algumas possibilidades que podem ser ressignificadas, adaptadas às realidades escolares e às intencionalidades do ensino para o aquilombamento na Educação Física. Certamente, os sentidos construídos na escola serão outros, diferentes dos sentidos das práticas cotidianas, porém, mesmo assim, representam avanços importantes para a construção de atitudes de respeito e afirmação aos saberes negros quilombolas.

Dentre as possibilidades pedagógicas para a Educação Física escolar em relação aos saberes do corpo, é preciso criarmos espaços de diálogos em nossas aulas que reconheçam a diversidade dos corpos que existem em cada sociedade, compreendendo a ancestralidade histórica e cultural que estrutura cada um deles. Ao trabalhar os conhecimentos sobre o corpo, os professores de Educação Física devem amparar-se na diversidade que constitui a sociedade, desconstruindo a ideia de um padrão único como sendo o referencial de beleza, saúde e poder.

É necessário desconstruir a imagem do corpo negro como sendo apenas aquele dotado de força, velocidade, agilidade e virilidade, mostrando que para além desses atributos, seus

sujeitos são constituídos de igual modo de capacidades intelectuais, cognitivas, sensitivas, comunicativas e de sociabilidade.

É preciso enegrecer as referências de imagens de corpos nos diferentes assuntos trabalhados nas aulas, mostrando que os espaços são possíveis aos diferentes grupos étnico-raciais desde que asseguradas as devidas oportunidades. Assim, nos conhecimentos sobre o corpo devem ser valorizadas as estéticas negras em suas diferentes possibilidades de manifestação.

Esse enegrecimento deve ser feito também nas bases epistêmicas que sustentam os estudos e planejamentos sobre as práticas corporais e suas possibilidades pedagógicas. É preciso ampliar o arsenal de conhecimentos para além das diretrizes eurocêntricas de homem, de cultura, de identidade, de movimento e de experiência.

Outro elemento possível à Educação Física escolar no trato com os saberes do corpo negro quilombola diz respeito a sua relação com os espaços da natureza. A Educação Física deve criar oportunidades para que os alunos vivenciem práticas diversas nos espaços naturais, rompendo com os muros e limites escolares, ou melhor, ressignificando os espaços escolares para além de sua estrutura física.

Para essas práticas, tanto seria possível retornar aos espaços de convívio das comunidades para a exploração dos seus espaços já conhecidos pelo grupo, quanto realizar essa aproximação em espaços próximos à escola, quando elas estão em comunidades diferentes. É possível também que os professores de Educação Física promovam o encontro de alunos que não conhecem as realidades quilombolas com a partir de vivências do corpo em movimento desenvolvidas na relação com o território e os sujeitos que habitam nele/com ele.

Na natureza, o corpo em movimento pode ser explorado a partir de diferentes perspectivas, das quais destacamos: realização de trilhas por espaços da comunidade; apreciação paisagística; realização de pescarias, banhos de açudes, riachos e cachoeiras; exploração de árvores para brincadeiras em suas copas ou embaixo de suas sombras; construção de balanços e pontes para equilíbrio; utilização de baladeiras para situações de desafios com alvos; jogos e brincadeiras com castanhas de caju e outras sementes como mucunã; passeios de bicicleta; brincadeiras com pedras, areia e barro; utilização de sabugos de milho, pedaços e galhos de madeiras; utilização de varas como cavalos; superação de obstáculos naturais; espaços de salto; participação de animais como cavalos, jumentos ou cachorros; cultivo de vegetais, plantas; entre outras.

As práticas na natureza devem desenvolver atitudes de cuidado com o espaço em que habitam, colaborando com a preservação do meio ambiente. Será reforçado na escola o

entendimento presente nas comunidades, de que a natureza não se opõe ao humano, ao contrário, o humano a integra e ambos se complementam.

As possibilidades apresentadas variam de acordo com a disponibilidade de tempo, espaço e material. Elas não são absolutas, mas destacam as inúmeras possibilidades de utilização como conteúdo ou estratégias metodológicas. É possível a combinação de várias dessas possibilidades e até mesmo o diálogo com outras disciplinas escolares.

O professor precisa desafiar a criatividade e as competências pedagógicas para construir possibilidades a partir dos caminhos apresentados, além disso, é preciso construir espaços em que os alunos também sejam estimulados a criar e a explorar os recursos disponíveis.

Outra possibilidade dentro do universo da cultura de movimento na Educação Física com os saberes do corpo negro quilombola está no conteúdo das danças. Uma das representantes desse na realidade de Portalegre diz respeito a Dança de São Gonçalo. É preciso que sua vivência, feita as devidas adaptações e respeitando os sentidos da dança pelos dançantes dos momentos festivos nas comunidades, seja possibilitada nas aulas de modo a compreender a sua relevância na manutenção da ancestralidade do grupo, os sentidos e significados nos ritmos e cânticos, a construção e utilização dos instrumentos musicais e as experiências da festa.

Compreendemos que vivenciar a Dança de São Gonçalo no espaço escolar contribui para valorizar e manter vivos os saberes dela. Em respeito às tradições e aos saberes do grupo, deve-se sempre que possível convidar pessoas da comunidade para compartilhar os saberes da dança ou mesmo assegurar o protagonismo das falas para os alunos ali situados. Em outras comunidades quilombolas, certamente encontraremos outras possibilidades de dança a serem exploradas.

No universo das danças é possível também a utilização das quadrilhas juninas. É bastante comum que as escolas realizem a formação de quadrilhas juninas como atividade extra curricular sem princípios pedagógicos devidamente estabelecidos, visando participar de momentos festivos na escola ou em outros espaços externos. O São João é um dos eventos de maior destaque no município de Portalegre, e dentre outras atrações, tem-se a apresentação de quadrilhas escolares, o que assegura a mobilização em torno dessa prática do corpo em movimento.

Não negamos a importância das quadrilhas participantes desse evento, ao contrário, reconhecemos também as suas potencialidades. No entanto, a proposição que fazemos é que essa dança seja possibilitada também como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar, devidamente amparada em princípios e objetivos pedagógicos. Nelas, devemos problematizar inúmeros elementos, como o passado e as formas em que eram realizadas, as músicas, as

comidas que se fazem presentes nas festas, os personagens das quadrilhas, as fogueiras, as crendices, as superstições, os passos, bem como questionar porque, na maior parte das vezes, os papéis de destaque serem direcionados quase que exclusivamente aos sujeitos brancos.

Do mesmo modo que outros conteúdos, é necessário que essa vivência esteja amparada em procedimentos metodológicos que permitam conhecer, vivenciar e problematizar essa manifestação. Além das danças citadas, as aulas podem e devem problematizar outras manifestações que também estão presentes nesses espaços, como os forrós.

No universo das lutas, a capoeira é uma possibilidade, visto que sua prática também foi e é realizada por muitos membros das comunidades quilombolas em seus espaços. Essa deve ser utilizada no contexto das aulas para aprendizagens técnicas, compreensões históricas, musicalidade, reflexões sobre os atos de resistência e combate às diferentes formas de violência. Além disso, a luta pode ser explorada a partir de jogos e brincadeiras como a briga de galo²⁷ nos açudes, por exemplo.

Outras práticas de grande destaque nas comunidades foram os jogos de futebol e futsal, esses devem ser também possibilitados nas escolas, porém, respeitando as características de como as realizam nas comunidades, tais quais: adaptações de espaços, materiais e regras, inclusão de diferentes sujeitos, seja por diferenças de gênero, idade e características físicas, a fragmentação em pequenos jogos, a resolução de conflitos, a formação de lideranças, o compartilhamento dos saberes técnicos e o cultivo a atitudes de respeito.

Nas práticas corporais quilombolas, o princípio da coletividade deve ser uma constante, pois isso se faz presente no cotidiano na relação dos corpos que compõe a grande família e compartilham a terra como espaço coletivo. Assim, devem ser nutridas ações de solidariedade e respeito, afim de reforçar a ancestralidade e a manutenção dos traços identitários de luta coletiva para sobrevivência.

Junto às práticas corporais, é preciso valorizar a oralidade como característica desses corpos no processo de orientação e compartilhamento dos saberes. Ademais, assegurar o protagonismo dos saberes dos sujeitos mais velhos das comunidades, especialmente daqueles que exercem papel de liderança, para que sejam parceiros das escolas na transmissão dos saberes. A escuta desses é de fundamental importância para a manutenção da ancestralidade do grupo.

²⁷ A briga de galo é uma brincadeira em que duas duplas se confrontam. Para isso, em cada dupla, um dos sujeitos serve como base e o outro deverá subir em suas costas, “cacunda”. O duelo consiste em os sujeitos que estão sobre as costas duelarem para tentar desequilibrar a dupla opositora. Para isso, usam estratégias de agarrar e empurrar. Na comunidade, essa brincadeira é realizada preferencialmente dentro da água nos açudes.

Destacamos que muitas dessas vivências deverão possibilitar o “pé no chão”, o contato direto de vinculação com a terra, para que os alunos quilombolas e não quilombolas possam construir vínculos mais fortes com os espaços escolares tais quais os que habitam, tornando-se responsáveis também na escola por cuidarem dos seus saberes, linguagens e práticas.

As vivências com os saberes e práticas do corpo quilombola devem possibilitar a construção de liberdades, compreendendo essas como também coletivas e respeitosas a diversidade. Além disso, devem construir momentos de felicidade para os sujeitos participantes das diferentes práticas.

As propostas apresentadas abrem um leque de possibilidades que devem ser analisadas, problematizadas e adequadas por cada professor em suas realidades. Reafirmamos a importância de primeiro conhecer a realidade em que se insere a escola, para, posteriormente, estabelecer um diálogo entre ela e os espaços e sujeitos que a compõem nas situações de ensino.

Independentemente da forma como se realizam, as práticas pedagógicas com o corpo negro em movimento devem estar pautadas em orientações pedagógicas. Em nosso estudo, visando responder ao objetivo do aquilombamento na Educação Física escolar amparada na interculturalidade, destacamos algumas importantes orientações apresentadas por Paulo Freire.

A primeira delas é que necessitamos nos reafricanizar. Essa orientação é destacada em seu livro - “Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo” (FREIRE, 1978) - quando propõe a implementação de ações educativas libertas das amarras coloniais e, para isso, fazia-se necessário reencontrar-se com a África ancestral desses sujeitos. Essa orientação, feita as devidas adequações e em respeito a cada contexto, deve ser também utilizada no cenário brasileiro. Precisamos fazer emergir a África que estrutura os modos de ser e viver dos brasileiros, sendo necessário valorizar e reconhecer os saberes dos corpos negros africanos e afro-brasileiro.

O autor Paulo Freire (1983) nos orienta também a utilizar o diálogo como caminho para a construção do conhecimento. Nesse processo, não se transfere o conhecimento de professor para aluno, constroem-no no diálogo. É no e com o diálogo que os sujeitos encontram uns aos outros e ao mundo e, assim, estabelecem possibilidades de leitura da realidade. Será no diálogo entre as escolas e as comunidades de remanescentes de quilombos que os saberes dos corpos negros se efetivarão como possibilidades importantes de formação nos espaços escolares.

Em outra orientação, Freire (1987) destaca que nossas ações pedagógicas devem desenvolver uma pedagogia libertadora. Nessa, necessitamos desenvolver ações que libertem os sujeitos dos opressores que habitam no mundo e neles mesmos. Todavia, é necessário compreender que a verdadeira liberdade só é possível na comunhão. Como afirma o autor,

“ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

A comunhão como princípio libertador serve também como princípio educativo, visto que, como afirma Freire (1987, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É na relação com os outros (sujeitos e mundo) e consigo mesmo, em um ciclo de contínuas interferências, que a educação se efetiva, por isso, a necessidade de reconhecer a importância de cada participante desse processo.

A esperança deve ser também cultivada como princípio pedagógico. O seu cultivo deve ser efetivado a partir de uma pedagogia da esperança que, para Freire (1992, p. 5): “precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

A esperança enquanto orientação pedagógica desperta sonhos e lutas, ela não adormece na espera vazia, ao contrário, a esperança apresentada pelo autor é da ação, do desejo e da prática em busca do que se acredita para o bem coletivo. É essa esperança que deve impulsionar os sujeitos quilombolas na busca pela superação das desigualdades e negações históricas sofridas, para que se reorganizem na defesa de dias melhores para as atuais e futuras gerações.

Por fim, enquanto orientação ao ensino que servirá à Educação Física de modo particular e à Educação de um modo geral, destacamos a busca de uma pedagogia da autonomia. Nela, os professores devem criar possibilidades para a construção dos conhecimentos e, para isso, alguns entendimentos sobre o ensino são necessários: a consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; e, querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

Além dos entendimentos apresentados, o ato de ensinar exige também: o rigor metodológico; a necessidade de estudo e pesquisa por parte de docentes e discentes; respeito aos saberes dos educandos; criticidade aos processos e aos saberes; estética e ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996).

Diante das orientações apresentadas, compreende-se que as ações de ensino nos espaços escolares exigem dos professores e demais profissionais da educação atenção a múltiplos fatores. No quilombamento na Educação Física escolar isso é ainda mais forte, pois se faz necessário romper com processos excludentes e antidemocráticos e implementar, de forma positiva e afirmativa, os saberes e práticas dos corpos negros/quilombolas.

SEÇÃO 6 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS (A)BRAÇOS DOS SABERES QUILOMBOLAS

Diante das leituras efetivadas no processo de formação doutoral e das discussões aqui apresentadas, evidenciamos que os espaços da educação escolar têm afirmado, cada vez mais, o compromisso em desenvolver propostas e ações vinculadas com a democracia, a diversidade e a inclusão. Esses princípios estampam os discursos oficiais dos documentos que regulamentam o ensino, assim como, dos profissionais inseridos nos espaços educacionais.

Enquanto esperança para que a realidade escolar inclua os diversos sujeitos presentes nos espaços sociais e as diferentes possibilidades de manifestações culturais são necessários investimentos frequentes, intensos e (re)atualizados. Esse é um desafio que se remodela constantemente e que necessita da atenção e força dos diversos sujeitos que compõe a educação, para que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

Desse modo, comprometidos com o sonho da escola inclusiva, democrática e diversa, mergulhamos no universo da educação das relações étnico-raciais objetivando também darmos nossas contribuições. Para isso, rememoramos o processo brutal e criminoso da diáspora africana e as consequências das negações e exclusões históricas na vida dos sujeitos negros no passado escravocrata e na atualidade “democrática”.

Desse processo diaspórico, destacamos também as contribuições efetivadas pelos corpos negros e suas manifestações culturais na realidade brasileira, bem como os processos de resistência como forma de sobrevivência às violências impostas. Dessas resistências, evidenciamos a construção dos quilombos como espaço de afirmação da história e da ancestralidade africana, a partir dos modos de ser e fazer no compartilhamento coletivo da terra.

Compreendemos, nesse processo, que os quilombos como espaços de resistência às violências e negações se configuram ricos em memórias, ancestralidade, modos de ser e fazer, que guardam os saberes dos corpos negros africanos e afro-brasileiros. Os quilombos são a expressão viva de um conjunto de saberes Africanos que resistem ao tempo e aos ajustes dos diálogos e violências com outras possibilidades culturais. Assim, necessitam ser utilizados como contribuintes na efetivação de uma educação inclusiva e diversa, atenta as relações étnico-raciais e que assegure que os saberes dos corpos negros sejam possibilitados nas teorias e práticas da educação escolar.

É evidente que o nosso sistema educacional é ainda colonial, ele estrutura seus saberes e fazeres com base em padrões brancos europeus e negam outras possibilidades de conhecimento de sujeitos que foram por eles explorados. É preciso modificar essa realidade

descolonizando os currículos, para que os saberes de outros corpos, como os negros, possam ser efetivados assegurando uma escola diversa e democrática.

Na Educação Física escolar, esse padrão banco europeu também se repete e muitas práticas corporais africanas e afro-brasileiras não são acolhidas em suas aulas. Assim como a Educação de uma forma geral, a Educação Física em suas particularidades deve também realizar investimentos na descolonização dos seus currículos e práticas pedagógicas, objetivando a acolher outras possibilidades de movimento que foram negadas historicamente a grupos minoritários, como os negros.

Para que o acolhimento a esse diverso seja possível, devemos amparar os saberes da Educação Física nas compreensões de corpo e cultura como interdependentes e complementares. O corpo humano é visto como histórico, cultural, social, emocional e biológico. A cultura como inacabada, temporal, em diálogo com a natureza e aberta aos encontros com os diferentes para a formação das identidades.

A partir desses entendimentos, os corpos em movimento enquanto manifestações culturais de um povo devem possibilitar na Educação Física uma ampliação do acervo de possibilidades pedagógicas, implementando uma pedagogia corporal intercultural atenta a diversidade dos corpos presentes no espaço escolar. É preciso afirmar e positivar os saberes e práticas dos corpos negros trazendo-os para as aulas da Educação Física em diferentes conteúdos e estratégias metodológicas.

Compreendemos que uma das formas de implementar os saberes dos corpos negros/quilombolas em diálogo com a Lei 10.639/03 é trazer para os espaços das aulas de Educação Física o acervo de saberes já conhecidos do corpo em movimento da África e das realidades Afro-brasileiras, como a capoeira, por exemplo. Além dessas práticas, é necessário que os professores e as professoras estejam atentos as suas realidades de ensino de modo que possam realizar uma leitura do entorno para oportunizar diálogos com ele nos espaços escolares.

A Educação Física deve dialogar também com as comunidades de remanescentes quilombolas para construir juntas possibilidades pedagógicas do corpo em movimento. Enquanto guardiãs das ancestralidades africanas, essas comunidades apresentam um vasto leque de possibilidades que deve ser conhecido, reconhecido e possibilitado enquanto conteúdo na Educação Física escolar.

Os professores e professoras na mediação da construção do conhecimento devem conhecer e ouvir seus alunos, para que possam desenvolver práticas condizentes com suas realidades. Devem também ressignificar os espaços escolares para além da estrutura física

predial e explorar outras possibilidades em seu entorno ou nas comunidades em que habitam os alunos.

Em nossa pesquisa dialogamos com as comunidades de remanescente de quilombos do Pêga e Arrojado/Engenho Novo, em Portalegre – RN, e mapeamos os saberes dos corpos em movimento para levantarmos possibilidades que podem ser utilizadas no contexto das aulas de Educação Física em diálogo com a educação das relações étnico-raciais. No mapeamento, organizamos esses saberes nas categorias do corpo natureza, corpo fé, corpo trabalho, corpo ancestral e corpo (in)visível e, a partir dessas, destacamos possibilidades para suas utilizações nas aulas da Educação Física.

Em nossas proposições, defendemos que os alunos problematizem a construção dos conhecimentos de forma crítica em diálogo com os professores, para que compreendam os espaços em que habitam, sua história e as relações de poder. Esse entendimento é ainda mais importante para os alunos pertencentes às comunidades de remanescentes de quilombos, visto que historicamente foram negados e necessitam reorganizar sua história, seus corpos e sua ancestralidade, para afirmá-los e positivá-los nos diferentes espaços sociais, entre os quais destacamos a escola.

Além da participação dos alunos, as escolas devem também possibilitar que as famílias e outros membros das comunidades participem das situações de ensino contribuindo com os saberes e práticas do cotidiano, especialmente as lideranças comunitárias e os sujeitos mais velhos que são detentores de um conjunto de saberes construídos na coletividade das relações estabelecidas ao longo da vida.

Possibilitar o encontro da escola com a comunidade é um desafio dos profissionais da Educação na construção de um aprendizado transformador dos sujeitos e da realidade em que habitam, será somente a partir desse encontro que as situações de ensino oportunizarão uma verdadeira transformação social.

Das transformações sociais oportunizadas, almejamos que as situações escolares comprometidas com a inclusão, democracia e diversidade oportunizem o desenvolvimento de atitudes antirracistas. É necessário superar visões discriminatórias e violentas direcionadas aos corpos negros em suas diferentes possibilidades de existência e isso só será possível com uma escola comprometida com a valorização da sua cultura.

A educação antirracista deve ser efetivada na Educação Física a partir da presença das práticas corporais negras/quilombolas. Ocupar esses espaços é demarcar politicamente sua presença como direito e dever. A Educação Física deve enegrecer suas aulas de modo que personagens, imagens, ideias, comportamentos, ações e intenções negras estejam presentes.

Compreendemos que ao enegrecer suas aulas, os professores de Educação Física escolar permitirão que uma diversidade de alunos(as) negros(as) se sintam reconhecidos(as) e incluídos(as), fato que contribui não apenas para eles, mas para todos os demais sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Quando propomos essa mudança, não estamos negando que as possibilidades corporais hoje presentes na realidade escolar sejam desenvolvidas, ao contrário, essas devem também permanecer, mas não como exclusivas.

É preciso que os saberes dos corpos negros, indígenas, brancos e tantos outros tenham espaço para existir e coexistir na realidade escolar sem sobreposições, mas em uma harmonia que dialogue para a resolução de conflitos e que respeite as diferentes identidades. Somos conscientes também dos desafios e das dificuldades, mas para elas deixaremos a resistência que tanto nos ensinaram os corpos quilombolas.

A convivência harmoniosa defendida não deve mascarar a história de violências dos grupos brancos para obter privilégios sobre os negros e indígenas. É preciso que se compreenda no processo de ensino as responsabilidades dos brancos na mudança desse cenário que historicamente os privilegiou. Ser antirracista será também reconhecer os privilégios conquistados a partir da negação de outros. Ser antirracista é para todos os sujeitos que desejam uma vida digna, democrática e inclusiva de um modo coletivo e social.

Para contribuir com uma educação antirracista alinhada à Lei 10.639/03 e às proposições de uma educação das relações étnico-raciais, propusemos em nosso estudo um aquilombamento para a Educação Física. O termo utilizado buscou amparo nas ideias de Abdias do Nascimento (1980) e trouxe a perspectiva de que a Educação Física, assim como os quilombos, deve ser um espaço de resistência e existência dos corpos negros e seus saberes. Para isso, deve oportunizar no ambiente de suas práticas pedagógicas que os saberes dos corpos negros de cada realidade possam ser efetivados como conhecimentos importantes para alunos(as) negros(as) e não negros(as).

Aquilombamento é uma união coletiva de resistência e existência para afirmar ancestralidades africanas e afro-brasileiras negadas na história da sociedade escravista colonial e na atualidade brasileira. Nessa articulação da resistência com a existência possibilitaremos uma ReExistência firmada em princípios afirmativos de esperança e de liberdade.

Assim, com as possibilidades apresentadas para uma educação das relações étnico-raciais na Educação Física escolar sustentadas nos saberes e práticas dos corpos e da cultura negra/quilombola, almejamos que os caminhos se multipliquem oportunizando outras formas de que esses e outros objetivos possam ser alcançados. Desse modo, muito mais do que achar verdades, procuramos as dúvidas, problematizações e questionamentos, que só serão

respondidos a partir da leitura de cada professor em seu espaço de atuação escolar, abrindo, assim, um vasto leque de possibilidades e perspectivas.

Compreendemos que muitas das informações apresentadas dizem respeito ao dado particular de comunidades quilombolas de Portalegre e, assim, cada professor em seu contexto de atuação deve se colocar no desafio de ler sua realidade, compreendê-la e transformá-la, fazendo as devidas adequações ao seu contexto. Além disso, nossas proposições são direcionadas à Educação Física, mas, certamente, podem ser pensadas para outros componentes curriculares na escola ou mesmo para o diálogo da Educação Física com eles.

Nosso desafio se intensifica a partir de agora, pois é no campo de nossa atuação profissional enquanto professores de Educação Física na escola que começaremos a implementar e reorganizar as possibilidades propostas. Esse desafio se faz também no compartilhamento dessas possibilidades nos espaços de formação de professores nos cursos superiores de licenciatura em Educação Física, em congressos, publicações e outros.

Além disso, faz-se necessário retornar as comunidades quilombolas participantes da pesquisa para compartilhar também com elas os saberes mapeados e as discussões realizadas. O mesmo deverá ser feito em encontros de formação dentro da realidade municipal de Portalegre – RN, para compartilhar com os professores e demais profissionais da educação os resultados e as proposições realizadas.

Somos conscientes de lacunas presentes neste estudo, especialmente por um diálogo mais aprofundado com as realidades escolares e com os professores de Educação Física, no entanto, diante do tempo disponível para a formação doutoral e da pandemia, fizemos escolhas e priorizamos os aspectos etnográficos do corpo em movimento nas comunidades quilombolas.

Todavia, as lacunas não são por nós compreendidas nesse momento de forma totalmente negativas, pois serão elas que direcionarão novos desdobramentos para contribuir com a educação étnico-racial na Educação Física escolar. Desses desdobramentos, destacamos a possibilidade de uma estruturação mais específica para níveis e anos de ensino com os saberes corporais quilombolas, sistematização metodológica de possibilidades didáticas, demarcações curriculares dos saberes quilombolas, desenvolvimento de ações formativas, entre outras.

Portanto, mantemos ao final desta etapa o sentimento de esperança, não na espera vã, como diria Paulo Freire, mas da esperança enquanto atitude e luta em busca da construção de um mundo melhor para todos e não apenas para alguns. Desse modo, em vez de concluirmos, iniciamos novas e importantes etapas desse processo. A ReExistência continua.

REFERÊNCIAS:

ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. **La Salle** – Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 12, n. 2, p. 87 – 102, jul./dez., 2007.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. – 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e os novas etnias. In. O'DWYER, Eliane Catarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Educação como aprendizagem da vida. **Educar**, Curitiba – PR, n. 32, p. 43 – 55, 2008.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** – Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ALVAREZ, Gabriel Omar; BORELA, Henrique Aguiar; MARTINS, Tatiana Renata. Comunidades quilombolas de Goiás: notas para uma política de esporte e lazer. In. SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

AQUINO, Maria Elisabete Sobral Paiva de. O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais. 2020. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

Associação Brasileira de Antropologia – ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Rio de Janeiro, 1994.

BARRETO, Ana Claudia de Jesus. A construção do negro e a reprodução da lógica eurocêntrica no Brasil: a segregação socioambiental de base racial em Juiz de Fora. **Revista Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 411-431, jul./dez., 2018.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRADLEY, James. **The ape insult: a short history of a racist idea**. 2013. Disponível em: <https://theconversation.com/the-ape-insult-a-short-history-of-a-racist-idea-14808>. Acesso em: 07 de outubro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003.

BRASIL. **Decreto nº 6.261**, de 20 de novembro de 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Resolução nº1, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 20 de novembro 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **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. Brasília, Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michele. Pode um currículo aquilombar-se? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 429 – 443, abr./jun., 2000.

BOMFIM, Wellington de Jesus. Identidade, memória e narrativas na dança de São Gonçalo do povoado Mussuca (SE). 2006. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BRAGA, Alexandre Francisco. Educação Afro-Indígena: caminhos para construção de uma sociedade igualitária. **Revista FACED**, Salvador, n.15, p. 127 – 141, jan./jul., 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802 – 820, jul./set., 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235 – 250, jan./mar., 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARMO, Maria Edinalva de Oliveira. A relação mulher-natureza na comunidade de remanescentes do quilombo do Fojo, Itacaré – BA. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Ambientais) – Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão Socioambiental, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga – BA, 2016.

CARVALHO, Roberta Monique Amâncio; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Comunidades Quilombolas, territorialidade e a legislação no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, p. 329 – 346, outubro de 2013.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. A etnicidade enconberta: “índios” e “negros” no Rio Grande do Norte. **Mneme** – Revista de Humanidades, Caicó, v. 4, n. 8, p. 1 – 79, abr./set., 2003.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. Os filhos de Tereza: narrativas e religiosidade na Boa Vista dos Negros/RN. **TOMO**, São Cristovão, SE, nº 11, p. 77 – 102, jul./dez., 2007.

CHAGAS, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento dos “Remanescente das comunidades dos quilombos”. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 209 – 235, julho de 2001.

CHAVES, Kelson Gérison Oliveira; QUEIROZ, Marcos Alexandre de Souza. **História e cultura afro-brasileira em debate**. Módulo III. Natal: EDUFRN, 2016.

COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO. **A verdade sobre a escravidão negra no Distrito Federal e entorno**. Brasília: Sindicato dos Bancários de Brasília, 2017.

CONCEIÇÃO, Fernando; SANTOS, Cledineia Carvalho. Fé e diversão: devoção à Rosário dos Pretos e outras manifestações culturais em uma comunidade quilombola. In. **Anais... XV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador, Bahia, Brasil. 01 a 03 de agosto de 2019.

DALOSO, Cássius Dunck; DALOSO, João Augusto Dunck. Políticas públicas e os quilombolas no Brasil: da colônia ao governo Michel Temer. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 1, p. 545 – 564, 2018.

DANTAS, Maria Isabel. Doçaria quilombola: economia do patrimônio doce. In. CAVIGNAC, Julie; MACÊDO, Muirakytan Kennedy de (Org.). **Tronco, ramos e raízes: história e patrimônio cultural do Seridó negro**. – Natal: EDUFRN, 2016.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DIAS, Tiago Alves. Os marcos da colonização portuguesa na Serra de Portalegre: século XVII a XVIII. In. CAVALVANTE, Maria Bernadete; DIAS, Tiago Alves. **Portalegre do Brasil história e desenvolvimento: 250 anos de fundação de Portalegre**. – Natal, RN: EDUFRN, 2010.

DOMINGOS, Luis Tomas. A visão Africana em relação à natureza. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá/PR, v. III, n. 9, p. 1 – 11, jan., 2011.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

EUGÊNIO, Benedito G.; LIMA, Karla Dias de. A construção da identidade na comunidade remanescente quilombola do Tucum – BA. **Revista Pocéses**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 203 – 222, p. jan./jun., 2014.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira; INÁRIO, Humberto Luis de Deus; VIEIRA, Luiz Renato. De quilombos e quilombolas: aspectos legais e debate legislativo. In. SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira; PEDROZA, Reigler Siqueira. Os jogos e Brincadeiras tradicionais e a experiência lúdica em comunidades quilombolas. In. SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SILVA, Ana Márcia; TUCUNDUVA, Tatiana. Das comunidades quilombolas em Goiás e de suas práticas corporais: elementos teóricos metodológicos da pesquisa. In. SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1997.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n.1, p. 106 – 115, 2014.

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

GEERTZ, Clifford. Transição para humanidade. In. ENGELS, Friedrich. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. 34 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015

GOMES, Laurentino. **Escravidão – Vol. 1**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Porto Alegre: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações sociais no Brasil: uma breve discussão. In. HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., p. 75 – 85, 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167 – 182, jan./jun., 2003b.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98 – 109, jan./abr., 2012.

GRANDO, Beleni Salete; PINHO, Vilma Aparecida de; RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi. Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura Bororo e as relações étnico-raciais. **Laplage em revista**, Sorocaba, vol. 4, n. especial, p. 86 – 101, set./dez., 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HENRIQUES FILHO, Tarcísio. Quilombola: a legislação e o processo de construção de identidade de um grupo social negro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 48, n. 192, p. 147 – 170, out./dez., 2011.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Portalegre. Panorama/População. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/portalegre/panorama>. Acessado em 07 de outubro de 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação Física ensino e mudanças**. 3ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnografia**, vol. IV, n. 2, p. 333 – 354, 2000.

LIMA, Marlini Dorneles de; SANTOS, Rosirene Campelo dos; RODRIGUES, Renato Gonçalves. As festas, os bailes e as danças: em cena as manifestações da cultura quilombola de Goiás. In. SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

LOPES, Daline; DIAS, Áurea; MANSUR, Douglas. Trabalho e quilombolas: as relações de trabalho dos residentes no quilombo São José da Serra – Valença/Rio de Janeiro. **Cadernos UniFoa**, nº 7, agosto de 2008.

LOPES, Fátima Martins. A Vila de Portalegre: notas para uma história. In. CAVALVANTE, Maria Bernadete; DIAS, Tiago Alves. **Portalegre do Brasil história e desenvolvimento: 250 anos de fundação de Portalegre**. – Natal, RN: EDUFRN, 2010.

LÓPEZ, Graciela Lima. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura**, Canoas, n. 1, p. 45 – 50, 1999.

MACHADO, Aldibênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 51 – 64, jul./dez., 2014.

MACHADO, Aldibênia Freire. Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, n. 2, p. 56 – 75, 2019.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATOS, Wesley Santos de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá**, v. 11, n. 2, p. 141 – 153, jul./dez., 2018.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUPB, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, p. 171 – 209, 2001.

MENDES, Dulce Santoro; CAVAS, Claudio São Thiago. Bezendeiras e benzedeiros quilombolas: construindo identidades culturais. **Interações**, Campo Grande/MS, v. 19, n.1, p 3 – 14, Jan./Mar., 2018.

MENDES, Maria Isabel de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de Movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, v. 12, n. 2, p. 1 – 10, maio/agost., 2009.

MONTEIRO, Denise Mattos. Vila de Portalegre: notas para uma história. In. CAVALVANTE, Maria Bernadete; DIAS, Tiago Alves. **Portalegre do Brasil história e desenvolvimento: 250 anos de fundação de Portalegre**. – Natal, RN: EDUFRN, 2010.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para a compreensão do racismo na história. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**. 3ª ed. São Paulo, Livraria e Editora Ciências Humanas, 1981.

MOURA, Glória; SCIPIONI, Lamberto. **Festas dos quilombos**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

MORAIS, Glória Cristina de Oliveira. Para uma possível etnografia da comunidade do Pêga (Portalegre/RN). **Revista de humanidades**, Caicó, v. 4, n. 8, p. 164 – 182, abr./set., 2003.

MORENO, Daniele Cristine Gadelha. Os quilombolas do Veiga e o São Gonçalo: memória e identidade na festa e devoção a São Gonçalo no sítio Veiga. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56 – 63, dez./fev., 1995/1996.

MUNANGA, Kabengele. Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20 – 31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Relações África-Brasil: o que seria? **Revista do PPGCS**, UFRB, Novos Olhares Sociais, v. 1, n. 1, p. 6 – 25, 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **Tomo**, São Cristovão, SE, n. 11, p. 43 – 58, jul./dez., 2007.

OLIVEIRA, Luciana de Fátima. O conceito de território e o primeiro processo de territorialização do estado do Maranhão e Grão-Pará – Século XVIII. In. **Anais...** VII Semana de História e I Colóquio de Pesquisa da História, v. 1, p. 1 – 10, Goiania, UFG, 2008.

PEREIRA, Camila da Silva. Identidades (re)descobertas e a luta quilombola por direitos territoriais no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. 2019. **Tese** (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PEREIRA, Camila da Silva. Política de regularização de terras quilombolas: identidades e territorialidades negras em Portalegre – RN. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2014.

PINHO, Vilma Aparecida de. Jovens Negros em conflito com a lei: escola e trajetórias. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 107 – 138, jul./dez., 2011.

PLANTA, Mariana; PALLISSER, Nikolas. “Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 195, p. 116-127, agosto de 2017.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. 2ª ed. Coleção Acervo Brasileiro. Jundiaí, SP: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidade e Inovação**, v. 4, n. 3, p. 81 – 101, 2017.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. Etnicidade e religiosidade da comunidade quilombola de Olaria, em Iraça – Bahia. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ano II, n. 5, p. 171 – 201, set., 2009.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In. FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1997.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzali; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade** – Ano V – Nº 10, 1º semestre de 2002.

SOUZA, Maria Sueli Rodrigues de; SANTOS, Joaquim José Ferreira dos. Territorialidade quilombola e trabalho: relação não dicotômica cultura e natureza. **Revista Katálisis**, v. 22, n. 1, p. 201 – 209, jan./abr., 2019.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; PRIOSTE, Fernando. Quilombos no Brasil e direitos socioambientais na América Latina. **Rev. Direito & Páxis**, vol. 08, n. 04, p. 2903 – 2926, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. In. PINTO, Celi Regina Jardim; GUAZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências Humanas: pesquisa e métodos**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RUFINO, Luiz. O que pode Elegbara? Filosofias do corpo e sabedorias de fresta. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria/RS, v. 10, p. 65 – 82, set., 2019.

SANCHES NETO, Luiz; OYAMA, Edison Riuitiro. Da escravidão negra à ‘escravidão econômica’ contemporânea: implicações para a Educação Física no Brasil. **Discorpo**, n. 9, 2º semestre, 1999.

SANTOS, Ana Paula dos; NUNES, Cícera. Escola e quilombos, diálogo necessário: reconhecendo a presença do legado cultural africano no cariri cearense. In. SILVA, Samia Paula dos Santos (Org.). **Afroceará quilombola**. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2018.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Ana Márcia; SILVA, Ana Paula Salles da; TUCUNDUVA, Tatiana. Corpo, cultura e natureza em terras quilombolas. In. SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás**. – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. **Rev. Pol. Públicas**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 67 – 76, jan./jun., 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123 – 150, mai./jun., 2018.

SILVA, Simone Rezende da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 14, nº 19, p. 73 – 89, julho/dezembro, 2011.

SILVA, Simone Rezende da. Quilombolas no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra. In. **Anais...** XII Colóquio Internacional de Geocrítica, Bogotá, 7 a 11 de maio de 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. – Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Márcia Lúcia Anicleto de. “Ser quilombola”: identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. **Tese**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

WALDMAN, Maurício. Africanidade, espaço e tradição: a topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala “griot” sobre Sundjata Keita do Mali. **África:** Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, v. 20, n. 21, p. 219 – 268, 1997/1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.