

Negritudes e aprendizagem cotidiana

Ricardo Luiz da Silva Fernandes

*Mestrando em Ciências da Educação
Universidade de Aveiro - Portugal
ricardofernandes@ua.pt*

Henrique Dias Gomes de Nazareth

*Graduando em Pedagogia
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
h_diasunirio@yahoo.com.br*

Maria Amélia Gomes de Souza Reis

*Doutora em Educação e Professora Adjunta
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Universidade de Coimbra - Portugal
asouzareis@fpce.uc.pt*

RESUMO: O presente artigo pretende abordar as relações étnico-raciais emergentes no cotidiano escolar, o modo como os educandos percebem o outro, como lidam com a diversidade étnica e, sobretudo, se identificam e entendem as peculiaridades advindas da presença dos saberes populares de origem africana. Quem é negro? Todos somos iguais? Quando levadas ao coletivo de educandos, a resposta preponderante é pautada na negação do racismo e numa relação étnico-racial harmônica. Quando aprofundamos nosso olhar sobre o espaço de convivência desses alunos, de forma violenta, um apagamento da diferença é evidenciado. Partindo de intervenções diretas em duas escolas do primeiro segmento do ensino fundamental localizadas em comunidades periféricas do Rio de Janeiro e de visitas a educandos de uma escola quilombola, o texto resulta de atividades pedagógicas pautadas numa metodologia qualitativa de cunho etnográfico. Nesse caminho, visando atender as demandas do campo de pesquisa, foi feita a opção por uma metodologia de natureza qualitativa na tentativa de buscar compreender os sujeitos como um todo, dentro desse contexto natural e cotidiano. Nesse caminho, apresenta análises de narrativas, de histórias dos cotidianos. Tendo como objetivos: (a) Identificar como o mito da democracia racial é construído; (b) identificar o modo como o racismo é percebido pelos educandos, valorizado ou combatido; (c) valorizar os saberes construídos historicamente pelos descendentes de povos africanos; e, (d) levantar os saberes locais alicerçados na africanidade. Apesar da formação

multicultural brasileira, o paradigma nacional prioriza os conteúdos hegemônicos, colaborando para a segregação dos saberes construídos oralmente pelas múltiplas tribos africanas.

PALAVRAS-CHAVE: Etnoconhecimento; Educação diferenciada; Africanidade.

RESUMEN: El presente artículo pretende intentar mostrar las relaciones etnico-raciais que surgen en el día a día escolar, el modo como los estudiantes se presentan ante el otro, como tratan con las distintas culturas, y sobre todo, como comprenden las peculiaridades presentes em los saberes populares de origen africana. ¿Quién es negro? ¿Todos somos iguales? Cuando llevadas al colectivo de educandos, la contestación siempre quiere decir que no hay racismo, pero cuando la investigación empieza en el espacio de convivencia de los alumnos, de forma violenta, las diferencias son olvidadas. El estudio parte de nuestra vivencia em dos escuelas de lo primer segmento de la escuela primaria localizadas en las periferias del Rio de Janeiro y de visitas a educandos de una escuela quilombola. El texto resulta de actividades pedagógicas que parte de una metodología cualitativa con carácter etnográfico. En este sentido, buscamos comprender los individuos como un todo, dentro de este contexto natural y cotidiano. Tenemos como objetivos: (a) Identificar como lo mito da la democracia racial es construido; (b) Dar cuenta de como los educandos tratan con el racismo; (c) Valorizar los saberes construidos a lo largo del tiempo pelos descendientes de pueblos africanos; y (d) Detectar los saberes oriundos de africanidade. Apesar de la población brasileña tener una formación multicultural, existe un paradojo, pues la educación nacional no lleva ello en consideración, que termina por colaborar para cada vez más excluir los saberes desarrollados oralmente por las etnias africanas.

PALABRAS CLAVE: Etnoconocimiento, educación diferenciada e africanidade.

Introdução: quilombo é um ritmo

No presente artigo pretendemos abordar a seguinte questão: De que forma a educação formal atua no processo de construção dos valores relativos à cultura negra? Na busca por essa resposta, apresentaremos dados coletados durante nossas intervenções na comunidade quilombola de Santana e em três escolas públicas de nosso estado.

Caminhando assim, inicialmente, com a análise das conversas coletadas no campo de pesquisa para que em seguida, possa haver um diálogo com a perspectiva teórica que nos auxilia a construir posicionamentos. Vale ressaltar que durante toda a concepção do presente texto, buscaremos construir uma teia de conhecimentos entre as vivências dos grupos observados e as leituras debatidas ao longo da constituição dessa proposta de intervenção.

Entendendo que a educação não está limitada ao espaço escolar, nossas ações estão voltadas para os modos como as comunidades pensam e produzem os saberes sobre a natureza e os laços orais estabelecidos historicamente, criando, nesses grupos, um tronco de aprendizagem. Levando em conta que uma dança ou um prato típico carregam em si valores pedagógicos. Nesse caminho, desenvolvemos também ações extencionistas em cultura, educação, meio ambiente, saúde e demais temáticas que possam emergir do contato com as comunidades pesquisadas.

Hoje existem em nosso espaço de relação social, grupos com vivências culturais diversas. Grupos que estabelecem relações com a natureza e suas diferentes manifestações tomando como referência o seu fator de pertencimento às matrizes indígenas, africanas e/ou ibéricas. Grupos esses que se educam num ciclo constante, contribuindo assim, para a formação de valores sociais não-padrozinados, alicerçados de forma diferenciada sobre a diversidade de pensamentos sobre a vida e seus espaços de interação com o global.

Vale ressaltar que como dissertou Darcy Ribeiro essas matrizes dialogaram, através de uma série de relações sociais (impostas ou não, mas que não tiram o mérito dessas múltiplas formações identitárias). Fortalecendo assim, por meio de processos de “perdas” e “ganhos”, a (re)invenção de seu pertencimento cultural. Dialogaram e multiplicaram-se as capacidades de produção de saberes, formando segundo ele:

Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiça, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam. Povo novo ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômico, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros (Ribeiro, 1996).

Nesse sentido, o processo educativo precisa clarificar as múltiplas relações presentes na população brasileira, o educando necessita compreender que em seu cotidiano existem contribuições de populações européias, mas que as indígenas e africanas também estiveram presentes. Poderíamos cair num lugar comum e num discurso repetitivo falando numa cultura plural, mas tal dado não pode deixar de ser levado em conta na educação, pois, através dos pretensos “esquecimentos” de lugar de produção de saber pode estar uma segmentação sócio-cultural.

Além disso, é necessário compreender o negro sobre outros aspectos que não se centram unicamente na escravidão, devemos ir para as escolas e formar negros políticos, capazes de olhar seu passado de opressão como fato a ser lembrado sim, mas não como motor de condução para suas lutas. Viver sobre as marcas da escravidão é continuar cativo, mas romper com esses estigma é visualizar sua imensa rede de formação cultural.

Por isso, precisamos educar nossos jovens êres, evidenciando as suas organizações políticas (ainda na África e no Brasil durante movimentos de resistência), a cosmologia africana, a botânica e mitologia... poderíamos aqui citar uma imensa lista de conhecimentos, mas deixando nesse momento algumas, fechamos com a ciência popular que pensava/pensa sobre a vida e a natureza, a diversidade lingüística e uma série de outros elementos peculiares à negritude.

Podemos citar aqui uma questão contraditória: Como os educadores, que em sua maioria, vivem em contexto cultural popular e de maioria africana, desconhecem esses saberes e não os trazem para seu cotidiano de sala de aula?

Entretanto, reconhecemos que nossa escola pública, aquela em que deve proporcionar a educação popular de qualidade, não traz em si as possibilidades de ensinar os conteúdos produzidos pelos diferentes

grupos sociais, sejam eles, oriundos da diversidade multiplural ou, especificamente construídas pelos grupos indígenas e negros (Reis, 2005).

Durante nossas intervenções em escolas de diferentes seguimentos¹ foi possível observar que as culturas tradicionais brasileiras são abordadas dentro de atividades periódicas, datas comemorativas ou de reflexão das questões em pauta neste trabalho, carecendo as mesmas de contextualização necessária acerca das tradições, costumes e reconhecimento dos saberes das comunidades tradicionais e originárias de nossa brasilidade.

Desta forma a apresentação das culturas afro-brasileiras, por vezes, restringe-se a elementos mitificados e folclóricos, como o samba, a feijoada, a escravidão, a capoeira e a favela. Esse tipo de abordagem, que somente ressalta elementos pontuais de histórias e culturas tão vastas e plurais, favorece a descaracterização da identidade do educando afro-brasileiro, pois motiva uma sensação de não-pertencimento dos sujeitos ao padrão imposto de “negro de sucesso” como os grandes jogadores de futebol e sambistas famosos. E sobre isso Ubiratan Castro argumenta que :

Claro, o negro está na favela, no morro, no carnaval, mas também está nas artes, nas letras, na política, na justiça, na academia, nos sindicatos, nas lutas populares, enfim, em toda a vida brasileira. E, em todos esses aspectos, com uma presença marcante, que não é destacada. Há uma série de figuras que participaram da vida política e cultural brasileira e cuja presença não é registrada nem analisada pelos meios de comunicação. (CASTRO apud SANTOS, 2007, p.136)

Dialogando com Castro, e de acordo com nossas pesquisas e intervenções, acrescentamos para além dos meios de comunicação, a escola, livros didáticos e currículos dos cursos de formação para a docência.

Buscamos compreender a forma como a escola dialoga com a memória africana. Dentro das intervenções (onde e por que) era latente o distanciamento do corpo docente com relação às realidades desses grupos étnicos, muitos educadores evidenciaram suas limitações em abordar o etnoconhecimento em suas salas de aula.

“Nós temos medo de trabalhar com essa temática, temos medo de continuar proliferando os preconceitos” (Fala de um educador da escola municipal Oswaldo Aranha, Caderno de campo março de 2007).

¹ Foram utilizadas como campo de pesquisa na área educacional as seguintes instituições: Escola Municipal Oswaldo Aranha, Escola Municipal Vereador Américo de Souza e Colégio Estadual Hebert de Souza.

Esse distanciamento que a educação formal apresenta dos saberes pertencentes aos grupos afro-ameríndios, colabora para segregação sócio-cultural dos sujeitos que a vivenciam e descendem desses grupos étnicos. Esse processo se estabelece através da mitificação do que é popular, da segregação da memória local e do apagamento das construções de saberes construídas historicamente.

Dentro desse trabalho com os educadores, havia sempre uma grande receptividade pela proposta de trabalho de nosso grupo de intervenção e muitos ainda participam de nossos planejamentos de oficinas visando aproximar a atividade da realidade do grupo. Muitos deles não se constrangiam em evidenciar sua timidez em abordar os temas relativos à cultura africana, e em diversos momentos, relatavam fatos preconceituosos manifestados durante suas carreiras acadêmicas. Sempre justificando seus déficits para abordar a temática com a carência da formação obtida durante sua preparação acadêmica para a docência e a inexistência de políticas institucionais que possibilitassem uma formação com vistas a ampliar sua visão sobre a diversidade étnica.

Nesse artigo apresentaremos agora, um olhar sobre o modo como a cultura africana constrói/construiu seus saberes; como os valores sobre comunidade e construção das ordens locais são criados; e apresentaremos, os mecanismos criados para manter o modo de vida dessas culturas; e por fim, apresentaremos o papel dos educadores locais.

Cultura africana: uma barreira frente as estratégias de dominação

A lógica mercantilista não podia imperar em meio à diversidade de manifestações culturais advindas do continente negro, era necessário fundamente uma dominação para legitimar a relação escravo/senhor. Nessa ótica, os escravos deveriam atuar como mão-de-obra para manter o regime e seria necessário assim, apagar o modo socialmente construído de vida, filosofia, educação e ritos.

O primitivismo do negro, segundo os detentores do saber/poder do século XVIII e se prolongando aos pensadores de até meados do XX, era evidenciado na ausência de um sistema escrito de comunicação, fato esse que era utilizado na criação do mito de falta de pensamento organizado, resultando em atos homogêneos e autômatos.

A colonização traumatizou essa tradição oral. Qualificou-a de “primitiva” e o negro julgava-se inferior se contava, explicava e mostrava conhecer as suas tradições. A iniciação passou a fazer-se em lugares refugiados e em tempo reduzidos (Altuna, 2006).

Visando contrapor essa visão preconceituosa, um grande grupo de pesquisadores apresenta uma outra tese sobre as construções de saberes vivenciados pelos povos africanos, a de que nos portos de tráfico de escravos embarcaram nos navios negreiros uma ampla teia de conhecimentos tecida ao longo de vários séculos. Surgindo assim, em meio ao mato, às margens da sociedade colonial as comunidades quilombolas, ocupavam lugares em que os escravos fugidos podiam viver seus ritos. Por isso, muitos traços da cultura tradicional ainda são mantidos, o contato limitado com as forças detentoras do poder não atingiu a auto-estima dessa população.

Nas terras escolhidas em meio ao mato, distantes da ordem vigente na capital, havia espaço para viver em comunidade e manifestar sua identidade. Fugindo assim, do cativeiro social que eram inseridos da seguinte forma:

Escravos e senhores forjavam assim uma hierarquia social baseada no nascimento e na capacidade. A ordem era determinada pelos donos e aceita, às vezes de boa vontade, mas freqüentemente com relutância, pelos escravos. Os novos africanos não podiam romper a ordem com facilidade ou avançar rapidamente adiante, pois tinham de desafiar os que estavam à frente, tanto escravos quanto homens livres. As barreiras sociais eram muros fortes e tinham de ser escaladas uma a uma ou deixadas incólumes, para evitar ferimento ou morte (Karash, 2000).

O modo oral de aprender, ensinar e se comunicar na cultura africana, não é um fator limitador. No contexto local as vozes não soam apenas como um veículo de comunicação, é através dela que são pronunciados os saberes ancestrais, elevam-se lideranças políticas e religiosas, ou que um jovem é promovido a um lugar de importância. Não existem avaliações pautadas nas capacidades de escrita, mas sim, no modo como eles constroem seus conhecimentos pautados no saber ancestral.

A cultura oral é uma tradição que permeia todos os ritos da comunidade é uma comunicação cultural. *É uma cultura própria e autêntica porque abarca todos os aspectos da vida e fixou no tempo as repostas às interrogações dos homens. Relata, descreve, ensina e discorre sobre a vida* (Altuna, 2006).

É na oralidade que fica evidenciado o pensamento do africano, através de suas poesias, mitos, romances, lendas... Sua individualidade e coletividade são manifestadas pelo som que é proferido de sua boca. Toda ação dentro desse grupo possui um sentido educativo, uma forma de manter os ritos e fortalecer os mesmo dentro dos mais jovens.

Tudo quanto é vivenciado por essa cultura, é apresentado, sem limitações na oralidade do povo africano. Os contos e as lendas são os cartazes, faixas, placas e até

mesmo, livros. Em nossas pesquisas de campo no quilombo de Santana, foi possível evidenciar que a oralidade persiste e se manifesta.

A escola da comunidade não propõe um dialogo direto com essa forma de construir os saberes, principalmente por ignorar o pertencimento étnico dos quilombolas à cultura africana. Como evidencia a seguinte narrativa "As professoras não procuram né, elas tinham que sair procurando uma atividade pras crianças, para falar para eles dos tempos antigos, do tempo dos escravos, as ervas que eles tomavam, o que faziam [...]" (Fala de uma moradora do Quilombo de Santana, Caderno de Campo, Julho de 2008)

Os educadores contratados para dar aulas para os meninos e meninas da comunidade ignoram o potencial de ensino contido no interior da comunidade, no sofá ou na cozinha onde se encontra um velho ou uma velha. Desse modo:

A escola está a desgastar este ensinamento tradicional. As novas idéias recebidas da Europa não deixam desenvolver no negro "desclanizado" esta literatura tradicional oral. No entanto, ela esta espalhada na população rural. Se não surge quem continue, recolha e guarde o tesouro da sabedoria negra, acumulada durante milênios, há o perigo de a perder pois conserva-se apenas em alguns homens que brevemente vão desaparecer para sempre. (Altuna, 2006).

Sempre que chegávamos à comunidade quilombola havia uma recepção com uma seleção de contos, lendas e histórias. Vinham até nosso grupo os jovens que apresentavam memórias sobre o campo, sobre seus relacionamentos com a comunidade que circundavam o quilombo, sobre os mitos dos mais velhos, e muitas outras historias. Os idosos falavam de modo saudosista sobre o passado, sobre a forma como todos eram muito mais integrados à terra, não precisavam comprar, produziam o que precisavam para viver. Não deixavam ainda de ressaltar o medo de perder a tradição: "*Muitos jovens já foram embora, a escola não ensina nossa cultura, tenho medo de esquecer essas historias*" (Narrativa de um morador do quilombo de Santana, Caderno de campo, Setembro de 2007).

Muitas foram às horas que passamos ouvindo sobre as interações sociais da comunidade, memórias sobre festas, danças e preparação das comidas. Quando perguntávamos diretamente sobre os saberes de origem africana eles não sabiam responder, mas em seu discurso esse pertencimento cultural se faz latente:

"Nossa, eu já casei duas filhas de uma vez, foi uma senhora festa...uma chegou por uma porta e a outra por outra, duas noivas e dois noivos,

matamos dois leitões, boi, tinha tanta comida...tinha um rapaz que tocava pra gente dançar, nossa vimos o sol raiar” (Fala de um morador do quilombo de Santana, Caderno de campo, Setembro de 2007).

Para Altuna (2006), *A tradição oral é assim, a biblioteca, o arquivo, o ritual, a enciclopédia, o tratado, o código, a antologia poética e proverbial, o romanceiro, o tratado teológico e a filosofia*. Assim, nossas inferências sobre a oralidade foram pautadas no olhar que vivenciamos no cotidiano de Santana. Encontramos no quilombo a africanidade resistente, a oralidade resistindo às tentativas de reprodução e padronização. Muitos dos mais velhos ainda cantam canções antigas, mas existe o medo de serem classificados como macumbeiros, tornando assim, como necessária a sua proteção à proibição de manter alguns ritos, como cantar e dançar jongo. Mas os traços estão lá, sofrendo uma forte repressão.

Matos e ervas: vivências e experiências

Um fator que comprova a presença de ritos ancestrais está no modo como as crianças constroem os saberes:

“Essas crianças conhecem tudo por aqui, todos os matos, todos os bichos, fogem de todas as assombrações, tem medo das almas dos brancos que morreram aqui, e, não entram na igreja velha sozinhas” (Morador do Quilombo de Santana, caderno de campo março de 2007).

Nessa fase, foi possível notar a manutenção do pensamento coletivo nas crianças. Os ritos são mantidos, as lendas são vivenciadas como verdades, as ervas dos velhos curam e o fantasma que maltratou seus ancestrais ainda os assola “*É prodigiosa a memória negra. Conhecem milhares de contos, provérbios, lendas e mitos. Fixam as listas genealógicas, migrações, epopéias, e guerras. Nunca esquecem os usos, ritos, crenças e costumes*” (Altuna, 2006).

Continuando a falar da educação oral presente no cotidiano das crianças, podemos citar o modo como se relacionam com a natureza e a vida :

“A gente acorda cedo aqui. Cuidamos dos bichos, pegamos água e começamos a brincar. Todo dia é assim, às vezes eu vou pra lavoura com meu pai, tenho que ajudar!” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo março de 2007)

Durante as nossas tentativas de catalogar e conhecer esses saberes, foi possível evidenciar que esses dados emergiam durante o caminhar, nas brincadeiras, na hora da fome em que precisavam recorrer a uma fruta, quando sentem uma dor e precisam de uma erva. Esses saberes não são formalizados, eles vivenciam a natureza e de acordo com suas experiências a modificam. *A transmissão realiza-se principalmente através dos ritos de iniciação e das diversas formas de educação. Pode ser feita ao ar livre, nas reuniões com os velhos ou sábios, à noite, à volta da fogueira ou, principalmente, nas escolas de iniciação* (Altuna, 2006).

Durante uma caminhada com um grupo de quinze crianças do quilombo, propositalmente começamos a conversar sobre ervas, dores e possíveis hipóteses de cura. Utilizamos muitas das receitas trazidas de nosso contexto, ou seja, o modo como nossas avós cuidavam de nossos males utilizando os matos. Realizamos então, durante essa caminhada, um grande debate, todos falando sobre suas vivências com ervas e, aos poucos, as crianças do quilombo começaram a nos apresentar a medicina popular local.

“Essa aqui é sete folhas”. (morador do quilombo de Santana, caderno de campo, março de 2008).

“Essa nós usávamos para fazer vassoura, agora usamos o alecrim” (morador do quilombo de Santana caderno de campo, março de 2008)

“Essa serve para coceira”. (morador do quilombo de Santana caderno de campo, março de 2008).

“Minha mãe usa essa para tomar banho, tira a coceira” (morador do quilombo de Santana caderno de campo, março de 2008).

Em meio a risos e “causos”, nosso grupo teve uma aula de botânica, a botânica local, muitas ervas faziam parte do domínio coletivo, para banhar, comer, venenos, alérgicas, aromatizantes, ciclos de fé. Debatiam entre si citando o nome dos que ensinaram aquelas utilidades e juntos criavam consensos.

Nesse mesmo dia, retornando de uma cachoeira, surge em nossa frente uma cobra. As crianças não se assustaram, dizendo de pronto que aquele animal não possuía veneno:

“Já matei muita cobra por aqui, das que tinha veneno e das que não tinha” (morador do quilombo de Santana, caderno de campo, março de 2008); *“Aqui tem cobra de todas as cores, flamengo, Vasco, coral, nossa, vocês nem podem imaginar”* (morador do quilombo de Santana, caderno de campo, março de 2008)

Educar para superar: romper barreiras

O modelo vigente de educação colabora para a segregação dos saberes. Isso se dá pela busca da racionalidade e da necessidade de cientificar a vida. A academia precisa sobrepor sua razão e sua metodologia em detrimento dos modelos milenares de construção do saber. Quantos dos saberes populares africanos foram perdidos, e quantos desses saberes foram submetidos às severas regras de enquadramento e perderam a sua naturalidade. Na tentativa de manter esse regime de produção mecanismos de respostas sustentáveis, éticas, com unitárias, locais, e principalmente, coletivas foram deixadas de lado.

No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. (Santos, 2001)

Essa hierarquização de saberes construiu uma educação homogenia, valorizando uma ótica cultural em detrimento de outra que emerge das relações cotidianas de construção de saberes. Esse cotidiano que é classificado como senso comum, está fora da escola, é classificado como secular e não deve ser “ensinado”, pelo contrário, precisa ser combatido com as verdades propagadas pela ciência. Nesse ciclo, o educando é visto como sujeito vazio, que necessita ser preenchido com os saberes legitimados pela estrutura de poder, poder esse exercido pela intelectualidade, seja ela local, regional ou global.

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade (Foucault, 1999).

Assim, as organizações sociais, famílias, ancestralidade, e demais construções de saberes pautadas na vivência e na oralidade, são limitadas por uma estrutura discursiva. Estrutura que determina o que deve ou não, penetrar no modelo educacional vigente.

Desse modo, as construções históricas sociais são desfeitas em detrimento de uma educação pautada em censuras.

Criando verdades sobre a vida, classificando um modo de pensar como primitivo, e outro com desenvolvido, criando ainda o meio termo como subdesenvolvimento, impondo, padrões de classificação que não passam pela avaliação dos atores que as produzem. Impondo uma linha de tempo onde são criadas normas para enquadramento ou desclassificação, impedindo assim, a convivência dos saberes instantâneos da Internet com a roda de contação histórias dos povos africanos. Limitando assim as construções de mundo:

A versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é o que ainda não é. Com isto, o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. O olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno (Santos, 2001).

Em nossas entrevistas com moradores do quilombo de Santana, foi possível constatar a presença de ordem padronizante, existe uma espera por um modelo transformador, modelo esse que viria da cidade, seja através de entidades governamentais, universidades, partidos políticos ou até, de entidades religiosas. Suas construções locais não apresentam oportunidades de organização e melhoria da qualidade de vida, a “roça” não aparece como uma oportunidade de liberdade, nem seus saberes quase silenciados, nem suas experiências de vida e trabalho.

Na escola eles não constroem seus saberes pautados numa realidade rural, mas sim, no mito do progresso das cidades e na oportunidade de libertação oferecida pela ciência. Assistem pela mídia teorias e novas regras para alcançar qualidade de vida, perdendo cada vez mais a fé no que seus ancestrais puderem construir, pois acabam por nada ter na medida em que tudo que lhes é prometido seja pela mídia seja pelos governos não lhes cabem.

Invalidando a forma local de luta pelo poder que seus ancestrais construíram, através das resistências a escravização, e não enxergando que o quilombo é um lugar de poder local, ao menos, essa foi a luta dos escravos fugidos, criar em meio ao mato um

pedaço de Ifé², uma terra onde podiam cultuar seus deuses e vivenciar seus ritos. Um espaço construído com luta, articulação política e organização, que hoje é atingido pelas estruturas discursivas que induzem ao distanciamento da ancestralidade e a aproximação à padronização.

Nesse caminho, os atuais moradores das terras do quilombo não compreendem essas estruturas de poder, não visualizam as teias de disciplinações presentes em seu cotidiano nem mesmo outros em situação semelhante. Deixam de plantar em suas terras, para comprar em supermercados que pertencem aos grandes fazendeiros; optam por ser mão de obra barata para os latifundiários a abandonam a agricultura familiar; sendo, destituídos da capacidade de organização e compreensão do poder que circula em seu espaço social. Desse modo:

Esta dificuldade – nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas – não virá de que ainda ignoramos o que é o poder? Afinal de contas, foi preciso esperar o século XIX para saber o que era a exploração, mas talvez ainda não se saiba o que é o poder. E Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder. (Foucault, 1999).

Nessa confusa forma, o poder se manifesta, utilizando atores, tornado -os sujeitos e determinando regras sobre seus modos de vida. Utilizando -se da educação de baixa qualidade acadêmica e social, das relações de trabalho e produção, do cotidiano, para formatar os indivíduos e promover uma estrutura de disciplinações.

² A cidade de Ilê-Ifé é considerada pelos yorubas o lugar de origem de suas primeiras tribos. Ifé é o berço de toda religião tradicional yoruba, é um lugar sagrado, onde os deuses ali chegaram, criaram e povoaram o mundo e depois ensinaram aos mortais como os cultuarem, nos primórdios da civilização. Ilê -Ifé é o "Berço da Terra".

REFERÊNCIAS:

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- ALTUNA, Raul. **Cultura Tradicional Banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral da República de Angola, 1985.
- APPIAH, Kwame. **Na Casa de meu Pai. África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 1997.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 16 jul. 2003.
- BILLOUET, Pierre. **Foucault**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, 1970.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BERNARDO, Terezinha. **Negras, mulheres e mães: lembranças de Olga de Aleketu**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003. p. 16
- BRASIL: **pne verso & reverso**. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.
- CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vem de longe. In: WERNECK, Jurema (org). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000. p.24
- CASCUDO, L. C. **Made in Africa**. São Paulo: Global, 2001.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COOPER, F. **Além da escravidão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DESEDEDITHI, Junior, **O território do Cotidiano**. Disponível em:
<www.historianet.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2005.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: **parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1999.

FIABANI, A. **Mato, palhoça e pilão**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FILHO, Aulo Barretti. **Ilê-ifé: o berço do mundo**. Disponível em:
<http://www.orixas.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=161>. Acesso em: 20 maio 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1977.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 -1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, S. B. Uma reflexão acerca da cultura afro -brasileira. In: GONÇALVES, M. A. R. **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet: NEABUERJ, 2007. p.135-158.