

DOSSIÊ TEMÁTICO
Currículo e Diversidade

Educação quilombola: entre o mito e o fato

Quilombola Education: between fact and myth

Educación quilombola: entre el mito y la realidad

Thais Alves Marinbo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Resumo

Esse artigo visa avaliar como a educação para a diversidade foi inserida na comunidade remanescente de quilombo Kalunga, do nordeste de Goiás. A ideia é avaliar as diretrizes seguidas por esse modelo de educação, bem como os dilemas inaugurados por essa mudança no modelo de educação formal. A hipótese é de que a educação voltada para a diversidade, fundamentada na disseminação da contribuição sócio-histórica da cultura africana e quilombola, trouxe novos desafios para a forma própria de viver e se organizar desenvolvida naquele território, uma vez que adiciona uma exigência culturalista e essencialista para o reconhecimento do valor do grupo. Para compreendermos essa dinâmica analisamos o conteúdo de dois livros didáticos, escritos especialmente para atender a demanda sócio-educativa da comunidade e apresentamos os resultados de um estudo etnográfico que demonstram que a organização territorial particular Kalunga, não está necessariamente fundamentada numa origem comum africana, quilombola ou afrodescendente, o que complexifica o processo de implementação da educação quilombola, cujo propósito é combater a homogeneização cultural, por meio da valorização e do resgate da cultura

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 65-89	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

africana e quilombola.

Palavras-chave: Educação quilombola. Culturalismo. Diversidade. Universalidade. Identidade.

Abstract

This article aims to study how the education for diversity was inserted in the remaining quilombola community named Kalunga, located in the northeast of Goiás. The idea is to evaluate the guidelines followed by this model of education, as well as the dilemmas generated by this change in the formal education model. The hypothesis is that education focused on diversity, based on the spread of the socio-historical contribution of African and quilombola culture, have brought new challenges to the very way of living and organizing, developed in that territory, as it adds a culturalist and essentialist requirement to the recognition of the value of the group. To understand this dynamic I analyze the contents of two textbooks, which were written specifically to meet the socio-educational demand of the community, and I present the results of an ethnographic study showing that Kalunga, a particular territorial organization is not necessarily based on a common African origin, quilombola or African descent, what complicates the process of implementing the quilombola education, whose purpose is to fight against the cultural homogenization, through the recovery and redemption of African and quilombola culture.

Keywords: Quilombola education. Culturalism. Diversity. Universality. Identity.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo estudiar cómo se inserta la educación para la diversidad en la comunidad remanente de quilombos Kalunga, situada al noreste de Goiás. La idea es evaluar las directrices seguidas por este modelo de educación, así como los dilemas abiertos por este cambio en el modelo. La hipótesis es que la educación para la diversidad, basada en la propagación de la contribución socio-histórica de la cultura africana y quilombola, ha traído nuevos desafíos para el modo de vida y de organización desarrollada en ese territorio, ya que añade un requisito culturalista y esencialista para el reconocimiento del valor del grupo. Para entender esta dinámica analizaré el contenido de dos libros escritos específicamente para satisfacer la demanda socio-educativa de la comunidad y, presento los resultados de un estudio etnográfico que muestra que la organización territorial particular Kalunga, no está necesariamente basada en un origen africano común, quilombola o afrodescendiente, lo que complica el proceso de implementación de la educación quilombola, cuyo propósito es

combatir la homogeneización cultural, a través de la recuperación y rescate de la cultura africana y quilombola.

Palabras clave: Educación quilombola. Culturalismo. Diversidad. Universalidad. Identidad.

Introdução

No Brasil o debate sobre a necessidade e as formas de reconhecer a identidade das “minorias” sociais e culturais, como a dos grupos negros, tem aumentado e se tornado evidente a cada dia, especialmente no âmbito educacional, como expressa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, oficializados pela Lei n. 10.639 de 2003. A perspectiva adotada é de que o Estado deve contribuir para a preservação das culturas com problemas sociais, contra intrusões das culturas majoritárias, utilizando a educação e a expansão de direitos como arma para a preservação dessa diversidade cultural. O intuito é de que além de um direito social a educação é um processo que garante o desenvolvimento humano (CAVALLEIRO, 2010). Além de reconhecer e tratar como iguais, exige a admissão (e não a supressão) das especificidades culturais, especialmente, em relação àquelas pessoas e grupos (GOMES, 2000), cuja capacidade de compreensão depende da vitalidade da respectiva cultura (TAYLOR, 1998), como parece ser o caso dos grupos negros tradicionais, atualmente identificados como sendo grupos remanescentes de quilombos.

Por meio do artigo 68 dos Atos dos Dispositivos Transitórios Constitucionais Brasileiro de 1988 as comunidades remanescentes dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, passam a ser reconhecidas com o direito de propriedade definitiva, passando ao Estado a responsabilidade de emitir-lhes os devidos títulos de apropriação. O reconhecimento quilombola, embora tenha sido formalizado pelo

texto constitucional, já vinha sendo discutido no âmbito da academia desde 1950 e do movimento negro desde a década de 1970 (ARRUTI, 2006). O intuito desse movimento era demonstrar que a população afrodescendente também contribuíra de forma original e autêntica para o processo de construção nacional, por meio dos já conhecidos quilombos, até então, entendidos nos termos coloniais (de acordo com a definição do Conselho Ultramarino), como um reduto de escravos fugidos, que resistiram ao sistema escravocrata. Desse modo, o Estado, ao lado de representantes do movimento negro e de instituições de pesquisa, consagraram o quilombo como Patrimônio Histórico e Cultural Brasileiro, formalizando o reconhecimento pela Constituição Brasileira, como forma de comemoração pelo Centenário da Abolição da escravatura.

Esse princípio também está presente nas diretrizes que passam a regular a educação quilombola, o intuito é combater a educação homogeneizadora fundada em uma hegemonia cultural, por meio de uma educação para a diversidade que valoriza a história de vida africana que a população negra trazida para o Brasil preservou, bem como a resistência cultural empreendida pelos negros brasileiros escravizados no ambiente dos quilombos. A ideia é que após a diáspora, essa origem africana passou a servir de base para a criação de estratégias de resistência e sobrevivência particulares. Tanto a fuga, quanto a compra, conquista de territórios para a formação de quilombos materializam as formas mais reconhecidas de luta dos/das trabalhadores (as) escravizados (as) (CAVALLEIRO, 2010). Nesses espaços as populações negras, abrigaram-se e construíram novas maneiras de organização social, distintas tanto dos indígenas que certamente tinham a caça como delimitadora do território, como dos bandeirantes com a mineração, como dos núcleos urbanos em geral, e da empresa agropecuária com as pastagens. Segundo Luz (2000) a religião seria emblemática no caso dos negros africanos em terras brasileiras que promoveram um processo de africanização de religiões cristãs e de recriação das religiões de matriz africana.

A expectativa em torno dessa organização voltada para o

reconhecimento e valorização quilombola, que se estende a toda a sociedade a partir do artigo 68, é que tais grupos sustentam uma identidade específica, fundada na resistência simbólica, econômica e política exercida desde o período colonial pelos “negros fugidos” que perpetuaram uma cultura autêntica africana ou pelo menos afrodescendente. Essa origem histórica seria responsável pela integridade identitária e pelo modo de vida comunitário dos atuais quilombolas, aprofundando a autenticidade necessária ao reconhecimento, à patrimonialização e a uma educação diferenciada. Logo, o processo educativo nessa perspectiva deve oferecer um horizonte da natureza histórica e cultural das crianças, jovens e adolescentes quilombolas, de modo que possibilite a eles “portar-se, manter-se e situar-se dentro da sua(s) comunidade [...], na disputa por um projeto de sociedade mais justa, fraterna e plural” (NUNES, 2010, p. 141).

Esse artigo visa analisar a inserção dessas diretrizes na educação de uma comunidade remanescente de quilombo, localizada no nordeste do Estado de Goiás, e os dilemas e conflitos desencadeados a partir dessa inovação. O intuito é avaliar se o conteúdo e as didáticas de dois materiais pedagógicos especialmente confeccionados para atender às necessidades históricas da comunidade, bem como para atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais, conseguem reconhecer as diferenças e representar os moradores da comunidade, como propõe a educação para a diversidade.

Para tanto, farei uma breve avaliação da iniciativa pioneira de implementação da educação quilombola na comunidade que ocorreu por meio do “Projeto Educação-Kalunga” liderado pela antropóloga Mari Baiocchi da Universidade Federal de Goiás em 1991, que se fundamentou na tentativa de valorização da cultura local. Posteriormente, apresento uma análise dos dilemas surgidos a partir desse empreendimento, buscando compreender em que medida a educação implementada atende as necessidades identitárias do grupo. Por fim, discutirei como se estruturou a segunda tentativa de implementação de uma educação

voltada para a diversidade a partir do livro organizado por Glória Moura em 2001, dentro do projeto Vida e História Kalunga, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília.

A hipótese é que o reconhecimento, bem como a educação, baseados na prerrogativa da patrimonialização e do resgate da cultura africana e resistência negra, trouxeram novos desafios para a forma própria de viver e se organizar desenvolvida naquele território, uma vez que adiciona uma exigência culturalista e essencialista para o reconhecimento do valor do grupo. A análise sobre as dinâmicas identitárias e territoriais do grupo se baseiam nos resultados de um estudo etnográfico realizado entre 2006 e 2008, no Vão do Moleque, e de visitas estruturadas ao Vão de Almas, que ocorreram entre 2004 e 2012.

A educação bilingue

A comunidade Kalunga tornou-se pioneira na luta pelo reconhecimento e pelo direito à propriedade territorial, graças a atuação da antropóloga Mari Baiocchi. Desde 1982, quando teve o primeiro contato com a comunidade, essa antropóloga atuou junto às lideranças locais visando o reconhecimento, bem como o acesso a uma educação diferenciada no grupo. Essa ação pioneira culminou no reconhecimento da comunidade em âmbito estatal por meio da lei Estadual nº11.409/91, que delegou-lhe o título de Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. A lei foi baseada em estudo feito pela equipe do Projeto Kalunga Povo da Terra – subprojeto do Resgate Histórico dos Quilombos ligado à Universidade Federal de Goiás, idealizado e coordenado por Mari Baiocchi. O Projeto Kalunga é de 1991 e tornou-se público no II Seminário Nacional “Sítios Históricos e Monumentos Negros” em 1992 – foi adotado pelo extinto Idago (Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás), que sancionou o direito aos títulos da terra pelos Kalunga, e decretou inicialmente a posse de 241,3 mil hectares de terra

para a comunidade Kalunga.

Mari Baiocchi, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, também organizou o projeto “Educação-Kalunga”, que buscou gerar educação para duas mil pessoas adultas da comunidade, bem como a construção de uma escola no Riachão e a confecção de material pedagógico. As diretrizes seguidas por Mari Baiocchi na consecução desses projetos parecem seguir a linha culturalista, que defende a existência de uma origem autêntica, fundada nos quilombos, e que busca a preservação da cultura desse povo, já que esta é o que avalizaria o reconhecimento. Em um de seus trabalhos, mesmo sem comprovação da existência de um quilombo na região, ela afirma:

Como o silêncio perpassa a história oficial na notificação de movimentos de resistência escrava, lutas, fugas e formação de quilombos, tornou-se necessário um projeto especial para a realização de pesquisas em fontes primárias (arquivos) pois, o que se apresenta sobre esse magno tema não leva a conclusões elucidativas no estado de Goiás. Porém, a própria existência das comunidades denominadas Kalunga testemunha que o africano, mesmo na condição de escravo, lutou tenazmente para a sobrevivência, construindo uma forma de vida na qual pudessem realizar o exercício da liberdade e da solidariedade como normas éticas. [...] começamos a estruturar a história do povo Kalunga [...] embora não verbalizem a existência de um quilombo, a ocupação espacial indica resistência calculada. (BAIOCCHI, 1995/96, p. 110-111).

Baiocchi nesse projeto utiliza uma carta escrita pelo governando João Manoel de Mello à sua Majestade Portuguesa, em 30 de Dezembro de 1760, para justificar a ocorrência de quilombos em Goiás, onde ele diz:

Eu só os pretos em que cuidado são os dos Quilombos, que he huma das principaes destruições d’esta Capitania; agora me chega a noticia do bom sucesso que teve huma bandeira que mandei armar no Paranã, a qual destruiu hum quilombo de mais de duzentos pretos fogidos, que já lá tinham bananaes e roças. O rei brigou valerozamente até perder a vida, a rainha foi

preza com outras pretas, e já havia algumas crias (Subsídios para a História da Capitania de Goiaz, 1918, p. 56).

A partir dessa crença da existência de um quilombo na região, buscou construir a escola do Riachão seguindo o padrão das construções locais. Assim, a escola era coberta de palha e feita de adobe, como as casas locais. O projeto foi elaborado, no entanto, por um engenheiro, que se recusara a seguir as orientações dos moradores, como relatam consternados em entrevista. Como consequência da falta de conhecimento por parte dos engenheiros sobre a técnica de construção Kalunga, a escola logo, ruiu (SILVA, 2004). Além disso, Baiocchi afirma em algumas das suas obras (1999; 1992), e em entrevista para esta pesquisa, que quando ocorreu os primeiros contatos com a comunidade, ela identificou que muitos moradores utilizavam um dialeto específico, inteligível entre eles. Levando em consideração esse fato, ela elaborou uma cartilha que visa atuar na alfabetização da população local intitulada “Kalunga: Estórias e Textos” de 1992. Esse material pedagógico adota como didática a linguagem bilíngue. Toda estória registrada a partir dos depoimentos dos moradores, é “traduzida” para o português e apresentada na linguagem nativa. Ela ainda orientava as professoras a usar o dialeto durante as aulas.

Essa estratégia de Baiocchi de gerar a valorização e a preservação da cultura local, visando alcançar o reconhecimento da comunidade, embora tenha sido produtiva, uma vez que fundamentou o reconhecimento estadual que promulgou a comunidade como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, gerou diversas controvérsias e descontentamentos entre os moradores. Inicialmente, reclamavam do fato de os engenheiros não terem aceito suas orientações na construção da escola, uma vez que ela fora construída seguindo os padrões locais (SILVA, 2004). Por outro lado, como a escola representava no universo simbólico Kalunga, uma passagem para a aquisição dos conhecimentos que não são locais, os moradores não entendiam porque construir a escola segundo os

padrões locais, tampouco, porque o livro utilizado não lhes ofereciam os instrumentos simbólicos que pareciam ser importantes dominar.

A educação voltada para a preservação cultural gerou nos moradores uma sensação de que estavam sendo lesados, boicotados, impedidos de saber e conhecer outra realidade cultural que não fosse a sua, já que em suas perspectivas era esse o propósito da escola. Para os Kalunga, a escola não seria um espaço de discussão ou de afirmação da cultura local, os conhecimentos referentes à sua tradição são de transmissão exclusiva das relações cotidianas, do âmbito familiar e comunitário.

O próprio reconhecimento trouxe novas exigências, agora são constantemente convocados em instâncias políticas para discutir questões relativas à projetos, à terra, à educação, à organização associativa, entre outras questões. A preocupação era de que se no âmbito escolar o conhecimento racional-burocrático necessário para deliberar sobre tais questões não eram discutidas, como iriam reivindicar e defender seu modo de vida, como iriam lutar pelos seus direitos, como iriam aproveitar o recente espaço de vocalização criado? O trânsito intenso de pesquisadores, jornalistas, curiosos, bem como a arbitrariedade das decisões e ações, inclusive em relação a associação com a escravidão e com os quilombos, passaram a incomodar e os moradores (animados por representantes do movimento negro) começaram a ressentir o projeto Kalunga e a própria Mari Baiocchi (antes tão bem acolhida) como demonstra o depoimento abaixo, de uma moradora do Curriola, na época com 74 anos:

Antes de criarem essa besteirada de Kalunga não tinha essa danação de gente querendo entrar nas terras não, não tinha cerca nenhuma, nem briga, era tudo terra comum, ninguém bulia nas nossas terras, esse negócio de escravidão nem acontecia por aqui. [...] O véio Paulino contava umas histórias de escravidão, diz que daqui 12 léguas em Monte Alegre ainda tem um muro de pedra feita por escravo. Mas, nós não, nós é daqui e pronto. [sic] (2007).

Por outro lado, como demonstra o depoimento de um morador da Taboca de 65 anos, o Projeto Kalunga trouxe benfeitorias pra comunidade, embora tenha inserido a discussão sobre a origem do grupo:

Antes era muito difícil a vida aqui. Não tinha recurso nenhum, se o Projeto Kalunga não tivesse acontecido não ia ter mais ninguém morando nessas terras. [...] Só depois desse projeto, que se pode chamar o povo daqui de Kalunga, antes não, não tinha nome, todo mundo sempre viveu aqui mesmo, na terra. Quando eu era pequeno era costume chamar os outros de Kalungueiro, mas o povo não gostava não, nem o povo daqui, nem do outro lado do Paranã, ficavam bravos mesmo, acho que era porque era os escravos, né?!? [sic]

Ambos os depoimentos parecem explicar as controvérsias em relação à educação diferenciada implementada por Mari Baiocchi, fundamentalmente, porque a associação e a valorização de uma origem negro/africana não era facilmente encontrada entre os moradores da região, até a chegada do “Projeto Kalunga”.

De onde vieram os Kalunga?

Essa divergência de opinião em relação à origem e aos símbolos sustentadores da identidade, me motivaram a pesquisar a origem dos moradores da região do Vão do Moleque, nos povoados da Taboca, Capela, Curriola e Maiadinha, por meio da reconstrução da árvore genealógica, para a dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Goiás, defendida em 2008, intitulada *Identidade e Territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque*. Nesse momento, por meio da observação participante, constatei que apesar da aparente homogeneidade identitária e na consecução de seu modo de vida, a comunidade Kalunga esconde diferenças importantes relacionadas à forma como cada indivíduo internalizou as estruturas sociais que os constroem desde o período colonial até o reconhecimento quilombola. Ou seja, as diretrizes

universalizantes que visavam a consolidação de uma identidade nacional e o desenvolvimento econômico do país, fundadas inicialmente sobre o ideal racista de embranquecimento e miscigenação, que sustentam o mito da democracia racial, foram internalizadas de diferentes formas por esses indivíduos, gerando percepções diferenciadas sobre o território, a natureza e sobre si mesmos.

Tais diferenças reportam-se, portanto, à forma como cada indivíduo percebe a lógica de apropriação territorial e como se autopercebe racialmente, a partir de tal nexos. Podemos classificar as diferenças entre os Kalunga em torno de quatro categorias: de um lado temos, “donos da terra” e “negros de verdade”, e de outro criadores de gado e agricultores. Essas divergências frustram a expectativa estatal, do movimento negro e da academia da atualidade de integridade identitária fundada no fenômeno dos quilombos, alimentando a denúncia sobre uma fabulação identitária presente no discurso dos setores liberais e conservadores que possuem interesses fundiários nas terras ocupadas por tais comunidades e por isso se opõem ao reconhecimento identitário. Mesmo os Kalunga apresentam dúvidas quanto à sua autenticidade, como demonstra o depoimento abaixo de um morador de 45 anos de Diadema em Teresina de Goiás:

O povo daqui não é Kalunga, não. Não tinha quilombo, nem escravo por essas banda não, diz que só lá depois do Funil, que tem negro de verdade. Já vieram até pesquisador aqui e disseram, que o povo daqui não é Kalunga. Minha muié mesmo que era lá do outro lado, veio pará aqui com a família, que comprou terra por aqui, aí fico sendo donos da terra que moravam. Eu vim pra cá porque casei com ela, eu mesmo não sou Kalunga.

Esse estranhamento quanto à identidade Kalunga e à origem quilombola são frequentes. Uma depoente quando indagada se era Kalunga foi taxativa de uma formação reativa: “Eu não sou Kalunga, não sou preta! Eu que não sou bicho para ter nome. O nome pode ser do lugar, mas não meu”, e por outro lado, “não sei de escravidão não,

teve esses trem pro lado de lá”. Em outras ocasiões se fazem de rogados e de humildes “eu não entendo disso não, não entendo as letra não, eu sou boba” (MARINHO, 2008).

A principal diferença exaltada que pude perceber refere-se à classificações êmicas e são usualmente indicadas para delimitar as diferenciações em relação à posse territorial entre moradores do Vão do Moleque e moradores do Vão de Almas. O depoimento abaixo, colhido durante a pesquisa de campo, elucidada sobre essa diferenciação:

Tinha uma época que existia ‘escravo’, depois eles fugiram e foram pro Ribeirão dos Bois, perto de Monte Alegre, daqui 8 léguas, para cá do Morro do Chapéu, esses que são Kalunga, negros de verdade, eu e o povo daqui é de outra filiação, somos os ‘donos da terra’, sempre estivemos aqui, e pronto. (morador da Capela, 84 anos).

O depoimento indica a área de referência do suposto quilombo à época da escravidão, entre os Municípios de Teresina de Goiás e Monte Alegre, próxima à região do Vão de Almas no povoado de Sucuri, localizado do lado norte do rio Paranã, onde ainda é possível encontrar ruínas das construções, segundo depoimentos. E também explicita a diferenciação feita entre aqueles que se originam do quilombo (os negros de verdade) e aqueles que se apropriaram da terra por outros meios (os donos da terra), considerados legítimos.

Essa diferenciação é utilizada pela maioria das famílias que vivem no Vão do Moleque, isso porque orientam sua ocupação, permanência e legitimidade do território a partir da filiação com um senhor de escravos branco Luciano Alves Moreira, indicado como tataravô e bisavô da maioria dos depoentes, ou outras variações dessa filiação (MARINHO, 2008). Nessa perspectiva, eles seriam “os donos da terra, sempre estiveram ali, e pronto”. O fato de o território ter sido herdado de um legítimo proprietário de terras informaria aos moradores da região que seu *status* é superior aos que não possuem tal domínio.

Na maioria dos casos, os donos da terra, apesar de praticarem a agricultura de subsistência (como os agricultores), alternam apenas os locais da roça, mas não os da residência (ao contrário dos agricultores),

localizadas próximas aos currais. Essa possibilidade de estabelecimento residencial ocorre porque esses são primordialmente criadores de gado, o que lhes propiciam maiores possibilidades econômicas, maior mobilidade interna, maior contato com as cidades, com a burocracia, além da posse territorial mais fixa.

Os agricultores, embora, se considerem também “donos da terra”, pela ocupação elusiva, são com frequência associados (pelos criadores de gado) à posse realizada pelos “negros de verdade”, ou seja, os indivíduos considerados “mais pretos”, que teriam ocupado o território via quilombos, ou outro tipo de ocupação considerada não legítima do ponto de vista burocrático (seguindo ainda o arcabouço colonial), como agregados, posseiros, ou sítiantes de terras desocupadas, mesmo que a ocupação ainda tenha ocorrido por antepassados durante a colonização.

Essa atividade econômica, baseada na agricultura de subsistência – em menor grau de importância também se sustentam pela criação de animais de pequeno porte, como galinhas, porcos, cabras –, leva a um semisedentarismo, pela alternância dos locais da “roça”, o que requer o abandono periódico das terras que ocupam em busca de terras férteis, devido ao esgotamento do solo. Para evitarem os longos trajetos, da casa à roça, mudam também os locais das residências. Tal situação de posse variante os leva a perder o território que ocuparam anteriormente, - mesmo que fosse retomado no futuro - para grileiros e outros fazendeiros que conseguem comprar ou ocupar de forma lícita ou ilícita porções de terras na região. Logo, a agricultura de subsistência praticada por eles, impõe uma rotina migratória, que os descredenciam da posse individual nos termos dos criadores de gado, levando a necessidade de encontrar sempre melhores porções de terras para a agricultura.

Essas classificações são extremamente dinâmicas, e por vezes, ambíguas. Ao mesmo tempo em que, os molequeiros associam os “negros de verdade” ao Vão de Almas, também associam esse critério aos agricultores, mesmo que sejam moradores do Vão do Moleque.

Enquanto, que os agricultores do Vão do Moleque, se autointitulam “donos da terra”, como os criadores de gado, e associem os “negros de verdade” àqueles indivíduos que deram origem ao Vão de Almas, já que identificam ruínas de um quilombo histórico na região. Em outras palavras, apesar da atividade econômica exercida (criadores de gado e agricultores) e da cor do indivíduo (pretos ou mais claros) nenhum morador do Vão do Moleque se autointitulava “negro de verdade”, à época da pesquisa feita entre 2006 e 2007.

O interessante é que o mesmo ocorre no Vão de Almas, isto é, seja qual for a atividade econômica exercida (agricultores ou criadores de gado) a maioria se autointitula “donos da terra” e associa os “negros de verdade” ao Vão do Moleque. Por essa dinâmica, percebemos que não há uma entidade transcendental que pareça orientar a identidade desses indivíduos, daí a denúncia recorrente sobre a falsidade identitária desses indivíduos ao reivindicarem o reconhecimento quilombola, já que se usa com frequência a noção de autenticidade pautada no individualismo moderno como fundamento da existência de tais grupos quilombolas.

Uma anedota da comunidade reflete essa dinâmica de negação da origem quilombola ou escravista, que o termo Kalunga quer indicar:

Um viajante que procurava os Kalunga chegou ao Vão de Almas, e quis ter certeza de que estava no local correto. – Aqui que é a comunidade Kalunga? Indagou a um morador da região, que respondeu: - Ix [...] neh não, os Kalunga fica do outro lado do Paranã, lá no Vão do Moleque! Lá chegando, o viajante, fez a mesma pergunta a um morador dessa região, e surpreendentemente obteve como resposta: - Ix... Os Kalunga, fica do outro lado do Paranã, voltando na direção que você veio, lá no Vão de Almas [...].

A principal estratégia adotada pelo grupo até então se baseava na negação da origem quilombola, no caso dos molequeiros o intuito era de adquirir mais *status* social, por isso mesmo, se distanciam da matriz colonial, já que esta se mescla com conflito direto e emergência de identidade, além de provocar uma homogeneização do grupo. Essa

estratégia também explica as dificuldades e rejeições em relação a educação voltada para a diversidade propostas por Baiocchi.

Educação para a diversidade

Em 2000 uma iniciativa do governo federal também buscou produzir um material didático específico para os Kalunga, que buscava ser um instrumento de reafirmação da identidade étnica daquela comunidade, levando em conta o tema da pluralidade cultural que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, dessa vez organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, coordenado por Gloria Moura (2001).

O livro começa com a seguinte afirmação

O povo Kalunga é uma comunidade de negros originalmente formada por descendentes de escravos que fugiram do cativeiro e organizaram um quilombo, há muito tempo atrás, num dos lugares mais bonitos do Brasil, a região da Chapada dos Veadeiros, no norte de Goiás. (MOURA, 2001, p. 14).

Embora, reforce a origem africana, adotando a proposta de valorização de tais comunidades, a partir do argumento da “resistência negra”, amparando-se em suas características físicas, sociais e culturais particulares. Esse material didático parece adotar a ideia de “quilombismo” e de “quilombos contemporâneos” (RAMOS, 1953; CARNEIRO, 1957), fugindo da concepção colonial de quilombo. A prerrogativa por trás desses conceitos é de que o modo de vida próprio desenvolvido pelos afrodescendentes passa a ser associado a todo e qualquer grupo tolerado pela ordem dominante que se perpetuaram em função de suas declaradas finalidades religiosas, beneficentes, esportivas, mesmo que não tenham se constituído a partir de um grupo de escravos fugidos durante o período colonial.

Assim, o livro busca identificar as diversas formas de ocupação do território, que ocorreram, inclusive por meio de herança, doações, compras e ocupações, como formas legítimas, mas complementares à forma original de ocupação, por meio do quilombo. O livro, também narra o dia-a-dia da comunidade, as principais expressões culturais, atividades econômicas e características do grupo. A partir desse material, toda a comunidade passa a ter acesso a história de constituição do grupo, bem como de suas tradições e das novidades que geraram o reconhecimento.

A ampliação do conhecimento sobre o grupo e sua particularidade e riqueza cultural propiciou que o reconhecimento da comunidade a nível Federal ocorresse, a partir da inserção de políticas públicas (Programa Brasil Quilombola) voltadas para as comunidades remanescentes de quilombo, a partir de 2004, que teve a comunidade Kalunga como plano piloto para a implementação de políticas (Ação Kalunga) e para a regulamentação da terra. A titulação foi publicada em diário oficial da União no dia 20 de dezembro de 2009, com uma área de duzentos e sessenta e um mil, novecentos e noventa e nove hectares, sessenta e nove ares e oitenta e sete centiares, situados nos Municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás. Entretanto, cerca de 100 mil hectares ainda encontra-se ocupado por fazendeiros e grileiros que perderam o direito de usufruir da terra, em função da titulação quilombola. Para finalizar o processo de titulação ainda resta, portanto, a desintrusão do território e a indenização aos fazendeiros que foram desapropriados e aqueles ocupantes que possuem benfeitorias nas terras.

A organização e hierarquia Kalunga posta em xeque

O reconhecimento a nível federal alterou as bases da organização local, agora aqueles que se mostravam mais abertos a reafirmar a origem quilombola melhoraram sua posição social, enquanto que os saberes sobre as origens e tradições Kalunga se homogeneizavam colocando em xeque as distinções entre “donos da terra” e “negros de verdade”.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 65-89	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

Até o reconhecimento federal essa hierarquia Kalunga era responsável por deixar nítidos quem eram as lideranças locais, já que esses indivíduos dominavam os principais códigos da cultura Kalunga e exerciam tal conhecimento cotidianamente, tanto no âmbito privado quanto público. Tal fato era propiciado pela condição de ser “proprietário de fazenda” (categoria êmica), ou criador de gado, já que os dois capitais, econômico e cultural, forneciam “os critérios de diferenciação mais pertinentes para construir o espaço social” (BONNEWITZ, 2003 p.54). Essa distribuição dos capitais verticalizam os membros da sociedade e promovem a distinção entre os detentores do mesmo capital, respectivamente. O capital simbólico, portanto, efetiva os demais capitais na própria relação social, tendo por fim a legitimação pelo reconhecimento da distinção (BOURDIEU, 1989).

Das três escolas da região pesquisada, por exemplo, quatro das cinco professoras são descendentes dos troncos familiares indicados a partir de Luciano Alves Moreira. Tais famílias também comandam e organizam, passo a passo, a execução dos rituais que ocorrem durante os festejos. Os santos (Nossa Senhora do Livramento, São Sebastião e São Gonçalo), bem como o dinheiro arrecadado na capela do Moleque ficam aos cuidados de uma família descendente de Luciano, moradores do Curriola (Dona Valeriana e Benício). Eles decidem como o dinheiro deve ser revestido em benfeitorias para a Capela e sempre transportam os santos quando ocorrem rituais. A presidência da Associação da Comunidade Quilombola Kalunga de Cavalcante, já foi ocupada diversas vezes por descendentes de Luciano, bem como, a maior parte da diretoria da associação.

Desse modo, vemos que a educação voltada para a diversidade gera uma ruptura na relação com a cultura vivenciada pelos filhos dos detentores do capital simbólico e cultural. A competência cultural acerca dos códigos e tradições da comunidade, que antes só podiam ser apropriadas pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, por meio da aprendizagem, difusa, imperceptível, proporcionada pelas famílias pertencentes às “classes cultas” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA;

CATANI, 1998, p. 251), agora se mostra acessível a qualquer um que frequente as escolas Kalunga, agricultores, criadores de gado, donos da terra ou negros de verdade. No modelo de organização da tradição Kalunga anterior, a familiaridade com a cultura era transmitida cotidianamente, imperceptível no interior do contexto familiar, isto é, sem qualquer esforço metódico, ela não era percebida como tal e contribuía para reforçar nos “donos da terra” (agentes da classe culta Kalunga), a convicção de que eles devem os conhecimentos, atitudes e posturas que possuem aos seus dons, aptidões ou vocações, nesse caso, à filiação “branca”. Daí o motivo de eles se considerarem “mais qualificados” (esteticamente) que os negros de verdade.

Por isso, mesmo os indivíduos que se autointitulam “donos da terra” são os principais opositores da educação voltada para a diversidade, sustentam a concepção de que a educação é uma ferramenta para ultrapassar os valores locais, e não enclausurar o grupo neles. O conhecimento sobre a cultura Kalunga seria de propriedade do grupo e poderia ser transferido apenas na relação dos “mais antigos” com os mais novos, seguindo a tradição, numa concepção durkheimiana de educação voltada para a moral.

Como consequência desde o Projeto Kalunga, os filhos dos criadores de gado, que geralmente, possuem residência na “rua”, ou seja, na área urbana de Cavalcante, mudam para a cidade aos sete anos à procura de uma educação que amplie os horizontes locais, reforçando a posição hierárquica desse grupo, que não depende mais da tradição, agora um capital comum e dividido entre todos. Os pais dos Kalunga que migram em nome da educação ficam sem mão-de-obra para o cultivo da roça e se dividem entre a vida no Vão e na rua. Por isso, em alguns anos os criadores de gado não plantam roça, ou contratam mão de obra para executar alguma parte do processo de cultivo, ou ainda trocam serviços entre parentes.

A mudança das crianças para a “rua” indica as estratégias de investimento no capital educacional, uma vez que a escola é tida, por essas

famílias, como redentora e como uma perspectiva de futuro promissor. Usando a linguagem bourdieusiana, pode-se afirmar que, nesse contexto, está sendo gestado o mais oculto e determinante dos investimentos educativos: a transmissão doméstica do capital cultural.

Outra consequência desse fato é a manutenção do capital cultural e simbólico na mão dos abastados. O conceito de capital está estritamente vinculado ao conceito de *habitus*. Os esquemas mentais existentes na base do *habitus* e as disposições por ele geradas podem se exteriorizar sob a forma de capitais simbólicos. Convém ressaltar que capital simbólico é considerado como um crédito (no sentido, ao mesmo tempo, de crença e de confiança concedida antecipadamente), posto à disposição de um agente pela adesão de outros agentes, que lhes reconhecem esta ou aquela propriedade valorizante. As diversas formas do capital simbólico, tais como ter um bom domínio da língua portuguesa (aos moldes Kalunga), ser detentor de certos diplomas, ter estudado em escolas socialmente valorizadas e pertencer a uma família tradicional interferem na classificação social do indivíduo (BOURDIEU, 2007). O conceito de capital simbólico, na sua forma de capital escolar, é de extrema relevância para a compreensão das particularidades sócio-culturais dos Kalunga do Vão do Moleque.

No caso da educação, essa expectativa de integridade identitária, fundada na cultura africana, acaba impondo uma homogeneização ao grupo, porque substitui a defesa de uma hegemonia cultural por outra, pautada na origem quilombola/africana. No entanto, embora desestruture a organização social local, baseada no domínio das tradições por apenas um dos grupos. Agora, a educação voltada para a diversidade busca equalizar o acesso às origens do grupo, permitindo que ocorra uma reivindicação pública do estigma “ser quilombola” “ser Kalunga”, que funciona como uma alavanca para institucionalizar o grupo e garantir sua preservação por meio da titulação do território, que exige a autenticidade e a integridade identitária ao grupo.

Considerações finais

A consideração de algumas categorias identitárias até então tidas como minoritárias e fadadas ao desaparecimento (como: etnia, “raça”, sexo, gênero, religião, entre outras) implica na constatação de que as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias, porque, “dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2000, p.86).

A principal preocupação de tais políticas educacionais é o apelo moral por trás da representação que se pretende igualitária para todos. Isso porque com o intuito de universalizar-se, a educação pautada no igual-respeito adota a defesa de uma hegemonia cultural pautada em características comuns e necessidades universais. No entanto, como afirma Charles Taylor (1998) somos o resultado de um processo histórico ininterrupto que inclui critérios avaliativos irreduzíveis ao mero cálculo racional, ou simplesmente à vontade individual, nossa capacidade de escolha, no entanto, não é ilimitada, ela se desenvolve no contexto de uma comunidade, para ela e por meio dela. São esses critérios constituídos dialogicamente que regulam a nossa noção de bem viver, bem como sobre os conteúdos de nossas frustrações.

No caso da comunidade Kalunga essa noção de bem viver não atravessa o tema dos quilombos ou da negritude e da escravidão. Quando indagados sobre a diferença na vida dos Vãos e da vida dos cidadãos afirmam: “É tudo igual [...] [mas] a gente mora aqui e faz as coisa diferente, do nosso gosto, né?”. Outra moradora do Curriola nos elucida sobre esse jeito tradicional e particular de fazer as coisas: “aqui bolo, nós faiz no fogão à lenha mesmo, (risos) é só por a massa na panela e botar brasa em cima da tampa, só isso”. E continua ela, “mas bom mesmo é feijão verde, feijão de corda, aff... feito na panela de ferro, aqui no fogão, (risos)”. Em outra ocasião, outra moradora de Diadema de 29 anos afirma que ser Kalunga “é acordar e fazer café no fogão à lenha, é cuidar da roça, periquitando atrás de passarinho” [sic].

Por se tratar de uma comunidade reivindicando sua identidade étnico-quilombola, alguns podem crer que tais territórios quilombolas para serem “legítimos” deve utilizar o critério da cor negra como requisito para o pertencimento, ou ainda a cultura africana ou afrodescendente. No entanto, em muitos casos esse critério não é recrutado. Na realidade, a herança racista e a ideologia do embranquecimento geraram situações em que a cor mais clara é tida como vantajosa em várias regiões da Comunidade Kalunga. A valorização da mestiçagem é a forma tradicional de se processar as relações raciais para as quais o Brasil é conhecido, onde os antagonismos aparentemente se dissolvem em uma sociabilidade interracial cotidiana (BENTO, 1999). Essa aparente democracia racial também pode ser percebida entre os Kalunga, especialmente até o reconhecimento do artigo 68 e das exigências culturalistas.

Assim, a antiga estratégia de reprodução da identidade Kalunga, informada ao longo da constituição histórico brasileira pela estrutura social, traduzida no *habitus* Kalunga, era antes calcada no “embranquecimento”. Os Kalunga mais vaidosos, ainda hoje, se gabam por serem “mais qualificados” (no sentido estético), se nomeiam “donos da terra” “proprietários” “fazendeiros” em detrimento de agricultores e “negros de verdade”. Esses discursos demonstram a negação da cor negra como tentativa de fuga do conflito e como estratégia de ascensão na estrutura social Kalunga. Tal estratégia possibilitou a permanência elusiva desse povo em seu território, o que culminou na sua “invisibilização” e isolamento, garantindo a preservação cultural e corroborando com o mito da democracia racial brasileira.

Logo, embora a cor e a procedência africana sejam importantes para as escolhas de vida desses indivíduos, elas não são as únicas diretrizes que orientam a organização social e cultural do grupo. A relação com o território e com os familiares, marcam uma territorialidade única e particular, a medida em que o controle sobre a terra se faz grupalmente, sendo exercido pela coletividade. Tal territorialidade se define, portanto, com base em limites étnicos fundados na afiliação por parentesco, coparticipação de valores, de práticas culturais e principalmente da

circunstância específica de solidariedade e reciprocidade desenvolvidas no enfrentamento da situação de alteridade proposta pelos “de fora”. As categorias “daqui” e “de fora” usadas pelos Kalunga apontam para o limite étnico que define esse grupo, não o isolamento, tampouco uma cultura específica como propõe os culturalistas. A territorialidade da comunidade Kalunga é referida na identidade étnica de cada grupo que a constitui, tomando a compreensão de Frederik Barth (1969), considerado o pai da teoria da etnicidade, responsável pela ruptura do paradigma tribal. A posse da terra, independentemente das suas origens patrimoniais, se efetiva pela comunidade Kalunga enquanto sujeito coletivo configurado como grupo étnico observado pelo seu sistema de parentesco e “pertencimento”, para além da cor, da consanguinidade, ou da cultura africana ou afrodescendente.

A defesa da existência de uma essência, de uma origem, de uma cultura imutável, africana ou quilombola, que pode atestar a existência autêntica dos grupos quilombolos compõem as ideologias étnicas como afirma Handler (1986). Nessas perspectivas, a autenticidade seria uma função do “individualismo possessivo” (MACPHERSON, 1962), onde a existência de uma unidade coletiva (étnica ou nacional) depende da posse de uma cultura autêntica e independente, que se afirma em relação às outras culturas. A educação quilombola pautada nessa prerrogativa de autenticidade, seria, portanto, herdeira da mesma perspectiva universalista que busca combater, e como esta, termina por defender determinada hegemonia cultural, agora pautada na cultura africana ou na resistência negra.

O reconhecimento, bem como a educação, baseados na prerrogativa da patrimonialização e do resgate da cultura africana e resistência negra, embora proponham gerar uma representação que garantam um contexto cultural seguro que permita aos indivíduos dar significado e orientação para suas opções na vida e para que as pessoas satisfaçam o seu desejo de uma vida boa, acabam por desestruturar a organização cultural local, baseada na distinção social, nos termos de Bourdieu (2007). A homogeneização da distribuição do capital cultural local, no entanto, contribui para que o estigma da negritude

e da escravidão perca seu lado negativo, contribuindo para o combate ao racismo e à discriminação e ao resgate da contribuição da cultura africana e afrodescendente para a constituição do Brasil. Assim, a educação voltada para a diversidade enfrenta o mesmo desafio posto para a educação voltada para o igual-respeito, se partimos da postura tanto de Taylor, quanto de Barth, sobre a formação da identidade e da diferença, seria o próprio grupo quem “escolhe” os emblemas e critérios de uma vida boa e de sua etnicidade. No caso dos Kalunga, inicialmente, esses emblemas e critérios se fundamentam no território e nas relações de parentesco do grupo. Logo, a educação não deveria forçar a origem africana por meio da educação, e sim respeitar os emblemas que eles “escolheram”.

Referências

- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga**: estórias e textos. 1. ed. Goiania: SEG, 1992
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga**: povo da terra. Brasília|Jocelyne Streiff-Fenartia: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. Kalunga: a sagrada terra. **Rev. Fac. Dir. UFG**, v.19/20, n.1, p.107-120, jan./dez. 1995/1996. p. 107-120.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne; BARTH, Fredrik (eds) . “On the study of social change”. **American Anthropologist**, 69(6). 1969. p. 661-669.
- BENTO, Maria Aparecida. “Institucionalização da luta anti-racismo e branquitude”. In: Rosana Heringer (ed.). **A cor da desigualdade**: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro: Ierê/IFCS-UFRJ, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**, Petrópolis. Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. “Futuro de classe e causalidade do provável”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

CARNEIRO, Edson. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: Nacional, 1957.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p. 11-27.

FREUD, Sigmund. 1996 [1907]. Atos obsessivos e práticas religiosas. In: Sigmund. FREUD, **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, Imago, vol. 9, p. 107-117.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia, raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

HANDLER, Richard. Authenticity. **Anthropology Today** , v. 2, n. 1, p. 2-4, feb. 1986.

GOIÁS. Lei Estadual n.11.409/91. Baseada em estudo feito pela equipe do projeto Kalunga povo da terra que delimita o sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga. Goiânia, 1991.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARINHO, Thais Alves. **Identidade e territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque**. Goiânia. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais- Universidade Federal de Goiás. 2008. Orientadora: Joana Aparecida Fernandes Silva.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 65-89	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	----------	----------------

MOURA, Glória (Org.). **Uma história do povo Kalunga**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC; SEF. 2001.

MACPHERSON, Crawford Brough. **The political theory of possessive individualism: Hobbes to Locke**. Oxford: Oxford press, 1962.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p.137-162.

RAMOS, Artur. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Casa do estudante brasileiro, 1953.

SUBSIDIOS PARA A HISTÓRIA DA CAPITANIA DE GOIAZ (1756-1806). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 84, 1918.

SILVA, Maria Jesus. Experiências vivenciais de velhos Kalunga com a educação escolar. In: Linguagens, Educação e Sociedade: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI**/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação – n.11, (2004) – Teresina: EDUFPI, 2004 – 74 p. 65-73.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

Profa. Dra. Thais Alves Marinho
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília
Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Unisinos
Pesquisadora do Grupo Cultura, Memória e Desenvolvimento.
E-mail: thais_marinho@hotmail.com

Recebido em: 14 ago. 2014.

Aprovado em: 10 dez. 2014.