

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA RACIAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Cristina Simone de Sena Teixeira¹

Conceição Maria Dias de Lima²

Cristiano Cezar Gomes da Silva³

RESUMO: Tendo como objetivo central averiguar atividades relacionadas à igualdade racial nos projetos pedagógicos, o presente artigo discute questões sobre “Educação, identidade e cultura”, pelo viés bibliográfico e qualitativo. Trata-se de parte constituinte de uma pesquisa do Mestrado intitulada “Identidade Cultural e Saberes Locais: Um olhar sobre as escolas em Comunidades quilombolas de Traipu, Alagoas”. Aborda-se acerca de como se configura a igualdade racial nos projetos pedagógicos e a relação entre as atividades desenvolvidas na escola e a (re)construção da identidade cultural no contexto das comunidades locais. Autores, como Freire (1987, 2005), Hall (2003, 2006, 2009), Geertz (2008), Pesavento (2012), Canclini (2011), Sacristán (1995), Freyre (2003), Munanga (2005), Candau (2003,2008, 2014), Pierucci (1999), O’Dwyer (1995), Bhabha, Santos (1994, 1996, 2002) e tantos outros tecem uma forte teia teórica possibilitando lançar um olhar de outros ângulos e com outras lentes para a Educação e sua relação com as culturas. Os resultados dessa discussão reforçam a concepção de que uma sociedade só poderá ser concebida junto com seu território, o qual para o quilombola é espaço de vida, de cultura e de identidade, asseverando, dessa forma, a necessidade de se considerar os diferentes saberes e conhecimentos, desprezando qualquer outra forma de hierarquizá-los.

Palavras-Chave: Escola; Saberes locais; Projeto Pedagógico; Igualdade racial; Identidades.

¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestra em Dinâmicas Territoriais e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Dinâmicas territoriais e Cultura – ProDiC, Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. E-mail: simonesos1@hotmail.com

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura - Prodic E-mail: ceicadiaz@yahoo.com

³ Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com intercâmbio PROCAD/CAPES na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: cristianocezar@uneal@edu.br

INTRODUÇÃO

O artigo “Educação, identidade e cultura”, que aqui se apresenta, é parte integrante da pesquisa de Mestrado intitulada “Identidade Cultural e Saberes Locais: Um olhar sobre as escolas em Comunidades quilombolas de Traipu, Alagoas” e traz como objetivo central averiguar atividades relacionadas à igualdade racial nos projetos pedagógicos e a relação entre as atividades desenvolvidas na escola e a (re)construção da identidade cultural no contexto das comunidades locais. Para tanto, o percurso metodológico se deu pelo viés bibliográfico e metodologia qualitativa, a respeito do qual, Marconi e Lakatos (2011, p. 269) explicam que “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” além de fornecer “análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica aparece, permitindo ampla cobertura de uma gama de fenômenos e é indispensável nos estudos históricos, principalmente, quando - não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários como acentua Gil (2008, p. 50). Importa ressaltar, diante disso, que é neste contexto que se insere este recorte de capítulo de dissertação, visto que foi construído, especificamente, utilizando-se desses instrumentos com vistas a compreender as consequências da discriminação, do preconceito e das desigualdades presentes na sociedade, e que envolvem, predominantemente, a população negra.

Tecidas essas considerações que configuram o percurso metodológico, importa acrescentar, que a discussão abordada na primeira seção, caminha pela temática “Educação e suas relações com as culturas”. Os primeiros passos já proporcionam um encontro com Freire (1987, p. 68) provocando reflexões sobre o valor dos diferentes saberes. Adentra-se, a partir daí, pelas vias dos contextos territoriais e identitários, os quais sublinham e ressaltam o significado e valor da terra para os sujeitos, especialmente, para o quilombola.

Nessa segunda seção, então, o passeio se dá pelos “Territórios quilombolas, raízes da identidade negra”, onde somos recepcionados por Gloria Moura (2017, p. 3) frisando que “a afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais”, um convite ao debate envolvente e reflexivo que recai sobre um novo olhar para a “Identidade Cultural”, que é tratada na última seção.

A Educação e sua relação com as culturas

"Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes".
(Paulo Freire, 1987. p. 68)

Ao surgir na sociedade, o indivíduo nasce com consciência desprovida de qualquer conhecimento ou hábito e, nessa concepção, todos os indivíduos da sociedade nascem iguais. Sua constituição em sujeito ocorre dinamicamente em determinado contexto social, cultural e político, modificando, simultaneamente, as suas dimensões social e pessoal. Com o passar do tempo, todo o processo de conhecimento é aprendido através da experiência, do contato humano com outras culturas, as quais são repertório das noções humanas e seus produtos guardados e transmitidos de geração em geração. Cada sociedade estrutura sua própria cultura após receber influências de outras, comumente transmitidas quer seja oralmente, quer seja através de registros escritos, numa (re)construção constante de sua identidade, o que corrobora com o que Hall enfatiza:

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2000, p. 38).

Tal explicação permite-nos ver a identidade como um processo em andamento, como identificação, na medida em que a vida urbana e a cultura de massa promovem um processo de homogeneização cultural em que grande número de indivíduos passa a seguir um mesmo padrão de cultura que é imposto pela mídia e outros mecanismos. Um padrão que contém símbolos e interesses universais tais como: cultos a marcas famosas, consumismo e a busca de uma beleza padrão, por exemplo.

Dessa forma, ocorre uma transformação gradual da identidade cultural, trazendo para a escola a incumbência de colocar em prática seu papel social, sendo o lugar onde os estudantes possam propagar suas culturas e senti-las apreciadas, mesmo porque, como nos alerta Candau, (2008, p. 13), “[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s)”. Do contrário, na constituição da identidade cultural do sujeito existirá uma lacuna onde deveriam estar evidenciados os

saberes, as produções, as manifestações, as histórias individuais e coletivas, enfim, suas culturas.

Se a cultura da escola não dialogar com o contexto cultural no qual os seus sujeitos estão inseridos, ela negligenciará ao educando o direito de ver suas histórias contadas e valorizadas, pois estará o enxergando como um ser vazio, propenso a ser depositário de conhecimentos, muitas vezes, alheios ao seu mundo, às suas origens. Uma “concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66)”. Um ensino sem diálogo com temáticas sem nenhum significado e leitura de mundo, uma educação opressora que se contrapõe ao conceito de humanização, que poderá resultar na desvalorização da própria cultura e valorização de outras como se fossem superiores, gerando a negação da própria identidade por parte do indivíduo.

É nesse sentido que Sacristán (1995, p. 84-85), nos diz que: “[...] enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a dos outros, estamos simplesmente diante de um problema de igualdade de oportunidades”. Um problema que acarretará o desestímulo e na visão equivocada, por parte, principalmente, da criança ou jovem estudante de que sua cultura não tem valor algum diante de outras que são apresentadas pela escola. É nesse sentido que esses e tantos outros autores chamam a atenção para a urgente necessidade de ruptura da natureza padronizadora, homogeneizadora e monocultural que as práticas educativas carregam há tanto tempo.

Educação e cultura(s), como Candau (2008, p. 13) nos coloca, são universos que estão “profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” Ou seja, não existe educação que não esteja imbricada nos processos culturais onde se situa. Pois, de acordo com Geertz (2008, p. 4), cultura é um contexto onde os sistemas entrelaçados de signos interpretáveis podem ser descritos com densidade. Posto que,

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 4).

E é essa interpretação que a educação necessita desenvolver. A atenção precisa ser provocada para além do apenas olhar, mas, também, enxergar e perceber que a cultura está intrinsecamente ligada ao sujeito e deve estar entrelaçada às ações pedagógicas, “ver as coisas

do ponto de vista do ator” (GEERTZ 2008, p. 10), pois “somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura” (GEERTZ, 2008, p.11) – e a escola precisa ouvi-lo, valorizar suas experiências e socializar os seus saberes, articular discussões a respeito, “olhar as dimensões simbólicas da ação social — arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum” (GEERTZ, 2008, p. 21), já que ela (a escola) não está fora desse cenário onde os atores principais são os seus estudantes. Esse cenário exige novas posturas educacionais e responsabilidades coletivas, sobretudo, da educação escolar, como sublinha Munanga (2005),

[...] a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p. 17-18).

Esse respeito à diversidade, do qual Munanga se refere, inicia-se em considerar as particularidades de comunidades (povos) com íntima relação com as raízes constituintes da história brasileira. Especificidades que o ‘nativo’, ator protagonista, o estudante (membro dessas comunidades) pode levar para o interior da escola, sendo o porta-voz dessas culturas, dando a elas mais visibilidade, valor e respeito nesse espaço onde se deve sistematizar os saberes do público que atende. E, nesse contexto, o que realmente se quer — “não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas”, (GEERTZ, 2008, p. 21).

Assim, ao perceber a importância de estimular esse olhar, a instituição escolar já dará um largo passo no enfrentamento à padronização cultural, à ideia equivocada de identidade única brasileira, na qual a educação foi usada como instrumento de reprodução de geração em geração, num processo de homogeneização, desprezo pelo diferente e olhar reducionista sobre formas culturais regionais que foram folclorizadas.

Essas atitudes de matriz eurocêntrica só geraram minorias étnicas, grupos que sofreram histórica exclusão de seus direitos sociais. Romper com essa cultura escolar padronizadora, desenvolver uma perspectiva intercultural crítica, que fomente a representatividade de grupos étnico-culturais em currículos que contemplem a interculturalidade, a multietnicidade é de urgente necessidade para a educação, sobretudo, que

parta dela o estímulo para um olhar crítico de sua comunidade, mostrando que cada tradição étnica é portadora de cultura, que merece ser acolhida, respeitada e defendida. Para tanto, o professor aparece como elemento chave nessa tarefa, moldando sua prática pedagógica, a fim de que essa consciência alcance a todos, como enfatiza Munanga, (2005),

[...] um professor ou um educador numa classe é como um ator único num cenário único. Apesar de o conteúdo da mensagem ser o mesmo para todas as classes, ele precisa adaptar sua encenação ao espírito de cada classe, senão será prejudicada a comunicação e a mensagem não será igualmente transmitida e entendida por todos. (MUNANGA, 2005, p. 19).

Essa compreensão de Munanga remete ao desafio enfrentado pela instituição escolar que sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade, tendendo “a silenciá-las e neutralizá-las”, como alertam Moreira e Candau (2003, p.161). Assumir que a diferença é uma riqueza seria uma tomada de consciência significativa, um passo importante para sair da zona de conforto da padronização e fazer perceber a pluralidade de culturas existentes no mundo que nos rodeia. A problemática que se aponta reside na persistência, talvez até inconscientemente, em tratar a diferença como um problema a ser superado, confundindo-a com desigualdades.

Infere-se, nesse contexto, a necessidade de partir da diferença como riqueza e promover processos sistemáticos de diálogo entre diferentes grupos socioculturais, para que o reconhecimento da diferença seja mútuo e esteja orientado a promover uma justiça cognitiva e cultural. Uma educação intercultural orientada a articular processos que afirmem a igualdade com processos que afirmem as diferenças, num processo que as valorizem, que promova o diálogo orientado para a promoção da justiça, visando articular igualdade e diferença, na construção de uma democracia onde os diferentes sujeitos e saberes sejam reconhecidos.

Compreender, então, o significado, o que difere e o peso da igualdade e diferença, nas relações sociais, é, pois, uma das principais tensões que se enfrenta na atualidade. Isso porque a modernidade foi construída a partir, fundamentalmente, da afirmação da igualdade. Em outras palavras: todos são iguais perante a lei. No tocante a esse direito, a igualdade torna-se o baluarte da construção da democracia e da cidadania. E, certamente, é esse o grande legado e importância na história da humanidade, na história brasileira e na história de cada um de nós. De tal modo que, em pleno século XXI, ao que parece, as pessoas caminham em busca paralela da igualdade e da afirmação da diferença, como nos coloca Pierucci (1999):

Somos todos iguais ou somos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo (...). Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes de origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertenças culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado direito à diferença, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. [...] Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI, 1999, p.7).

Torna-se revelador, nesse contexto, que o importante mesmo é articular igualdade e diferença, já que a igualdade não se contrapõe à diferença, pelo contrário, ela se contrapõe à desigualdade e a diferença se contrapõe à padronização. O grande desafio, diante disso tudo, é promover a igualdade, combater todas as desigualdades, mas respeitar as diferenças, valorizando-as, questionando a homogeneização e a padronização, comumente, configuradora de diversas práticas socioeducativas que atingem, significativamente, a sociedade e as escolas.

Entretanto, cabe alertar que a esteira de discussões referentes a esse enfrentamento, também aponta para o perigo residente na possibilidade de cairmos na “cilada” da naturalização da desigualdade, sob o discurso da diferença.

Territórios quilombola, raízes da identidade negra

A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais (MOURA, 2017, p. 3)

Território é, entre outros, um conceito basilar da ciência geográfica e está diretamente vinculado ao poder e domínio exercido pelo Estado nacional, de forma que conforma uma identidade tal que o povo que nele vive não se imagina sem a sua expressão territorial. “É fácil convencer-se de que do mesmo modo como não se pode considerar mesmo o estado mais simples sem o seu território, assim, também a sociedade mais simples só poderá ser concebida junto com o território que lhe pertence” (RATZEL apud MORAES, 1990, p.

73). Na visão de RAFFESTIN (1993), o território pode se manifestar em múltiplas escalas, não possuindo necessariamente um caráter político. Assim, é essencial compreender

que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Na concepção antropológica, consoante Cazella, Bonnal e Maluf (2009, p. 28), diversas territorialidades se exercitam sobrepondo-se num mesmo espaço, rompendo a ideia de “exclusividade”. Um território ligado a processos de identidade societária, relacionado a formas de consciência do espaço, de autoconsciência de grupos que se identificam pela relação com um dado espaço que, para Santos (1996), são conjuntos indissociáveis de sistemas de objetos e sistemas de ações. Conceituação de espaço geográfico que levou Santos (1994, 1996) a propor que a categoria de análise seja a de “território usado”.

Santos (2002, p. 10) pondera que “o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si”, pois ele é o “chão mais a identidade”. “[...] Uma totalidade complexa formada de relações, ao mesmo tempo, solidárias e conflitivas. O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes”. Milton Santos (2002) enfatiza que

[...] o território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. (SANTOS, 2002, p. 11).

Já para Saquet (2008), é importante notar que,

se entendermos o território apenas como uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado, consoante se entende na geografia, estaríamos desconsiderando diferentes formas de enfocar o seu uso, as quais não engessam a sua compreensão, mas a torna mais complexa por envolver uma análise que leva em consideração muitos atores e muitas relações sociais. Assim, o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. (SAQUET, 2008, p. 31).

Nesse entendimento, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como, acontecer uma diversificação das relações

sociais num jogo de poder cada vez mais complexo. O espaço antecede o território, mas como afirma Fernandes (2005), estes se relacionam de maneira dialética.

[...] O espaço nunca é destruído, ao contrário do território, que é construído e destruído pela sociedade e em suas disputas. Estes são, concomitantemente, produto das relações sociais, bem como, condição para a realização dessas relações sociais. Por isso, a produção de espaços e de territórios se dá de maneira histórica e dialética, ou seja, por meio do conflito, da contradição e da solidariedade. (FERNANDES, 2005, p. 16).

Em outras palavras, as relações sociais se concretizam no espaço e o transforma em território, reciprocamente. É uma relação inerente ao ser humano. A “dimensão espacial e a territorialidade são componentes indissociáveis da condição humana. (HAESBAERT, 2006, p. 16)”. Com já dizia Santos (1977, p. 232), “a utilização do território pelo povo cria o espaço”; imutável em seus limites e apresentando mudanças ao longo da história.

[...] o espaço um a priori e o território um a posteriori. O espaço é perene e o território é intermitente. Da mesma forma que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais, estas produzem continuamente espaços e territórios de formas contraditórias, solidárias e conflitivas. Esses vínculos são indissociáveis. (FERNANDES, 2005, p. 16).

As identidades territoriais são, então, produto/produtoras de territorialidades e estas são o conjunto das práticas dos sujeitos em relação à realidade material. É o resultado da soma das relações estabelecidas pelo ser humano com o território (a exterioridade) e entre os próprios seres humanos (a alteridade). (DEMATTEIS apud SAQUET, 2007). “Toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território (HAESBAERT, 1999, p. 172)”.

O território para o quilombola

Em se tratando de comunidades quilombolas, a territorialidade somada à ideia de pertencimento de grupo significa, para o negro, espaço de vida, de cultura, de identidade. O valor da terra se distingue daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa resgate, memória, histórias, saberes, tradições, valores, sustento, capacidade de resistência à opressão, luta pautada nos fundamentos culturais. A terra para a população negra tem relação com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva. É nesse viés, que o território

quilombola e todas as manifestações presentes nessas comunidades constituem um patrimônio cultural a ser protegido pelo Estado brasileiro.

Na ciência de que as comunidades quilombolas estabelecem íntima relação com seus territórios, cabe recapitular que nem sempre elas tiveram tal denominação. “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” é uma delas, sendo essa a primeira definição de quilombo que, em consonância com Moura (1997), foi dada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740). Uma definição que não abarcava as dinâmicas sociais que esses grupos passaram. Um conceito imperial situado distante da realidade fática vivenciada pelos quilombos.

A literatura mostra que ao longo do tempo, esses territórios receberam várias denominações: Terra de Pretos “auto-definição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e Pernambuco” (ALMEIDA, 2002, p. 38); Terras de Santo “Nome atribuído às terras doadas pela Igreja católica tendo como contrapartida a construção de uma Igreja” (REIS e SILVA, 1989); Mocambo ou quilombo “denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas” (FUNES, 1996, p. 147). Seus habitantes quilombolas ou Calhambolas, “nome jurídico dado aos habitantes dos quilombos do século XVII” (RAMOS, 1996, p. 165) estavam sempre em busca de se libertarem do sistema escravista e se preservarem das perseguições e preconceitos. Na contemporaneidade, consoante à afirmação de O’Dwyer (1995).

[...] quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. (O’DWYER, 1995, p. 2).

O conteúdo trazido pelo Decreto 4887/2003 define comunidade remanescente quilombola como “grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (BRASIL, 2003). Como visto, foram várias as definições utilizadas para nomear as comunidades quilombolas, podendo-se inferir sobre elas o significado de defesa contra a marginalização e fuga do árduo

passado escravista, uma espécie de escudo protetor. As tantas definições que foram dadas para as comunidades quilombolas, evocam a necessidade de relacionar território e identidade,

[...] praticar pesquisas acerca dos direitos das chamadas ‘minorias’, contemplar o direito à diferença e reconhecer os direitos étnicos dessa população. As tradições quilombolas estão em permanente construção e resistência diante dos mais diferentes conflitos, seja desde a escravidão negra até os que ocorrem hodiernamente contra diversos grupos ao lutarem pela preservação, manutenção do território e permanência neste”. (ROCHA; SANTOS, 2016, p.2).

A identidade quilombola possui imbricação com o território e cada um possui a sua história e [...] um cotidiano definido pela necessidade de construção da dignidade humana, uma vez que a história desses sujeitos tem as marcas de um caminho coletivo de resistência e desamparo social. (ROCHA; SANTOS, 2016, p. 10). Assim, a terra, para os quilombolas, representa, entre outros significados, um resgate da memória dos antepassados, tradições, o lugar onde se criam e recriam valores, e onde se luta para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual, ou seja, o território como um espaço onde se dá o [...] “processo de construção da identidade dos quilombolas”. E que está “intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola. (BRASIL, 2012, p. 16)”.

Identidade cultural

Ao discutir identidade cultural, é bastante importante partir da premissa de que “Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo”. Desconhece-se, além disso, os conhecimentos produzidos por outro povo negro, os egípcios [...] que “estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus”. Um contexto que leva as pessoas a “confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos”. (SILVA, 2007, p. 500).

Comumente, ao se falar em identidade, pensa-se imediatamente em algo mais individual do sujeito social, entretanto, com total inerência ao convívio social com relação a concepções das pessoas sobre aquilo que lhes é significativo. Assim, faz-se necessário ter em mente, que cultura é parte desse conjunto e configura o viver coletivo, de igual forma que a

identidade cultural, é a identificação essencial da cultura de um povo e faz alusão às características socialmente herdadas e aprendidas que os indivíduos vão adquirindo a partir de seu convívio social: a língua, a culinária, a forma de se vestir, as crenças religiosas, normas e valores. No que se refere à representação social, a identidade, como acentua Pesavento,

[...] é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e se estabelece à diferença (...) é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro”. (PESAVENTO, 2012, p. 89-90).

As identidades, como ressalta Hall (2009, p. 108 -109), “parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com os quais elas continuariam a manter uma certa correspondência”. Esses elementos influenciam diretamente na edificação das identidades, uma vez que constituem parte significativa do conjunto de atributos que formam o contexto comum entre os indivíduos de uma mesma sociedade, parte fundamental da comunicação e da cooperação entre os sujeitos. Nessa discussão, Hall (2009) acentua que

precisamos vincular as discussões sobre identidade a todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas: os processos de globalização, os quais, eu argumentaria, coincidem com a modernidade (Hall,1996) e os processos de migração forçada (ou “livre”) que têm se formado um fenômeno global do assim formado mundo pós-colonial. (HALL, 2009, p. 108-109).

Assim, deve-se considerar que, para conhecer uma cultura, é preciso ir além de uma simples descrição, fazer uma análise, interpretar e buscar os significados contidos nos comportamentos humanos, nos ritos e nas ações. As palavras Geertz, (2008, p. 14) reforçam essa necessidade ao sugerir caminhos para tal investigação. Para o autor, a

análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjecturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjecturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento de sua paisagem incorpórea. (GEERTZ, 2008, p. 14).

Mas, quem somos nós culturalmente? Responder a esse questionamento é uma provocação a um pensamento mais crítico das pessoas. Parece não haver uma resposta imediata. Estimula-se ao repensar como se deu ou se dá o processo de formação das

identidades. Raramente se pensa como cada um de nós foi construído culturalmente e quais influências culturais permitiram identificações com determinados grupos sociais, propostas, concepções. Trata-se de oportunizar espaços que levem à tomada de consciência, como enfatiza Candau (2008, p. 25-26), “da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto onde vivemos e da história de nosso país”, e esse é um dos países mais miscigenados do mundo com contribuição de vários povos na formação da nossa identidade, principalmente os de origem africana como caracteriza Freyre:

Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo - há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil - a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. [...] A influência direta, ou vaga e remota, do africano. Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida. Trazemos, quase todos, a marca da influência negra. (FREYRE, 2003, p. 191).

Tal descrição apresenta marcas da influência africana na estrutura da nossa formação e mostra aspectos de uma identidade cultural que é dinâmica e que se mobiliza a partir dos processos de identificação que vão surgindo e sendo revisitados ao longo da vida, dando origem a novos processos de constituição que ocorrem tanto no plano individual como no coletivo. O importante é ter a consciência de que somos, também, construídos culturalmente.

Desvelar esta realidade e favorecer uma dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los constitui um exercício fundamental. (CANDAU, 2008, p. 26).

Do contrário, sem conscientização da diversidade cultural existente nesse mundo, corre-se o risco de termos práticas educativas que só alargam a distância entre as experiências socioculturais e a escola, com implicações muito negativas na vida do estudante, principalmente, daqueles “oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola” (CANDAU, 2008, p. 27). Os estudantes de comunidades quilombolas fazem parte desse grupo com prejuízos diversos. Vítimas, também, do daltonismo cultural presente na cultura escolar em que as pessoas, mesmo vivendo imersas

numa sociedade com pluralidade cultural, não conseguem perceber toda diferenciação existente na sociedade. A autora esclarece que

o daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (CANDAUI, 2008, p. 28, grifo da autora).

A partir das razões apontadas pela autora, parece-nos que a escola configura-se como uma das instituições em que o daltonismo cultural está mais presente, o que exige maior sensibilidade dos educadores para perceber essas diferenças culturais que estão na sala de aula. Trabalhar essa questão é de fundamental importância para os processos de uma educação intercultural que promova o

[...] diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural [...] através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI, 2014, p. 1).

Importa salientar, a partir disso, que não há marca própria de identidade (essencialismo identitário) que adjetiva a forma de ser de uma pessoa: homem, mulher, negro ou indígena. Como metaforiza Canclini (2007, p. 44), “as identidades podem ser mais camisa do que pele”, pois têm suas estruturas constantemente modificadas pela interferência da globalização. Da mesma forma é a identidade do sujeito pós-moderno.

[...] À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

Trata-se de um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74). Refere-se, ao mesmo tempo, à identidade híbrida “que se fundamenta, sobretudo, no multiculturalismo como um espaço que possibilita o diálogo entre as culturas, um fator novo que resulta do embate entre duas culturas diferentes” (CANCLINI, 2011). Sob o prisma positivo, “o hibridismo abriria espaço também a uma espécie de tolerância às diferenças culturais”.

Pode-se, pois, diante do posto por Canclini e Hall, aproximar tais concepções de concepções equivocadas que se tem sobre as identidades dos povos tradicionais, inferindo que com os componentes das comunidades de remanescentes quilombolas isso não ocorre de maneira diferente, eles também têm identidade cultural própria, que essa identidade não é estática. Existe pluralidade no modo de ser quilombola e há a necessidade de perceber essa construção cultural neles e nos diferentes grupos sociais.

No contexto dessas afirmações, “faz mais sentido falar não em ‘cultura’, mas em ‘culturas’ (FREIRE apud SILVA, 2017), bem como, é imperioso enxergar o indivíduo e seus agrupamentos em suas especificidades”. Para Hall (2003), a hibridização acontece no contexto da diáspora e no processo de tradução cultural que os indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da sua de origem. No tocante a essas concepções, Santos (2002), coloca que a construção democrática das regras de reconhecimento recíproco entre entidades e culturas distintas, pode resultar em múltiplas formas de partilha – tais como,

identidades duais, identidades híbridas, interidentidade e transidentidade – mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta transidentitária e transcultural: as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter. (SANTOS, 2002, p. 74-75).

Tal contexto revela que o diálogo com outras culturas mostra identidades sendo sempre reformuladas, ressignificadas e reconstruídas, num processo constante de assimilação e diferenciação para com o “outro”, permanecendo sua indecisão sobre qual matriz cultural o mais representa. O hibridismo provoca a impressão de incompletude “[...] demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação”. (BHABHA, 1997 apud HALL, 2003, p. 74-75). Tais reflexões devem ser adotadas e discutidas no contexto educacional e na prática escolar cotidiana, considerando que “a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (HALL, 1997 apud NETO, 2003, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o estudo delinea-se em torno de questões ligadas à educação, identidade e culturas. O arcabouço teórico traçado evidencia que o território para o quilombola é espaço de vida, de cultura, de identidade e se encontra intrinsecamente ligado a um histórico de resistência construído em consonância com as singularidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade. É robusta a discussão acerca de identidade e cultura, e assevera a necessidade de se considerar os diferentes saberes, desprezando qualquer outra forma de hierarquização. Ao invés disso, numa perspectiva intercultural, busca-se estimular o diálogo entre eles, combatendo as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento**. São Luís: SMDH: CCN-MA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.)

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 4.887/ 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17576-ceb-2012-sp-689744736>

_____. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CAZELLA, Ademir A. BONNAL, Philippe. MALUF, Renato S. (org.). **Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no - Rio de Janeiro: Mauad X**, 2009. ISBN 978-85-7478-292-8

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: Espaço e território como categorias essenciais**. 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf . Acesso em: 5 mar. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil ; 1). Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 481 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro) - 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, 1997. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Glória. **Educação quilombola**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-quilombola/> . Acesso em: 21 jan.2020

MOURA, Maria da Glória da Veiga. **Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Mimeografado.

MUNANGA, Kabengele et al. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secr. de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terra de Quilombo**. Rio de Janeiro: ABA/UFRJ, 1995

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da Diferença**, São Paulo: Editora 34, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas Gerais do século XVII. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Islane Archanjo; SANTOS, Mauro Augusto dos. **O Território e o processo de construção da identidade quilombola**. Disponível em: https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2016/259-440-1-RV_2016_10_09_00_58_43_345.pdf . Acesso em: 12 abr. 2020.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. ISBN 8.326.1505-8.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Os processos de globalização". *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.), **A globalização e as ciências sociais**, São Paulo, Cortez, 2002.

_____, Boaventura Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. *In*: SILVA, Luís Heron (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS. Milton. O dinheiro e o território. *In*: **Território-Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

_____. Milton. **O Retorno do Território**. *In*: SANTOS, Milton *et al.* Território Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. “A produção social da identidade e da diferença”. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.