

COMUNIDADES NEGRAS RURAIS DO PIAUÍ E A ESCOLA:
LEITURAS E APRENDIZADOS

Ana Beatriz Sousa Gomes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Francis Musa Boakari

UNIVERSITY OF INCARNATE WORD/UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ

Agência Financiadora: CNPq

1- A QUESTÃO DA ESCOLA PARA O NEGRO BRASILEIRO

Mais do que nunca, a educação escolar é considerada um dos principais elementos que poderia apoiar na redução ou eliminação das informações não fundadas e idéias falsas, não somente sobre a sociedade brasileira, mas ainda, sobre alguns segmentos de sua própria população. Os negros continuam sendo os que mais sofrem com as falsidades maliciosas que permeiam as crenças populares e as ideologias dos grupos dominantes. Num contexto onde muitos inferiorizam o negro a fim de mantê-lo na condição de dominado, explorado e esquecido, uma das metas centrais da escola deveria ser a de instrumentalizar os alunos negros a se libertarem das garras dos conjuntos ideológicos que impedem que eles consigam sua realização como outros brasileiros.

Deste modo, há uma exigência social de investigar escolas em comunidades predominantemente negras, para saber como elas estão funcionando – quais as práticas de ensino dos professores e o conteúdo escolar em geral – existem possibilidades que estes elementos levem os alunos e professores (e porque não, todas as comunidades), a iniciarem processos de conscientização a fim de se tornarem cidadãos críticos. Isto é, a escola nestas comunidades, está ou não está de fato funcionando como um instrumento para construção de novas alternativas para as populações?

As respostas para tais perguntas são cruciais para os professores e educadores. É preciso saber se a escola que temos nas comunidades rurais (a maior parte da população piauiense ainda é rural) é a escola que precisamos, ou esta escola ainda precisa de reformas fundamentais em termos dos recursos humanos e materiais.

Desde a sua implantação em 1993, os integrantes do IFARADÁ, “força ou resistência através do conhecimento” em iorubá, língua falada por milhões de nigerianos, têm desenvolvido atividades acadêmicas em algumas áreas, principalmente, na área da educação escolar no âmbito da universidade e escolas da educação básica.

Assim, desde 1997, o Projeto de mapeamento e caracterização sociocultural das comunidades negras rurais está integrando os projetos da Base de Pesquisa O Piauí e as novas realidades: estudos sociais rurais e urbanos do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí. Este estudo tinha dois propósitos fundamentais. Primeiro, ajudar a confirmar que no Piauí também, o negro atuou como em outras partes do país. Segundo, ajudar a melhor conhecer as comunidades de negros em diversos municípios do Piauí. As suas peculiaridades históricas, realidades educacionais e concepções de mundo têm muito a oferecer para pesquisadores, a sociedade geral e os negros de modo muito especial.

Neste texto, abordaremos sobre o processo de educação escolar nas comunidades negras rurais do Piauí, levando em consideração as Influências da educação formal e não formal no processo de formação da cidadania; a relação entre educação escolar e identificação racial nas comunidades e as estruturas de funcionamento da educação escolar. Entretanto, não podemos fazer isto sem uma discussão que contextualize a escola nestas comunidades. Sem conhecer a realidade social, ficaria impossível adquirir conhecimentos relevantes sobre as suas escolas. A escola também é um reflexo da comunidade a qual ela deve servir.

Para a fundamentação teórica utilizamos as contribuições da Sociologia da Educação com Boakari (1994a, 1994b), Silva (1995), Gomes (1999, 2000a, 2000b, 2001), Duarte (2000), Sousa (2001) Rodrigues (2001), Banks (1997), Moreira (1994), Apple (1982) e Giroux (1986) que está voltada para o interesse de que o currículo escolar trabalhe à favor dos grupos oprimidos. Do Multiculturalismo na

educação com Boakari (1994b), Banks & Banks (1997), Cunha Júnior (1998) e Gomes (1999, 2000a, 2001), que é uma proposta voltada para atender a diversidade existente nas escolas, como a racial, social, cultural e de gênero. E especialmente da Pedagogia Interétnica (Cruz, 1987, Cunha Júnior, 1996, Boakari, 1999 e Gomes, 2000b) uma proposta que enfatiza a totalidade no tratamento da e na comunicação sobre as diversidades indicando medidas educativas de combate ao etnocentrismo, ao preconceito racial e ao racismo.

2-APROXIMACOES COM AS COMUNIDADES

Através de informações de várias fontes de viajantes, e experiências vividas, ficou evidenciado a existência em diferentes municípios da zona rural do Piauí, comunidades negras isoladas. São consideradas comunidades porque na maioria dos casos, os habitantes tinham relações de parentesco, mostravam um grande senso de pertencimento aos locais, se orientavam por normas históricas (presença dos antepassados), valorizavam o que era do grupo, se sentiam semelhantes mas diferentes de outros (alteridades) e falavam de um futuro coletivo, sem falar de sua memória coletiva. As individualidades eram consideradas importantes, mas era a coletividade que dava sentido à estes elementos.

Até agora, foram realizados levantamentos básicos nas seguintes comunidades: (1). Mimbó (Amarante), (2). Tapuio (Paulistana), (3). Sítio Velho (Assunção do Piauí), (4).Cana Brava dos Amaros (Paquetá, Picos), (5). Tronco (Paquetá, Picos), (6). Custanera (Paquetá, Picos), (7). Sumidoro (Paulistana) e (8). Olho d'água dos Pires (Esperantina).

O estudo foi desenvolvido com a participação de alguns integrantes^{1[1]} do IFARADÁ. Era uma equipe multidisciplinar formada por professores e alunos. A diversidade de experiências e os variados níveis de maturação acadêmica foram muito importantes em todas as atividades desenvolvidas durante o estudo.

Através de visitas pelos pesquisadores acadêmicos em grupos de dois, geralmente bimestrais com estadias de três a quatro dias em cada ocasião, os pesquisadores iniciaram as interações com os comunitários de cada localidade.

^[1] Além dos autores desse texto os integrantes do IFARADÁ que participaram da pesquisa foram: Stânio de Sousa Vieira, Cláudio Rodrigues de Melo, Valcirana Vieira de Maia, Maria Rosângela de Brito Brandão, Ana Virgínia de Lemos, Waldinar Alves da Silva, José Valmir dos Santos Xavier, Ana Célia de S. Silva, Péricles Plácido da Costa e Vanêssa Duarte Oliveira.

Durante os períodos de permanência, várias conversas foram desenvolvidas com o intuito de fortalecer o grau de confiança entre os membros dos dois grupos; facilitar as interações, possibilitar melhores meios de comunicação e garantir a aceitação dos “estranhos” pelos habitantes locais.

Utilizamos os instrumentos de observação participante, entrevistas não-estruturadas formais/não-formais, registro de imagens (fotos), filmagens, e a análise de quaisquer documentos considerados relevantes. Vale ressaltar que estes instrumentos não foram utilizados na ordem que aparecem aqui, mas de modo simultâneo. Dependendo da situação, contexto e dos indivíduos envolvidos, informações de tipos diferentes foram captadas ao mesmo tempo utilizando mais de um modo para tal coleta.

Foram realizadas observações de alguns aspectos tais como trabalho, atividades de lazer, reuniões e conversas informais da vida cotidiana das comunidades. A maioria das observações foi realizada nas escolas, das interações e acontecimentos escolares. As atitudes e práticas resultantes dos professores foram priorizadas. As observações foram feitas durante toda a pesquisa. E de modo geral, estas ajudaram muito a entender as mensagens dos outros instrumentos de pesquisa.

Entrevistas foram conduzidas com vários indivíduos em cada comunidade. Professores e profissionais das escolas participaram destas entrevistas. As suas opiniões, medos, ansiedades, expectativas e esperanças em torno das escolas provaram ser interessantes. As entrevistas foram utilizadas também para esclarecer dúvidas acerca das observações.

A necessidade de olhar tudo nas/das comunidades de maneira geral, e escutar atentamente alguns membros destas comunidades de modo mais específico levou a escolha da etnografia como o procedimento metodológico mais recomendado. A ótica etnográfica possibilitou uma co-construção de significados e orientações interpretativas por parte dos pesquisadores e dos outros participantes fundamentais, neste caso, os habitantes das comunidades negras isoladas. Para Rockwell (1986), numa investigação etnográfica, os investigadores carregam uma perspectiva teórica (algumas definições e idéias básicas) para observar e interpretar a realidade estudada. Entretanto, quem providencia a vitalidade desta ótica são os outros, os sujeitos da investigação cujas vidas, interações, histórias existenciais e estruturas sociais constituem o objeto a ser estudado. Foram as comunidades e

os seus habitantes os agentes essenciais das realidades com as quais os pesquisadores formais interagem de modo didático-prático.

Antes de iniciar os contatos nas comunidades, baseados em experiências como as de Baiocchi (1983), foram elaborados temas geradores (Freire, 1987). Estes serviram como base para fazer surgir outros temas, sub-temas, questionamentos e explicações de tal forma que cada vez mais, a realidade na sua totalidade foi aproximada nas relações entre todos os envolvidos na pesquisa. Os seguintes foram os temas básicos da investigação em cada comunidade:

1)Influências da educação formal e não formal no processo de formação da cidadania;

2)A relação entre educação escolar e identificação racial nas comunidades;

3)Estruturas de funcionamento da educação escolar

Entendemos todo este processo como uma “garimpagem educacional” que se constituiu de atividades que visaram o desenvolvimento permanente de um ensino-aprendizagem social voltado ao aperfeiçoamento dos saberes de todos os envolvidos. O conhecimento organizado em conformidade com os “critérios científicos” que orienta a bagagem cultural dos pesquisadores e os conhecimentos dos comunitários com uma “organização singular”, foram integrados para formar um novo saber; um conjunto de informações e idéias em construção, cuja característica marcante foi a sua funcionalidade e adequação interpretativa dos contextos e mundos dos habitantes das comunidades. Sem este conhecimento novo, integrado, explicativo, participatório e inovador, a pesquisa se tornaria atividade que promove a morte silenciosa das culturas de linguagens e expressividades diferentes das da academia (Freire, 1987; Denzin, 1978; Haguette, 1987).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa de cunho descritivo (Maykut and Morehouse, 1994) serviu de eixo em todas as atividades envolvendo a investigação realizada.

Através de discussões, debates, troca de experiências, expectativas e apreensões, entre os pesquisadores acadêmicos, orientadores e alunos, as seguintes atividades foram continuamente desenvolvidas:

1- Apresentação das leituras e discussões dos temas mais chamativos;

2- Estudos críticos dos diferentes aspectos e passos do Projeto em desenvolvimento (questionamentos, esclarecimentos e fundamentação teórica);

3- Preparação e orientação das viagens (localização, dificuldades de acesso, contatos com os líderes dos municípios e das comunidades, cuidados necessários frente aos desafios);

4- Apresentação dos relatórios das viagens e análise do material coletado em preparação de novas viagens;

5- Questionamentos para aprofundar os dados apresentados; e

6- Avaliação geral e processual como integrante dos trabalhos.

7- Retro-alimentação das atividades de pesquisa e de estudos^{2[2]}

3- TENTATIVAS PARA ENTENDER A EDUCACAO ESCOLAR

Pelo levantamento feito as comunidades pareciam possuir um mito de origem. De acordo com moradores, especialmente os mais velhos, algumas originaram-se à partir de pessoas que foram em busca de melhores condições de vida (Sítio Velho), outras de pessoas que estavam fugindo da seca para locais onde tivesse água para viverem (Tapuio). Outras comunidades foram fundadas por caçadores que procuravam boas caças em lugares distantes e escondidos. Ainda tinham comunidades fundadas por libertos que ganharam terras dos ex-senhores fazendeiros em reconhecimento de bons serviços.^{3[3]}

Estimativas colocam a fundação de muitas das comunidades no fim do século XIX, no período em que houve freqüentes levantes, massacres de fazendeiros escravistas, atos de sabotagem e fugas para as matas promovidos pelos escravos. Assim, pode-se dizer que a maioria das comunidades, cujos fundadores eram escravos ou libertos, existe por mais de cem anos – fundados antes ou logo depois da Abolição.

Mais de 99% da população nas comunidades era fenotipicamente negra. O fato de que as populações ainda continuavam fundamentalmente negras poderia estar apontando para a origem quilombola destas comunidades.

^{2[2]} Desenvolvendo uma pesquisa como oportunidade para aprender fazendo com os alunos, e mantendo contatos educativos (extensão - estimulando reflexões sobre a própria realidade e mostrando a existência de alternativas socio-culturais e políticas) com os habitantes, além das atividades de pesquisa propriamente dita.

^{3[3]} Vale ressaltar que antes da Abolição, as “Terras de Preto” foram conquistadas das seguintes formas: quilombos, prêmio por serviços prestados durante guerras e desagregação de fazendas das ordens religiosas. Depois da Abolição, os mecanismos foram através de: compra, doação, ocupação depois de desagregação sem pagamento, desapropriação oficial e incorporação das chamadas “Terra de Índio”.

Verificamos que apesar das comunidades serem majoritariamente compostas de habitantes negros, a discussão sobre o racismo e diferentes tipos de discriminações aparentemente não faziam parte de suas preocupações.

Toda vida comunitária girava em torno de uma família patriarcal extensa. Os moradores podiam não compartilhar as mesmas moradias, mas faziam questão de dividir tudo que tinham, da comida até o trabalho na roça.

Na maioria das comunidades, apesar de altas taxas de analfabetismo (+90%) entre os adultos, existiam escolas municipais. Hoje, o ensino acontece em prédios próprios. Mas no início dos anos 80, poucas tinham algum tipo de ensino. Crianças que queriam estudar se deslocavam para lugares maiores, especialmente para as sedes municipais. A maioria dos professores ainda eram leigos. Mas muitos tinham o ensino médio e alguns licenciaturas. Muitos eram funcionários concursados. Nestes concursos públicos, houve tentativas de priorizar a seleção de moradores das comunidades para assumirem as turmas, todas do ensino fundamental (1ª à 4ª série).

Em Mimbó, onde a escola existia mais tempo e estavam matriculados mais alunos, tinham três professoras. Uma professora morava na comunidade, as outras moravam em Amarante e usavam o transporte da prefeitura para viajar diariamente para a escola. Os alunos mais velhos aproveitavam o mesmo transporte para freqüentar a escola em Amarante. Nas outras comunidades, os alunos estudando nas séries mais adiantadas também usavam “transporte escolar municipal”. As condições deste transporte não eram das melhores. Muitos apresentavam riscos para os usuários. Entretanto, como argumentou a mãe de uma aluna – “É melhor arriscar a vida estudando, do que tomar outros tipos de risco à toa”.

Tudo indicava que as condições de ensino não eram adequadas. Os processos de ensino não pareciam atender as necessidades das comunidades. Basicamente, as escolas nas comunidades funcionavam como outras nas cidades ou nas sedes municipais. O conteúdo das matérias (disciplinas) trabalhado estava igual ao de escolas em contextos culturais diferentes.

Os materiais didáticos examinados não estavam adequados à realidade dos alunos. Além de serem poucos para a quantidade dos estudantes de cada série, o seu conteúdo também parecia problemático. Os livros didáticos eram ultrapassados, poucos e demonstravam os efeitos de uso por muitas outras crianças antes.

Nenhum dos livros examinados tinha um visual que podia convidar um aluno para abri-lo. Os professores também usavam somente estes livros, sem informações e/ou atividades complementares de outras fontes. Professores nem aproveitavam as histórias das comunidades (antigos quilombos) para ensinar a história do Brasil/Piauí. Da mesma forma, os professores poderiam, contando a história não oficial, resgatar a riqueza cultural do sincretismo encontrado nas comunidades. Até agora, não parece que tenha algum professor com este tipo de interesse.

As escolas em seis das oito comunidades tinham em comum os mesmos problemas básicos. As dificuldades em fazer funcionar bem a casa-escola de Tapuio, se repetiam nas outras onde existiam prédios escolares próprios. As condições físicas destas escolas eram deficitárias. As salas eram pequenas, mal iluminadas e faltavam carteiras. Os quadros de giz evidenciavam a necessidade de uma renovação completa. Apesar destas condições não serem convidativas nem para os alunos e nem para os responsáveis, em nenhuma comunidade foi percebida um questionamento sobre o valor de aprender a ler, escrever e fazer contas. Todos queriam ser escolarizados – as crianças e adolescentes durante o dia, e os adultos nas aulas noturnas de alfabetização. Aparentemente, o nível de interesse em ser escolarizado não foi atendido na mesma altura pela escola, por seus profissionais e administradores responsáveis. É esta “situação contraditória”, expectativas não atendidas, que será discutida agora.

A maioria dos professores ainda eram leigos. Mas muitos tinham completado o ensino médio e alguns tinham licenciaturas e eram funcionários concursados. Todos os professores estavam envolvidos em algum tipo de curso ou outro visando melhor qualificação para a docência. O grande motivador deste interesse é a LDB de 1996 e o FUNDEF – a lei exige qualificação básica para todos os professores até o ano 2007, e o Fundo de Valorização do Magistério providencia os investimentos para este treinamento. Algumas comunidades, no âmbito geral dos problemas educacionais, estão se saindo muito bem. Na maioria, entretanto, nem os professores sendo treinados parecem mostrar a mínima sintonia com a profissão de docente no ensino fundamental.

Para contratar professores, concursos públicos foram realizados para garantir mais lisura no funcionamento dos municípios. Nestes processos seletivos, houve tentativa de priorizar a seleção de moradores das comunidades para

assumirem as turmas, todas do ensino fundamental (1ª à 4ª série). “Com um vizinho como professor das nossas crianças, ficaremos mais tranquilos sobre a sua educação”. Em algumas comunidades como Tapuio, não tinha ninguém da comunidade; o professor tinha que ser alguém de uma outra comunidade.

A prática pedagógica curricular dos professores não indicava nenhum interesse ou preocupação fundamental com a realidade dos alunos. Os conteúdos trabalhados em todas as escolas eram oriundos de orientações de profissionais das secretarias de educação das prefeituras e tinha nada ou pouco a ver com o cotidiano das comunidades. De fato, as atividades de ensino seguiam os livros didáticos. Por sua vez, esses eram defasados e nem todos os alunos tinham cópias próprias, situação que fazia com que eles passassem muito tempo “copiando do quadro ou fazendo ditados”. A expectativa era que estudassem em casa. Com pais analfabetos e condições de vida precárias, a probabilidade de que não podiam efetivamente estudar ou desenvolver os deveres de casa era enorme. Aparentemente, os professores não percebiam esta situação. Todo dia, a primeira atividade estava voltada à correção dos trabalhos passados em aulas anteriores.

O tipo de ensino desenvolvido não aproveitava da rica cultura dos alunos. Por exemplo, as aulas de história e geografia não incorporavam as experiências dos alunos, nem as discussões em torno dos problemas das comunidades. A realidade rural não foi discutida, nem a história local. Os temas foram tratados sem levar em conta que cada comunidade fazia parte do Brasil e do mundo. Parecia que os alunos podiam aprender tudo do mundo dos outros sem se preocuparem com a sua própria vida, que o que eles são não é importante, e assim, não deve ser tratado na escola.

3. LEITURAS E APRENDIZADOS

Entendemos que o Brasil, desde a sua formação, sempre tem sido um país plurirracial e multicultural. Apesar do fato de que somente a história dos vencedores não negros e não indígenas tem sido recontada sem emendas, chegou o tempo em que a História dos vencidos precisa ter voz e vez. Esta necessidade é acadêmica, econômica, social e cultural. A mesma exigência é também política porque sem entender a nossa História como povo, ficaria cada vez mais difícil construir uma sociedade integrada e meritocrática. Sem integração e meritocracia, ficará difícil

vencer a competitividade que a globalização apresenta. A fim de realizar estes objetivos, é necessário estudar a história, a cultura, a realidade contemporânea dos grupos formadores da sociedade brasileira. Os habitantes das comunidades negras rurais do Piauí e de outros estados são importantes neste sentido. As suas lutas e formas de resistência oferecem importantes lições de como adquirir voz e vez depois de séculos de silêncio e marginalização.

A existência de poucos estudos sobre o negro no Piauí também contribui para silenciar sobre este segmento da população deste estado. Este déficit acadêmico concorre para a falta de identificação racial e valorização cultural e conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus descendentes.

Além disso, existe o “desconhecimento oficial”, numa total ignorância que tende a reproduzir ideologias da inexistência de negros no Piauí que podem afetar a formação educacional e escolar da sociedade e de modo particular da população negra.

Foi possível aprender algumas lições dessas comunidades. Uma das mais importantes volta-se ao fato de que apesar de serem marginalizadas, os moradores das comunidades em questão ainda participam sócio-política e economicamente da sociedade atual. As diferentes estratégias aproveitadas para continuar vencendo como populações alternativas são muito importante.

Em relação aos sistemas de transmissão cultural, a família desempenha o papel principal. Entretanto, com a escola fazendo parte do cotidiano concreto dos moradores, esta responsabilidade está sendo dividida entre as duas agentes. As crianças ficam sob a tutela dos pais, mas como bem colocou um pai do Mimbó, “Não posso deixar de mandar meu filho para a escola. Agora sei o que perdi porque nunca aprendi a ler ou escrever. No mundo de hoje, o que mais precisa é saber ler. Sem estudo, não há futuro para ninguém”. Deste modo, enquanto os pais e as mães trabalham na roça com os filhos e as filhas, todos esforçam-se para não menosprezar os estudos. Esta atitude explica porque as crianças e adolescentes se dedicam aos estudos num turno e aos trabalhos de ajuda aos pais num outro. Os pais parecem entender que os tempos modernos exigem que ser pai ou mãe significa trabalho em colaboração com a escola.

As relações cooperativas que mantêm com a escolarização serviram para mostrar como as populações estão tentando manter as suas comunidades em face dos avanços de outras culturas e a penetração, cada vez mais acentuada, do capital

em todos os setores da nossa sociedade. Parece que estejam indicando que a educação escolar, apesar de todas as dificuldades e imprevistos sociais que um negro possa enfrentar, ainda é a melhor possibilidade de saídas mais práticas para o negro, das periferias dos centros urbanos ou do campo.^{4[4]}

Apesar desta situação tão positiva, observações e entrevistas com as pessoas das comunidades demonstraram que a educação escolar dificilmente poderia estar contribuindo para a valorização do negro na sociedade por causa das condições em que se encontrava as escolas, os métodos de ensino e o material usado. As escolas pareciam ineficientes não somente em relação às questões do negro, mas na sua adequação às condições do meio rural e às exigências de um mundo em transformação permanente. Em geral, enquanto as atividades didáticas apresentavam-se como insuficientes, os temas trabalhados evidenciavam um desligamento com a realidade dos alunos e os materiais de ensino comprovavam a pouca atenção que as escolas nas comunidades recebem das autoridades municipais. Os professoras atuavam muito mais como reprodutores da ideologia (castradora do negro) que existe nos livros didáticos. Que na maioria das vezes “é uma abordagem voltada para o passado histórico da escravidão dos negros, associando o negro ao escravo e assim, ao fraco, ao oprimido, ao dominado, prejudicando a formação da identidade racial dos alunos” (Gomes, 2000, p. 139), e assim enfatizando a sua incapacidade de aprender, e/ou subir socialmente.

APRENDIZADOS

O interesse em relação à educação escolar nos levou a observar como as crianças lidam com esta instituição e quais as responsabilidades que os pais desempenham nesse contexto. A escola era fisicamente da comunidade, mas servia mais como um agente alienígena. As atividades desenvolvidas não podiam possibilitar um ensino voltado à realidade dos alunos e de seus pais. O currículo formal das escolas continua facilitando a reprodução das ideologias dominantes e as desigualdades da sociedade brasileira. Através de escolas que desenvolvem atividades escolares fora dos contextos históricos e experiências cotidianas dos

^{4[4]} Concordamos que o conteúdo escolar desta experiência é importante. Entretanto, consideramos crucial reconhecer que considerando a educação escolar como faca de dois gumes, é melhor adquirir a sua cultura e decidir como usar, aplicar e tratar a mesma. É pior desconhecer a potencialidade da escola do que priorizar os seus efeitos psicossociais negativos.

alunos, esta sociedade facilita uma formação incapaz de ser útil nem no meio rural, muito menos para os centros urbanos. Desta maneira, a culpabilização das vítimas do sistema (negros pobres do meio rural) ficará facilitada e continuada eficientemente.

A vida organizativa dos moradores das comunidades mostra dinâmicas sócio-político-religiosas próprias. São isoladas do ponto de vista geográfico (afastadas), político (marginalizadas), econômico (exploradas) e cultural (menosprezadas). Entretanto, além de serem socialmente vivas, participativas e atuantes, elas também conectam-se com a sociedade circundante, não como meros consumidores de bens sociais mas também como agentes construindo uma nova história, de sujeitos implantando novos modos de ser negro no meio rural piauiense. A dinamicidade na maioria das comunidades apontava para as novas faces do homem do campo, não mais aquele indivíduo acabado e sem esperança, mas alguém fazendo de tudo para fazer tomar forma novas faces da realidade rural para o negro. Assim, elas podem revelar muito sobre o passado e o presente da história de luta e resistência do povo negro do Piauí.

Não parecia que os moradores estavam esperando que ocorram melhorias para as comunidades, tais como água encanada, luz elétrica e melhores vias de acesso. Estão se organizando nas associações e nos sindicatos para melhor promover as reivindicações necessárias. Acreditam que com esses serviços, as suas comunidades ficarão mais desenvolvidas e menos isoladas.

É crucial que entendamos a essência de sua reivindicação de não permanecerem isoladas. O que querem são os benefícios básicos que possam fazer com que eles também se considerem cidadãos de uma sociedade desenvolvida. De fato estão lutando contra os fluxos turísticos, dos visitantes que os perturbam porque querem observar “antigas colônias de africanos escravizados”, com práticas e línguas africanas. A comunidade de Mimbó, como uma medida radical contra este movimento que foi intenso no início da década de 80, ameaça cobrar taxas de visita para turistas. Vale ressaltar que para pesquisadores e outros agentes que realmente pretendem conhecer e apoiar as suas lutas, todas as comunidades continuam de portas abertas.

Diante das realidades repletas de condições precárias, pesquisadores sociais podem contribuir de alguma forma no seu processo de educação social. Este

processo tem que envolver atividades educativas. Neste sentido, o envolvimento do estado em suas diversas esferas e de outros agentes sociais, faz parte de um compromisso acadêmico. Este compromisso tem que estar construído numa epistemologia social que não despreza questões políticas. Nenhum conhecimento social é neutro. A questão básica neste caso, como em qualquer outro no âmbito do social, está voltada à escolha de que lado está o cientista e para que está desenvolvendo a sua pesquisa.

Há expectativas que as informações providenciadas por este trabalho possam ajudar a melhor conhecer o negro do Piauí e servir de instrumento pedagógico na construção de uma identidade positiva. Uma compreensão mais crítica da luta histórica e da bravura persistente do negro enfatizará a necessidade de entender estes elementos como componentes imprescindíveis na construção da democracia numa sociedade marcada por diversidades, diferenças de todo o tipo que nunca foram assimiladas como elementos positivos. Entender como os diferentes, especialmente o segmento da população negra brasileira, (o mais esquecido em termos de direitos básicos), trabalham a problemática da cidadania, está tornando-se uma tarefa para todos os analistas sociais de todas as partes do mundo. A tarefa é semelhante. Envolve devolver aos silenciados os poderes de fala, de fazer e de assumir a sua responsabilidade de sujeitos sociais, agentes culturais e atores políticos. As experiências locais e os contornos culturais continuarão influenciando nestas análises e nas conseqüências. Entretanto, o conjunto das descobertas científicas será útil para o desenvolvimento de paradigmas mais adequados aos novos tempos onde o local é tão global quanto o global que se torna cada vez mais local.

Antes de finalizar, acreditamos necessário mencionar as discussões acerca das políticas de ação afirmativa e de cotas nas universidades e serviço público. A história das relações raciais mostra que na ausência de (ou melhor, até práticas mais eqüitativas possam se tornar parte da realidade cotidiana), políticas mais lógicas, menos universalizadas, mais específicas, e taticamente inteligentes, as propostas atuais precisam ser implementadas a fim de iniciar, para valer, um processo de transformação social brasileira. De tudo que esta sociedade precisa, este tipo de mudança profunda é bastante atrasada.

Com estas considerações, o grupo de pesquisadores do IFARADÁ, baseados nas experiências do trabalho de campo com os moradores das comunidades, pretende elaborar um projeto de extensão para melhor conhecer os negros do meio rural piauiense, através do desenvolvimento de atividades que estimulem um processo de educação social contínuo. As escolas em funcionamento nas comunidades podem servir de ponto de partida para tais experiências.

Como foi frisado acima, a escola é um reflexo de seu contexto social. O processo de escolarização que se desenvolve numa escola de uma comunidade com condições precárias que sofre da marginalização política, também terá um ensino com problemas, um processo escolar deficitário e inadequado. Esta situação ficou comprovada através da análise desenvolvida sobre as escolas nas comunidades. Como mudar estas realidades através de estratégias participativas, dinâmicas, e auto-sustentadoras – o povo precisa ser autônomo e independente para explorar as suas potencialidades de toda forma possível. Mas ao mesmo tempo, não precisamos perguntar como tais políticas impactam na vida dos 60% dos negros que ainda vivem e trabalham no meio rural? Não são minorias também? Não tem sido mais esquecidos por mais tempo que os negros urbanos? Estudos como este, e as discussões que se suscitam não poderiam ajudar numa compreensão e futura implementação (mais justa?), das políticas de ação afirmativa?

4 – BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

BAIOCCHI, Mari de Nazaré. *Negros de Cedro*. São Paulo : Ática, 1983.

BANKS, James A & BANKS, Cherry A. McGee. *Multicultural education: issues and perspectives*. Allyn & Bacon, Boston. 3ªed. 1997.

BARBOSA, Tanya Maria Brandão. *O escravo na formação social do Piauí*. Dissertação de Mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1984.

BOAKARI, Francis Musa. Educational system reform as legitimation for continuity: the case of Brazil. In YOGEV, Abraham & RUST, Val D. (eds.), *International perspectives on education and society: educational reform in international perspective*. Greenwich, EUA : JAI Press, 1994a.

_____ As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. Publicação Especial do GT: Educação e Sociedade da ANPED, Caxambu, MG., 1994b.

_____. Uma Pedagogia Interétnica para a Educação Brasileira; para não dizer que não tive sonhos realizáveis. *Linguagens, Educação e Sociedade – Revista do Mestrado em Educação*. Universidade Federal do Piauí. nº. 4. Teresina : EDUFPI, 1999.

BRANDÃO, Maria Helena N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas : Papyrus, 1995.

BRASIL, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1996.

_____, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia Interétnica. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 63. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidades Brasileiras e Pedagogias Interétnicas. *Revista Gibále*. Aracajú, nº 2, p. 16-19, 1996.

_____Afrodescendência, Pluriculturalismo e Educação. In Pluralidade Cultural - A Diversidade na Educação Democrática - *Pátio Revista Pedagógica*. Nº 6. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS, Agosto-outubro de 1998.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro : Rocco, 1987.

DENZIN, Norman. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York : McGraw-Hill, 1978.

DUARTE, Rossana Silva. *A Menina Negra e a sua integração social na escola pública: o caso de uma escola pública de Teresina-PI*. Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. UFPI - Teresina – PI, 2000.

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

_____, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Décio. *Palmares: a guerra dos escravos*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1984. (Editado pela Graal, Rio de Janeiro, 1982).

FREYRE, Gilberto, *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, (1930), 1975.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A Escola como Projeto Coletivo e Compartilhado de trabalho. *Linguagens, Educação e Sociedade – Revista do Mestrado em Educação*. Universidade Federal do Piauí. nº. 4. Teresina: EDUFPI, 1999.

_____. A Prática Pedagógica Curricular e os alunos negros: um estudo de caso numa escola pública em Teresina, Piauí. Teresina – PI. UFPI. 2000a. (Dissertação de Mestrado).

_____. O Movimento Negro e a Pedagogia Interétnica. *Linguagens, Educação e Sociedade – Revista do Mestrado em Educação*. Universidade Federal do Piauí. N. 5 – Teresina: EDUFPI, 2000b.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis : Vozes, 1987.

JESUS, Ilma Fátima. A situação educacional da mulher negra na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão Viana-Maranhão. *Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Avaliação Institucional*. G.T. 03 – Movimentos Sociais e Educação. CD-ROM. Sonopress-Rimo Ind. E Com. Fonográfica Ltda. NEHP/CPD/UFBA. 1999.

LUDKE, M, e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: E.P.U., 1986.

MAYKUT, Pamela & MOREHOUSE, Richard. *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London : The Palmer Press, 1994.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos em educação*. Petrópolis : Vozes, 1991.

MINAYO, Cecília de Souza (organizadora), DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio F. B; SILVA, Tomaz T. Da (org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, Odilon. *Estudos de história do Piauí*. Vol. 2. Teresina : COMEPI, 1983.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. (Orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo : Cortez, 1986.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Bizerra. *Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente*. Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. UFPI - Teresina – PI. 2001.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do Negro no livro didático*. Salvador, CEAO, CED, 1995.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

SOUSA, Francisca do Nascimento. *Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos negros*. Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. UFPI - Teresina – PI. 2001.

VIEIRA, Stênio de Sousa. *A Educação Escolar na Comunidade Negra Mimbó*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura em História. Teresina, Piauí : UFPI, 2000.