

## PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Cláudio Barbosa Ventura (UFMG/FASP)<sup>1</sup>

### Resumo

O reconhecimento legal dos quilombos e sua população são um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade. Porém, sabemos que além dos conhecidos quilombos, muitas outras foram as formas de ocupação do espaço brasileiro por negros, antes e após a abolição da escravatura. Ao ocupar esses espaços, a população negra sedimentou e recriou sua cultura e a transmite de geração em geração, por meio de processos educativos não formais, que são o objeto do artigo em tela. É necessário, para a mitigação das mazelas advindas do mito da democracia racial, reconhecer e ampliar o direito e o acesso das populações negras à educação; mas, isso só será possível por meio da ruptura da visão tradicional da escola com a construção de uma educação aberta à diversidade.

**Palavras-chave:** Identidade. Etnia. Cultura. População negra. Democracia racial.

### Abstract

The legal recognition of the quilombos and their population, are a historical landmark in the visibility of the ethnic and cultural differences of the society. But we know that besides the well-known quilombos, many others were the forms of occupation of the Brazilian space by blacks before and after the abolition of the slavery. By occupying these spaces, the black population has sedimented and recreated its culture and transmits it from generation to generation through non-formal educational processes, which are the object of the article on canvas. It is necessary to mitigate the ills arising from the myth of racial democracy, to recognize and extend black people's right and access to education, but this will only be possible through the rupture of the traditional view of the school with the construction of an education open to diversity.

**Keywords:** Identity. Ethnicity, Culture. Black population. Racial democracy.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Geografia e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). É docente na Faculdade de Santana de Parnaíba (FASP).

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

## Introdução

Santana de Parnaíba, localizada a cerca de 35 km da Capital de São Paulo, passou por um grande crescimento populacional nos últimos 30 anos: de cerca de 5 mil habitantes, na década de 1970, passou para mais de 120 mil em 2012. O município faz parte da Região Metropolitana da Grande São Paulo, com uma área de 176 km<sup>2</sup>, interligando as Rodovias Estaduais Anhanguera e Castello Branco. A cidade foi fundada nos idos de 1580, na margem esquerda do Rio Tietê; ocupa grato lugar na construção do país, por sua longeva história e contribuição no processo de expansão territorial brasileiro, por meio de bandeirantes que ali nasceram ou utilizaram aquele espaço como ponto de apoio para suas empreitadas.

O município tem como fundadora Suzana Dias, uma das netas do cacique Tibiriçá, da tribo Piratininga. As raízes de sua história, estão fortemente marcadas por processos históricos muito relevantes, que possibilitaram a construção de acordos e conflitos de territorialidades que perduram até nossos dias.

Nesse contexto, localiza-se o Bairro do Cururuquara, que será nosso principal campo de estudo. Ele está localizado a cerca de 17 quilômetros do centro de Santana de Parnaíba. Com área de 22 quilômetros quadrados, o bairro abriga residências, sítios, chácaras, casas de veraneio, residências simples, uma escola pública, o Colégio Municipal Aurélio Gianini Teixeira, que atende da educação infantil ao ensino médio e o Ponto de Cultura Leandro Manoel de Oliveira. O bairro não possui pavimentação e nem saneamento básico em todas as ruas e casas. A população do bairro, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007 apud YADE, 2015, p. 52), era estimada em 4.171 habitantes. É atravessado pela Rodovia Estadual Castello Branco, principal via de ligação entre a Região Metropolitana de São Paulo e o Oeste paulista.

Não há material documentado que ateste a existência do bairro em tempos antigos, a não ser relatos dos moradores mais antigos recolhidos na tese de Juliana de Souza Mavoungou Yade (2015), que visava levantar a história das famílias dessa região. Na fala de “Seu Carmelindo”, um dos patriarcas da comunidade:

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

O Leandro e nossa turma, tudo eles. Leandro, meu avô e o avô da Mariazinha, os Soares, os Novaes, eles eram escravos em Cotia, e de lá de Cotia o senhor mandou o Leandro, ele veio primeiro. Leandro nasceu em 1860 e mais ou menos em 1870, 70 e poucos ele veio para cá, em 1800 e tantos. Aí falou: “Leandro, você pega o cavalo aqui e vai se apresentar pro Manoel Bueno lá na Boa Vista”. Ele pegou o cavalo e não sabia o que ele iria fazer. Então ele veio aqui, trabalhou o dia inteiro e falou: “Senhor, eu já vou embora”. O fazendeiro disse: “Não, Leandro, você vai ficar comigo”. Acabou a escravidão”. Aí que o Manoel Bueno, ele não tinha nome de ninguém, Leandro só, sobrenome não existia. [...] Lá na fazenda, de que falaram para mim era o vovô Leandro, e meu avô Belizário também trabalhava lá, e também o avô da Mariazinha, também trabalhava lá o Eliseu. (YADE, 2015 p. 54)

Em conversa com dona Mariazinha, dona Benedita e Eny (filha de Mariazinha), Yade (2015) afirma que elas se lembraram de que a avó Maricota (Maria Soares) fora escravizada, e também era filha de escravizados. Maricota era avó de dona Mariazinha e dona Benedita, sua bisneta. Segundo Eny:

É porque meu bisavô Leandro era escravo também então, ficou no Cururuquara quando teve abolição né, ele ficou pra lá mesmo, já tava no Cururuquara e ganhou os alqueires de terra deles lá também né, e a minha bisavó Maricota também ganhou 60 alqueires de terra e ficou ali morando no Cururuquara também, né? (YADE, 2015, p. 55)

A gênese do bairro e da comunidade do Cururuquara está fortemente enraizada nos processos migratórios pós-abolição da escravatura no Brasil. Como escreve José Murilo de Carvalho (2005, p. 16): “A abolição lançou o restante da mão de obra escrava no mercado de trabalho livre e engrossou o contingente de subempregados e desempregados”, tendo como resultado, na maioria das cidades e regiões do Brasil, a segregação racial, social e espacial. Destarte, a literatura, ainda que com tendências negativistas, ao tratar os processos migratórios dos negros no pós-abolição, ligam-nos a condicionantes econômicos; porém, há que se pensar também nos aspectos culturais.

## **1 Processos educativos e a comunidade do Cururuquara**

Pensar os processos educativos envolvidos na construção da identidade, como é o caso da comunidade do Cururuquara, em uma cidade antiga como Santana de Parnaíba, leva-nos ao entendimento sobre os processos de formação da identidade negra no Brasil, a partir dos territórios ocupados após a abolição, compreendendo a educação

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

como processo de formação da identidade do sujeito.

O processo educativo tem como principal fundamento a transição de valores e conhecimentos básicos para os seus sujeitos, conhecimento esse que tem seu repasse mediado pela figura do professor, nos processos educativos formais ou pela figura dos mais velhos, dos “mestres de ofícios”, dos instrutores, ou de quem quer que seja que detenha confiança e conhecimento reconhecidos sobre dado ofício ou saber, nos processos educativos não formais. É necessário salientar que, o tempo todo, estamos envolvidos em processos educativos que se desenvolvem em espaços diversos.

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 7)

A educação é inerente ao próprio sujeito. Ainda na senda da reflexão proposta por Brandão (1981), podemos refletir que a educação, apesar de ter na escola um instrumento necessário na transmissão do conhecimento, não se restringe a ela, mas insere-se também as práticas cotidianas tradicionais. Gohn (2006) destaca as seguintes características da prática pedagógica em processos educativos não formais: o aprendizado se dá por processos de partilha de experiências, sobretudo ligadas à coletividade cotidiana, repletas de valores e culturas próprias; o grande educador é o “outro”, aquele com o qual há uma integração ou interação a partir dos territórios que ajudam na construção da identidade dos sujeitos, ou seja, não necessariamente no espaço escolar, mas nas casa, no “terreiro”, na roda de samba, locais onde há processos interativos intencionais, guiado à luz das diretrizes de dados grupo.

Destarte podemos perceber que a educação não formal produz identidade por meio da socialização dos conhecimentos, do aprendizado de técnicas, ritos, costumes, do aprendizado simbólico e da linguagem, do despertar de hábitos, atitudes e modos de pensar e de se expressar, segundo valores e crenças da comunidade. Ela é de extrema importância.

A educação formal possui limitações para a inclusão social de certos grupos sendo, por isso, necessário explorar as possibilidades que as práticas de Educação não formal oferecem para a construção da identidade, a recuperação da autoestima, a preparação profissional e o desenvolvimento da

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

consciência política e social de cada indivíduo. (CASTELEIRO apud SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 92)

A prática educativa dos grupos tradicionais descortina o conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori; eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. O objetivo deste artigo é pesquisar os processos educativos envolvidos na construção da identidade negra dos moradores da comunidade do Cururuquara, no município de Santana de Parnaíba e também daqueles que lá não moram mais, mas que mantêm vínculos estreitos com o território de origem, observando a vida cotidiana e os momentos de reunião compreendendo modos de viver, de trabalhar, de ensinar e de aprender.

Adotamos a concepção de processos educativos, descrita por Silva et al. (2007), para quem esses processos são tidos como inerentes e decorrentes de toda e qualquer prática social. Nas práticas sociais os sujeitos se educam a partir das experiências de que participam em diferentes contextos, ao longo da vida; não apenas em situações escolarizadas, mas também nestas.

Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar. (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35)

Os territórios constituem-se de espaços objetivados pelo plano material e de espaços subjetivados pelo plano identitário, que se entrelaçam na construção de novos significados e com os significados presentes em cada território, fornecendo sentidos de pertencimento do lugar, pois “a cidade é, antes de tudo, o meio ambiente em que o homem vive, resultante de situação cultural, social e econômica” (DIAS, 1989, p. 10).

Musicalidade, religiosidade, corporeidade e outros elementos que dizem respeito aos negros, foram relegados a um papel subalterno dentro da cultura brasileira que, desde cedo, estabeleceu o paradigma europeu como modelo ideal de cultura. Esse processo de classificação cultural resultou na hierarquização das identidades e das diferenças. Para Cucho (2002, p. 187), “a imposição de diferenças significa mais a

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

afirmação da única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais”. Por isso, como nos diz Ferreira (2000), o negro:

[...] traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberta e, mesmo sobre tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. (FERREIRA, 2000, p. 41)

## 2 A construção de identidades e a educação

É necessário compreender a cultura como território construído pela sociedade, e compreender os processos de atribuição e de designação das identidades. Nesse sentido, segundo Poutgnat e Streiff-Fenart (1998, p. 17), estes consistem em “examinar as modalidades segundo as quais uma visão de mundo ‘étnica’ é tornada pertinente para os atores”.

É importante destacar que os territórios se constituem de espaços objetivados pelo plano material e de espaço subjetivados pelo plano identitário. Ambos dialogam com os símbolos que também são parte dos territórios e fornecem sentidos de pertencimento do lugar, pois “a cidade é, antes de tudo, o meio ambiente em que o homem vive, resultante de situação cultural, social e econômica” (DIAS, 1989, p. 10).

Hodiernamente, o território é compreendido como o elã entre as pessoas que fazem parte das comunidades tradicionais. Mazzetto Silva (2006), ao estudar o caso específico do cerrado brasileiro, traz uma importante reflexão sobre território, ao distinguir *lugar-habitat* e *lugar-mercadoria*: ele avança ao propor pensar o habitat para além do suporte físico e trama ecológica, nos quais se constitui referência de simbolizações e significações que configuram identidades culturais e estilos étnicos plurais.

Podemos acrescentar que o habitat é lugar de criar hábitos, de manifestação permanente das territorialidades que conferem uso e sentido ao território - a experiência total do espaço. O habitat pressupõe a ideia de lugar de viver, vínculo e pertencimento territorial, se opondo e se confrontando ao sentido do território-mercadoria. O habitat pressupõe conexão com o ecossistema, ao contrário da separação moderna entre humano/natureza. (MAZZETTO SILVA, 2012, p. 15)

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

Contribuem, nessa perspectiva, Arruda e Diegues (2001), para os quais o território é espaço de reprodução econômica e de relações sociais, mas é também o lugar das subjetivações, da construção do imaginário e do mitológico pelas pessoas e pelas comunidades. Por isso, a garantia dos territórios é a própria garantia da existência e resistência das populações tradicionais que se constroem com e a partir deles.

Partimos do princípio de que toda educação seja social e, apropriando-nos do fundamento foucaultiano de que as palavras são criadoras da realidade, ao falarmos de educação social, o desejo é de dar visibilidade a eles e de nos referirmos aos processos educativos não formais desenvolvidos nas comunidades tradicionais.

Entendemos aqui a educação no seu sentido ampliado, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, institucionalizadas ou não, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações. A educação como prática social foi privilegiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), sendo aqui pensada “como leitura da realidade”. Para Gasparin (2003, p. 21)

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois refere-se a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos dos meios de comunicação social, dos partidos políticos, etc. (GASPARIN, 2003, p. 21)

Trata-se de conhecimento dinâmico e que está em um constante processo de refazer-se. Por sua vez, Kimura (2008, p. 120), afirma que “as práticas sociais se referem às atividades que cada um realiza na sociedade na qual vive, o que significa tratar-se de uma ampla rede de interações de que participa”. A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá “na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes” (FRIGOTTO, 1999, p. 25).

Desse modo, a educação se constitui numa atividade humana e histórica que se compreende a partir das relações sociais desenvolvidas nos diferentes aspectos da vida

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

social: nas rezas, na dança, nas reuniões e mesmo no trabalho; desse modo, essas atividades constituem-se em processos educativos, assim como os processos educativos desenvolvidos na escola consistem em processos de trabalho, desde que este seja entendido como ação e criação humanas.

## **Considerações finais**

Neste artigo, o objetivo foi refletir sobre processos educativos em comunidades tradicionais, aludindo, sobretudo, ao caso da comunidade do Cururuquara em Santana de Parnaíba, São Paulo. Sabemos que na Constituição de 1988 várias propostas foram elaboradas na busca por assegurar a qualidade de vida dos povos tradicionais, resguardando suas identidades, especificidades e necessidades diferenciadas.

Os povos tradicionais, como os da Comunidade do Cururuquara, sujeitos da pesquisa, foram reconhecidos como populações tradicionais que vivem em estreita relação com a terra e vêm, historicamente, lutando pela preservação de sua cultura e garantia de seus direitos. Essa comunidade se organiza social, política e culturalmente, desenvolvendo ações coletivas, cujo elo é a manutenção da tradição do Samba de Bumbo. Por estar inseridos numa área oficialmente urbana, esses povos estão sujeitos a riscos, uma vez que estão sofrendo pressões, cada vez maiores, na luta por garantir seus direitos assegurados constitucionalmente.

Resgatar a história da ocupação territorial, as práticas, saberes e fazeres na transmissão da cultura, bem como auxiliar para o autorreconhecimento dessas populações é essencial para contribuir na manutenção delas. Outro ponto que deriva dessa mesma vertente é o conhecimento das leis, dos direitos e deveres para o fortalecimento comunitário, tomado como essencial para esses povos. Entretanto, como ressalta Brandão (2004), alguns valores, como a solidariedade, a afetividade e a cumplicidade são marcantes na vida dos povos que vivem no campo, e esses são valores humanos que merecem ser preservados, compartilhados e espreados para outros setores da sociedade.



# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

Ao investigar as práticas educativas dessas comunidades, encontramos uma riqueza imensa que pode vir a ser o substrato mesmo para a educação formal, como preconizam as leis brasileiras, com uma atitude que incentive “a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico, as contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas” (BRASIL, 2001 apud MONTE ALTO, 2012, p. 122).

Assim, com a conclusão deste trabalho, espera-se que ele sirva de suporte para iniciar uma nova caminhada em busca de maiores diálogos e reflexões sobre a temática das populações tradicionais, onde o conhecimento siga uma trajetória de mão dupla, na qual todos os envolvidos no processo possam aprender e também ensinar, compartilhando aprendizados.

## Referências

ARRUDA, R. S. V.; DIEGUES, A. C. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. Sobre a tradicionalidade rural que existe entre nós. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela/Paz e Terra, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DIAS, Márcia Lúcia Rabello Pinho. **Desenvolvimento urbano e habitação popular em São Paulo: 1887-1914**. São Paulo: Nobel, 1989.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 4, n. 50, 2006.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAZZETTO SILVA, Carlos Eduardo. **Os cerrados e a sustentabilidade: territorialidades em tensão**. Universidade Federal Fluminense. Tese de doutorado em Geografia, Niterói, 2006.

\_\_\_\_\_. Territorialidades camponesas do Cerrado – o saber gerado a partir do conhecimento local. **Campo-território: revista de geografia agrária**, v. 7, n. 14, p. 1-35, ago., 2012.

MONTE ALTO, Rosana Lacerda. **Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a educação no campo**. Universidade de Uberaba, Dissertação de Mestrado em Educação. Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W. de.; SOUSA, F. R. (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **As teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SILVA, Petronilha [et al.] **Práticas sociais, o que são?** PPGE/UFSCar, 2007.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. A. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

# REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

---

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. **Vozes e territorialidades no pós-abolição:** histórias de famílias e resistência identitária – o caso do Cururuquara. Universidade do Ceará, Tese de Doutorado em Educação, Fortaleza, 2015.

Recebido em: 09/03/2018

Aceito em: 10/05/2018