



Edileia de Carvalho Souza Alves

**“(...) Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de
uma escola “Outra” no quilombo Campinho da
Independência, Paraty, RJ.**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação do Departamento de
Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro

Abril de 2014



Edileia de Carvalho Souza Alves

**“(...) Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de
uma escola “Outra” no quilombo Campinho da
Independência, Paraty, RJ.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela
Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. Marcelo Andrade

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. Luiz Fernandes de Oliveira

UFRRJ

Prof^a. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de Abril de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Edileia de Carvalho Souza Alves

Graduou-se em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC Rio em 2012. Foi membro do Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação da PUC-Rio (LAPF). Atualmente compõe o Grupo de Estudos sobre Educação, Escolas e Culturas da PUC-Rio (GECEC).

Ficha Catalográfica

Alves, Edileia de Carvalho Souza

“(…) Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ / Edileia de Carvalho Souza Alves; orientadora: Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau – 2014.

195 f.: il. (color.); 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Quilombos. 3. Educação Escolar Quilombola. 4. Políticas educacionais diferenciadas. 5. Interculturalidade. 6. Decolonialidade I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Àquele a quem serei sempre grata por ter me apresentado às comunidades quilombolas e por ter me ensinado tanto ao longo dessa minha trajetória acadêmica, José Maurício Arruti.

Agradecimentos

A Deus, pelo fôlego de vida e cuidado.

Ao meu pequeno “peralta”, ligado em “despropósitos”. Que enche a minha vida de felicidades e inspirações a cada sorriso dado, que faz com que eu me sinta forte a cada vez que grita *mamãe!* Certamente os dias solitários de escrita teriam sido bem mais difíceis sem a sua presença, filho. Perdi as contas de quantas madrugadas você trocou seu travesseiro para ficar brincando no chão da sala enquanto eu escrevia. E, quando eu achava que não ia conseguir, olhava para você que me abraçava pelas pernas e dizia: “Ah, mamãe!”. Como num passe de mágica minhas mãos ganhavam asas, as palavras brincantes me vinham à mente e se misturavam a escrita séria e formal que a academia me exige. Assim, meus textos ganhavam fluidez e ousadia. Eu prosseguia. Esse trabalho foi muito mais prazeroso porque você está presente em cada linha, filho. A mamãe te ama! Obrigada por ser o meu melhor amigo!

Ao meu saudoso pai, Clementino de Souza, que certamente estaria muito orgulhoso dessa minha trajetória e das minhas conquistas. Para sempre o meu herói, minha referência na vida. À minha mãe, parceira, ajudadora, Alzerina Carvalho, que mesmo não entendendo muito bem o que faço durante tantos anos dentro de uma universidade, auxilia-me em todas as coisas. Mãe, eu acho lindo quando ligam lá para a nossa casa me procurando e você diz: “Ela foi pra escola estudar”. Essa resposta por um momento me desnuda da identidade de pesquisadora cheia de atribuições para a menina faceira que vai à escola. Dedico a vocês esta conquista.

Ao meu irmão, Marco Antônio que já não mais está entre nós, mas que do seu jeito me amou e que me faz falta.

À minha família, especialmente a minha comadre e parceira Jussara Silva e seus filhos Thales, Caio, Cristhoper e Caíque. À Lucia, Nidiane e Lolozinha pela força na hora de cuidar do meu pequeno nos momentos de aperto. Sou grata por tudo.

A Zé Maurício Arruti pela orientação, por ter investido na minha formação acadêmica, ao confiar-me tantas responsabilidades junto ao nosso saudoso LAPF. Foram anos de muito trabalho, dedicação, mas também de muita amizade e parceria, elementos que me tecem enquanto pesquisadora. Você é o principal responsável por este trabalho! Obrigada por tudo, pela proteção, pela amizade, pelas construções que seguem pela vida.

E por falar em LAPF (chega a doer a saudade!) eu não poderia deixar de expressar a importância desse grupo na minha formação acadêmica, sobretudo, humana. Foram muitos momentos de aprendizagens, trocas, partilhas, debates, sorrisos, cumplicidades. Agradeço a todos e todas por tudo o que vivenciamos. Agradecer a parceria e amizade de Kalya Maroun, Suely Noronha, Alah Cardoso, Marisa Silva, Caroline Reis, e, em especial, a Cristiane Taveira, com quem tive a feliz oportunidade de continuarmos no GECEC. Cris você foi uma daquelas surpresas boas que acontecem na vida da gente. Jamais terei todas as palavras do mundo para demonstrar-lhe minha gratidão. Obrigada por tudo!

À minha querida orientadora Vera Candau pela relação construída. Por ter aberto as portas do GECEC para mim em um momento em que me sentia órfã de grupo de pesquisa (já que o LAPF havia encerrado suas atividades). Agradeço pela confiança, pela liberdade nas escolhas, por ter compreendido que o meu tempo não era o mesmo do dos demais colegas que também estavam sob a sua orientação acadêmica. Obrigada por respeitar as minhas diferenças e por tão bem ter me acolhido. Em sua companhia só tenho feito aprender e aprender. Sei que lhe proporcionei alguns outros cabelos brancos, já que os prazos não paravam de bater à porta, mas ainda assim você permitiu que eu trouxesse a “insurgência” de um trabalho que demandava também um tempo diferenciado, afinal o tempo quilombola também é outro. Feliz pela escolha acertada e por saber que ela não acaba aqui. Obrigada!

Ao querido GECEC pelos ricos momentos de aprendizagem, trocas de experiências, comemorações e parcerias. Aos amigos “abissais radicais” pelas partilhas para além da sala 1062, precisamos repetir nossos encontros. Um

agradecimento especial a Daniela Frida Drelich pelas madrugadas acordada lendo meus textos, puxando minhas orelhas, compartilhando das suas experiências, ouvindo meus lamentos típicos de uma mestrandia que travou no meio da escrita. Não sei se teria ido tão longe sem você, Dani! Obrigada também à amiga, companheira de “casa-barriga”, Angela Sousa, que está comigo desde sempre. Dedico a vocês este trabalho.

Aos professores do Departamento de Educação PUC-Rio que me acompanharam desde a graduação em Pedagogia, muito obrigada por tudo, sobretudo, pelo incentivo e disponibilidade de sempre. Tenho orgulho de ter me formado na companhia de cada um de vocês.

À minha saudosa turma de Pedagogia de 2008.1. Tudo começou através de vocês, das nossas construções e partilhas desde o bandeirão, casinha dos diretórios estudantis, até a nossa labutuosa volta para casa. Sem dúvida, foram os quatro mais felizes anos da minha vida dentro da universidade. Sorrimos, choramos, falamos bobagens, fomos crianças e amadurecemos... Tudo ao mesmo tempo, nessa circularidade linda que é a vida. Aos/as queridos/as Dimas Fernandes, Rodrigo Goulart, Joice Guedes, Carol Ludu, Ana Cláudia (que em breve será mamãe!), Roseli, Ana Cristina, Padre Edu e Angela Souza, meu reconhecimento por tudo o que sempre representaram para mim. Essa conquista também é de vocês! Esse carinho e gratidão se estendem aos demais amigos, não menos importantes que fiz ao longo da minha graduação. Seria injusta se citasse nomes já que a lista é imensa. Quem é “raro” sabe que é “raro”!

Àqueles que trouxeram formigas para povoar meus pensamentos, que me fizeram amar Manoel de Barros e que me ensinaram que bom mesmo é “construir alicerces de uma casa sobre orvalhos”. Que me ensinaram sobre pedras de Ambaye, pontes, fadas azuis... A quem sempre encontro e me encontro nas tantas e tantas coisas da vida, Phillipi Assis, Patrícia Sodré e Camila Reche. Meus necessários, amigos de todas as vidas. A vocês o meu amor renovado em borboletas e minha gratidão por tudo o que me tornei ao lado de vocês. Esse trabalho é nosso! Tudo nosso!

À minha turma faceira de mestrado. Amo essa gente brincante. Boêmios, cirandeiros/as, que escrevem cartas, sonhadores, gente brava, brava gente... Que milita, que se indigna, que faz poemas! Que sonha assim como eu, com uma escola “Outra”. Um cheiro especial em Vanusa Melo, Rachel Pacheco, Gilberto Vieira, Zenaide Mariano e Rubén. Que sorte a minha encontrá-los no mestrado! E que venham nossas parcerias. Conseguimos!

À flor, amiga, irmã... Que é de verdade, que está junto, que é amor, Roberta Veran.

À professora Marília Campos da UFRRJ e toda equipe de trabalho no Projeto de educação diferenciada no quilombo Bracuí. Marília, exemplo de luta, militância e de comprometimento profissional. Tenho orgulho em fazer parte dessa equipe.

Aos professores da banca examinadora, Marcelo Andrade PUC-Rio, Luiz Fernandes UFRRJ, Daniela Frida UERJ e Tânia Dauster PUC-Rio pela leitura atenta e contribuições.

Ao CNPQ pela bolsa de estudos concedida ao longo de dois anos de mestrado.

À família quilombo Campinho da Independência, em especial, Laura Maria dos Santos, Ronaldo dos Santos, Daniele dos Santos, Romero Martins, Nelhão Martins, André dos Santos, Realidade Negra (RN) e a sempre doce Simone dos Santos. Obrigada pelas partilhas, por me apresentarem um mundo que eu não conhecia. Esse trabalho só se tornou possível graças a vocês!

À família quilombo Bracuí que tanto amo. Obrigada por me ensinar das suas lutas, das suas histórias “Outras”. Em especial, agradeço a minha mãe do coração, Marilda Francisco, seu esposo Valmir e seus filhos Raísa Francisco e Marcos Vinicius de Almeida, Vini para mim. Obrigada por me receberem tão bem todas as vezes em que estou no Bracuí, sobretudo por permitirem que eu faça parte do convívio de vocês. Meu reconhecimento e carinho. Obrigada ao meu irmão Emerson Mec, jongueiro, negro, quilombola, com você só tenho feito aprender!

“Saravá jongueiro velho! Proteção ao jongueiro novo!”

Resumo

Alves, Edileia de Carvalho Souza; Candau, Vera Maria Ferrão. **“(…) Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ.** Rio de Janeiro, 2014. 195p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa objetiva contribuir para o debate da emergente política de educação escolar quilombola a partir da trajetória política do quilombo Campinho da Independência - Paraty, RJ na luta por uma educação diferenciada. Nesse sentido, abordaremos o processo de resistência da comunidade enquanto um grupo social negro e rural, com saberes próprios e modos de vida específicos, que busca junto ao espaço escolar a valorização e o reconhecimento de sua cultura quilombola e de seus saberes étnicos. A opção teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento do trabalho de campo foi o estudo de caso aliado à observação participante e a entrevistas. A partir da pesquisa iniciada na referida comunidade, percebe-se que o processo de luta política vivenciada por essa parcela da população aponta dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como essa modalidade de educação tem sido pensada e construída pelos próprios quilombolas, antes mesmo da publicação dos respectivos textos legais. Em suma, compreendemos ser a educação escolar quilombola um projeto que pode ser situado na perspectiva da educação decolonial e o fazemos ao identificar o quanto o processo de luta pelo reconhecimento de seus saberes ancestrais, da epistemologia de sua resistência, das suas especificidades, culturas e modo de vida nos apresentam maneiras e possibilidades de desvio e de desafios às normas dominantes, principalmente quando aponta possibilidades de descolonização da educação escolar.

Palavras-chave

Quilombos; Educação Escolar Quilombola; Políticas educacionais diferenciadas; Interculturalidade; Decolonialidade.

Abstract

Alves, Edileia de Carvalho Souza; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **“(…) It has to come from us, it’s ours”: Building one “other” school in quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ.** Rio de Janeiro, 2014. 195p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aims to contribute for a debate concerning the new policies for Quilombola school education. This analysis is based on the political path of Quilombo Campinho-Independência-Paraty and its claims for a differentiated education. On these matters, we bring the community’s resistance and requirements for recognition of its culture, original knowledge and ethnic values as a countryside black social group. As methods for this fieldwork, we selected case study, participant observation and interviews. As a result, we inferred that this community presents dilemmas and its particular options on reflecting how education has been thought and built by their own members, even before official Laws on this matter. As a conclusion, we bring that Quilombola school education is a project that can be proposed through decolonial education. We identified that recognizing Quilombola’s knowledge, culture and ways of living introduces possibilities of defying the dominant settlements, especially when it aims at decolonization into school education.

Keywords

Quilombos; Quilombola Educational System; Differentiated Educational Policies; Intercultural Education; Decolonial Education.

Sumário

1	Introdução	20
1.1	Construção do objeto	20
1.2	Questões norteadoras e objetivos do trabalho	35
1.3	Estrutura da dissertação	37
2	O caminho metodológico percorrido	39
3	Comunidades remanescentes de quilombo: sujeitos históricos, políticos e jurídicos	62
3.1	Do direito à terra	66
3.2	Do direito à educação	80
3.2.1	Educação Escolar Quilombola: normativas vigentes	83
3.2.2	Dialogando com a interculturalidade e a perspectiva decolonial	92
4	Quilombo Campinho da Independência: o protagonismo e a resistência de uma comunidade negra e rural	100
4.1	A história de formação da comunidade	100
4.2	A Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC) e o despontar de uma nova organização política e social na/da comunidade	117
5	Campinho da Independência e o movimento de luta por uma educação diferenciada	127
5.1	A história de vida de uma importante liderança quilombola	127
5.2	A chegada do Ponto de Cultura Manoel Martins: um	141

divisor de águas na história da comunidade

6	A Escola Municipal Campinho da Independência: no ou do quilombo?	158
6.1	Apresentando a Escola Municipal do Campinho	158
7	Educação escolar quilombola: o anúncio de uma modalidade decolonial de educação? (Considerações finais)	181
8	Referências	188

Lista de figuras

Figura 1 -	Interior do restaurante comunitário do quilombo, local de concentração da festa	23
Figura 2 -	Imagem do segundo dia de festa no Quilombo do Campinho	23
Figura 3 -	Artesã do quilombo e suas cestarias (saberes étnicos)	24
Figura 4 -	Banda de Rap da comunidade: Realidade Negra	25
Figura 5 -	Grupo de jongo do Campinho	25
Figura 6 -	Visita da turma de Antropologia em Educação do curso de Pedagogia ao Quilombo do Campinho	32
Figura 7 -	Roda de conversas com os Griôs	32
Figura 8 -	Roda de jongo da comunidade com os alunos da PUC	33
Figura 9 -	Placa de sinalização do quilombo do Campinho à beira da Rio-Santos	50
Figura 10-	Placa de sinalização do restaurante comunitário do quilombo do Campinho	50
Figura 11 -	Placa de sinalização da feijoada servida no restaurante do quilombo	51
Figura 12 -	Placa de sinalização do artesanato do quilombo	51
Figura 13 -	Cardápio de confecção própria do restaurante do quilombo do Campinho	52
Figura 14 -	Quilombo Santa Rita do Bracuí	54
Figura 15 -	Sede de Associação de Moradores do Quilombo Santa Rita do Bracuí (ARCQUISABRA)	54
Figura 16 -	Residência da Dona Marilda	55
Figura 17 -	Crianças da comunidade durante apresentação da Banda RN no Encontro da Cultura Negra	58
Figura 18 -	Comunidades quilombolas identificadas por municípios	69
Figura 19 -	Casa de veraneio de morador não quilombola	75
Figura 20 -	Casa de morador quilombola	75

Figura 21 -	Mapa de distribuição das comunidades quilombolas existentes no Estado do Rio de Janeiro	77
Figura 22 -	Tabela do andamento dos processos de titulação por UF junto ao Incra	77-78
Figura 23 -	Imagem que ilustra as matriarcas do Quilombo do Campinho: “vovó Antonica”, tia Marcelina e tia Luíza	102
Figura 24 -	Visão ampla de uma parte do território da comunidade onde é possível visualizar a Mata Atlântica presente	104
Figura 25 -	Imagem das artesãs no interior da casa de artesanato que fica localizada do outro lado da Rodovia Rio-Santos. Em segundo plano, imagem da estrada que corta o quilombo ao meio	105
Figura 26 -	Imagem da Escola Municipal do Campinho	108
Figura 27 -	Imagem da Igreja de São Benedito	109
Figura 28 -	Imagem da parte externa da cozinha do restaurante e uma de suas cozinheiras	109
Figura 29 -	Imagem da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho	110
Figura 30 -	Imagem da casa de artesanato com artesã confeccionando em segundo plano	110
Figura 31 -	Imagem da Unidade do Posto de saúde Tia Bernarda	111
Figura 32 -	Casa de farinha da comunidade	112
Figura 33 -	Imagem do viveiro de mudas da juçara	113
Figura 34 -	Local de preparo e manejo de sementes e mudas	113
Figura 35 -	Imagem de crianças da comunidade trabalhando no mutirão de plantio da juçara	114
Figura 36 -	Imagem de núcleos familiares	114
Figura 37 -	Imagem dos núcleos familiares apresentando construções de casas de dois andares conforme mencionado anteriormente	115

Figura 38 -	Imagem da roda de jongo das crianças	116
Figura 39 -	Imagem da roda de contação de histórias dos griôs	116
Figura 40 -	Imagem do campo de futebol que dá origem ao nome da comunidade	117
Figura 41 -	Imagem da bandeira da AMOQC no restaurante omunitário	120
Figura 42 -	Laura Maria dos Santos	141

Lista de abreviaturas e siglas

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ACQUILERJ	Associação de Comunidades Quilombolas no Estado do Rio de Janeiro
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AMOC	Associação de Moradores do Campinho
AMOQC	Associação de Moradores do Quilombo do Campinho
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONACQ	Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
FCP	Fundação Cultural Palmares
FUNAI	Fundação Nacional de Apoio ao Índio
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Escola e Culturas
IC	Iniciação Científica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LAPF	Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
NIMA	Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente da PUC- Rio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRODIVE	Programa Diversidade na Escola
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

	Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
TBC	Turismo de Base Comunitária
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

O saber é uma luz que existe nos seres humanos. É a herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial na sua semente.

(Amadou Hampâté Bá)

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

1

Introdução

É inegável o caráter emergente da problemática das relações entre educação e diferenças culturais. As diferenças que têm mobilizado o debate em âmbito educacional são fortemente marcadas por relações desiguais de poder e autoridade, denotando assim desigualdades sociais fortemente reproduzidas pelos sistemas escolares.

As reflexões e pesquisas sobre essa tensão têm sido cada vez mais recorrentes, sobretudo os desafios que emergem desse/nesse campo. As buscas pela construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificam e diferentes atores sociais, políticos e de políticas assumem esse debate. É nesse contexto de discussão que essa dissertação de mestrado se encontra.

1.1

Construção do objeto

O interesse por esta temática surge primeiramente de reflexões e interlocuções construídas ao longo da minha trajetória acadêmica, que começa a ser escrita desde a graduação no curso de Pedagogia da PUC-Rio, onde tive a oportunidade de me inserir no Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF) como bolsista de Iniciação Científica no Projeto Panorama Quilombola¹. Foi principalmente a partir dessa inserção e do leque de oportunidades que esta me possibilitou que pude me aproximar das comunidades quilombolas e conhecer suas principais lutas identitárias. Dessa forma, penso ser fundamental descrever, ainda que brevemente a relação que fui construindo com tal objeto empírico.

¹ O Projeto Panorama Quilombola compunha a agenda de trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação-LAPF/PUC-Rio, coordenado pelo professor José Maurício Arruti de 2008 a 2012.

Para tanto, antes de iniciar, cumprirei aqui um ritual que aprendi junto aos Griôs² que conheci nas comunidades quilombolas. Peço licença aos mais velhos, guardiões da sabedoria de seus ancestrais para falar da história de luta dos quilombos, falar da pedagogia de seus territórios, trazer suas memórias e as muitas histórias ouvidas e vividas durante o trabalho de campo. Histórias essas que me tecem enquanto pesquisadora, enriquecendo minha trajetória de experiências “Outras” e únicas.

A primeira vez que estive em uma comunidade quilombola foi no dia 20 de março de 2009, data em que o Quilombo Campinho da Independência, localizado no município de Paraty, comemorava 10 anos de sua titulação.

Lembro-me como se fosse hoje quando recebi um telefonema do coordenador da nossa pesquisa, informando que deveria participar da festividade e acompanhar todo o processo de organização do evento, sobretudo as discussões que ocorreriam. Outra orientação enfatizada no momento foi que eu deveria estar atenta aos possíveis informantes que ali encontraria. Na ocasião, eu havia acabado de ingressar no grupo de pesquisa, dessa forma ainda não estava bem situada com relação às comunidades quilombolas, mas aceitei o desafio e me propus fazer a viagem e trazer os encaminhamentos para o LAPF quando retornasse.

Dessa forma, viajei com mais um colega do grupo de pesquisa, também bolsista de IC e aluno da graduação. Tanto para mim quanto para ele, aquela viagem era uma primeira experiência, já que nunca antes havíamos visitado uma comunidade quilombola. Com caderno de campo em mãos, câmera fotográfica e muitas expectativas diante do que encontraríamos, embarcamos rumo à Paraty. Confesso que me sentia também um pouco receosa pela forma como seríamos vistos e recebidos no encontro, afinal nós éramos brancos, universitários da PUC-Rio e não tínhamos qualquer ligação com os Movimentos Sociais que ali estariam presentes.

Já em Paraty, percorremos 15 km do centro até a Comunidade numa estrada com pouca iluminação. No percurso, conhecemos uma professora da Rede Municipal de Paraty que estava indo para o mesmo local e que acabou se tornando nossa guia até o Quilombo. De imediato, lembrei-me das orientações do nosso

² Os Griôs podem ser descritos como contadores de histórias que tem como missão a valorização da cultura local através da tradição oral.

coordenador de pesquisa: “Esteja atenta aos possíveis informantes privilegiados”. Naquele momento, não tive dúvidas de que já havia encontrado uma.

Durante a caminhada até o restaurante do Quilombo (local de concentração da festa), a professora nos contou que realizava um trabalho de pesquisa naquela comunidade, porém o foco era em Educação Infantil e prática docente. Compartilhou conosco também um pouco do perfil da comunidade e da forma como viviam e se organizavam. Nós a ouvíamos atentamente, afinal toda informação era bem-vinda naquele momento. Uma questão colocada por ela, ainda que resumidamente, mas que me saltou os olhos foi o embate vivido entre a comunidade e a escola local. Os conflitos eram inúmeros, dizia a professora. Explicou também que a escola do Centro da Cidade (local para onde vão os alunos do Quilombo ao saírem da escola da comunidade) era um local bastante perverso, excludente. Além de não contemplar a diversidade presente no chão da escola, o preconceito racial é muito forte, sobretudo entre os próprios estudantes. Segundo ela, a consequência disso era uma queda no rendimento escolar desses alunos e posteriormente sua evasão escolar. As questões colocadas por ela serviram de pistas para que eu pudesse pensar o desencadeamento de possíveis conversas informais que pretendia ter com lideranças e/ou moradores da comunidade.

Fomos nos aproximando do local do encontro, de modo que eu ia ficando cada vez mais ansiosa. Já quase não conseguia ouvir o que a professora nos dizia. De longe era possível enxergar as luzes que enfeitavam o lugar e a música que anunciava o dia de festa. No local, bandeirinhas, faixas, cestas de palha, tambores, e chitas para todo lado, tudo carregado de significados. As faixas expressavam um discurso político e nos remetiam ao motivo da festa: *“Quilombo Campinho da Independência: 10 anos de titulação. Uma história de lutas e conquistas!”* As cestas de palha revelavam a sabedoria peculiar das mãos que as teceram, enquanto o som dos tambores e o colorido das chitas faziam alusão à cultura afrobrasileira. O público participante era bem diversificado, de modo que não me senti tão estranha no local como achei que me sentiria. Na ocasião, o número de turistas na comunidade ainda não era tão grande quanto hoje, resultado do crescimento do

Turismo Cultural de Base Comunitária³ (TCBC), hoje um dos principais meios de subsistência da comunidade. Abaixo algumas fotos do encontro:



Figura 1 - Interior do restaurante comunitário do quilombo, local de concentração da festa.
(Carvalho, novembro 2009)



Figura 2 - Imagem do segundo dia de festa no Quilombo do Campinho
(Carvalho, novembro 2009)

³ O Turismo Cultural de Base Comunitária reúne as potencialidades turísticas da comunidade. Trata-se de uma importante estratégia para a promoção do desenvolvimento local sustentável.



Figura 3 - Artesã do quilombo e suas cestarias (saberes étnicos)
(Carvalho, novembro 2009)

Logo nos separamos da nossa companheira de viagem e fomos à busca do que até então nos era tão desconhecido. Considero importante ressaltar que essa mesma professora que conheci na primeira viagem ao Campinho, retorna às análises desta pesquisa. Reencontrei-a, durante o trabalho de campo, na Secretaria Municipal de Educação de Paraty, exercendo a Coordenação de Ensino, que congrega toda a parte pedagógica das escolas locais.

Ao encontrar no local um conhecido que trabalhava em Koinonia⁴ (ONG que presta assessoria às comunidades quilombolas), fomos convidados por ele a conhecer o interior da comunidade e a nos apresentar às lideranças locais. A primeira liderança que conheci foi Laura Maria dos Santos⁵, uma mulher de imagem forte, alegre e de grande receptividade para conosco e para com os demais que chegavam ao local. Não foi difícil perceber que a pessoa da Laura tinha alguma centralidade na comunidade. Enquanto a festa acontecia, ela usava o microfone para organizar as atividades, apresentar os convidados, dar recados da organização, saudar e agradecer. Entre um agradecimento e outro, enfatizava o motivo da comemoração e a luta do movimento quilombola. Uma espécie de anfitriã da festa.

⁴ Koinonia Presença Ecumênica e Serviço (<http://www.koinonia.org.br/>)

⁵ Todos os nomes trazidos neste trabalho são verdadeiros e foram autorizados para divulgação.

Aquele restaurante comunitário se tornou palco improvisado de muitas apresentações culturais: o Grupo de Rap Realidade Negra (RN) composto por jovens da comunidade; maracatu; roda de samba; candombe; djambe sola, capoeira de Angola e, é claro, o jongo.



Figura 4 - Banda de Rap da comunidade: Realidade Negra (Carvalho, novembro 2009)



Figura 5 - Grupo de jongo do Campinho (Carvalho, novembro 2009).

Posso afirmar que, de todas as manifestações culturais que presenciei durante a festividade, o que ficou para mim foi a emoção proporcionada pela roda

de jongo e pela apresentação da Banda Realidade Negra. Ambos cantavam o cotidiano, as principais bandeiras de luta das comunidades quilombolas e do povo negro. Questionavam o sistema, denunciavam o racismo, falavam dos seus mais velhos, reverenciavam sua cultura e todas as suas riquezas. Foram momentos ímpares, em que muito aprendi com cada ponto colocado, com cada rima improvisada. Aprendi ali, naquela roda, uma história Outra sobre o negro, sobre os quilombos... História esta que livro didático algum jamais havia me contado. Ressalto que esse aprendizado foi/é contínuo, pois todas as vezes que a comunidade se reúne para alguma festividade lá está o jongo e a Realidade Negra, cantando e dançando a história de sua comunidade:

Ô mãe áfrica vem chorar seu cativoiro

Ô mãe África vem chorar seu cativoiro

Chora chora meu tambu

Bate forte o candongueiro

E de tanto soluçar, soluçar, soluçar

Faz molhar nosso terreiro...

(Ponto cantado nas rodas de jongo do Quilombo do Campinho)

Quilombo do Campinho eu vou dizer como é/ se liga aí, e acredita quem quiser/ De um lado é o asfalto do outro é chão de terra/ Esse é o quilombo conheço a galera/ Eu tô ligado no que acontece aqui/ Sem treta e sem tiro a parada é curtir/ Eu peço a Deus que ilumine a minha comunidade/ Trazendo mais cultura e menos malandragem/ Rapaziada firmeza trabalha com honestidade/ Campinho minha comunidade venha conhecer e fique a vontade/ Não têm criminosos aqui e nem muito menos criminalidade/ Rapaziada daqui vive a vontade/ Liberdade pra curtir de montão/ Esse é o quilombo do Campinho sangue bom/ Quilombo do Campinho quem quiser pode chegar/ Fazer uma visita conhecer nosso lugar/ “Nós” se encontra é bem aqui/ Estado do Rio de Janeiro cidade Paraty/ Terra de preto assim que é/ Quem poderia imaginar que tudo isso começou através de três “mulher”/ Mas aí se você quiser chegar não precisa ficar com medo/ Ou se “pan” meio assustado/ Porque aqui quem chega é bem chegado/ Senta com os mais velhos e tira lição de vida/ Histórias que por eles mesmo foram vividas/ Do tempo que passou e não volta jamais/ Me lembrei das

pessoas que não vi nunca mais/ Tipo o Izo, o Geco amizades de verdades/
 Tayrinne, Roberta todos os que se foram aqui deixam saudades/ Fazer o que se
 essa é nosso sina/ Fazer o que se não temos sete vidas/ Aqui eu faço a minha, faça
 a sua parte/ Contra o sistema lute, reaja/ Olho para frente não posso olhar pra
 traz/ Porque o tempo não se volta só, se anda mais/ Então “vamu” em frente
 tenho que continuar/ Vejo as crianças felizes a brincar/ Tomando banho no rio,
 jogando bola, sei lá/ E ao mesmo tempo vejo pessoas que dão um trampo para
 fazer a sua/ Eles sabem como essa vida é dura/ Ela não dá mole pra ninguém/ Se
 fez ele sofrer pode fazer sofrer você também/ Não nos entregamos ao sistema
 como muitos fazem/ Quando vão perceber já era, já é tarde/ Aqui o povo luta
 forte, cheio de determinação/ Quilombo do Campinho força e união/ No quilombo
 mano, assim que é/ Aí Romero é desse jeito né?/ Entra quem quiser entrar, chega
 quem quiser chegar/ Pra conhecer e admirar nosso lugar/ Nosso artesanato e
 também os artesãos/ Eu mando um salve pros parceiros sangue bom/
 NegroNaldo, Waguinho é “nós” lado a lado/ Fábio Black, Sinei muito obrigado/
 Por ter nos ajudado na situação/ Deus abençoe vocês e guarda todos os irmãos/
 Do beco, do centro e os manos da Ponte/ Eu tenho orgulho de ser quilombola e
 agradeço a Deus por morar aqui/ Com meu povo, minha família então tá bom pra
 mim/ Hoje conseguimos a titulação da terra, graças a Deus os sangue bom/ Essa
 é a realidade do Quilombo/ Tem uns manos e uma minas que se amarram em
 dançar jongo/ E se quiser aprender é tudo com você/ Quilombo do Campinho só
 vim conhecer/ Aqui todo mundo já tá ligado/ E o RN vai indo de embalo/ A todos
 que nos apoiam muito obrigado/ Família Martins é “nós” lado a lado/ A todos
 vocês que dão um trampo fazendo artesanato/ Nossa, sem palavras, hein! Talento
 nato! Os manos que joga uma bola satisfação/ Também quem não joga vai um
 salve, por que não?/ Tá ligado, “tamo” junto firmão/ Os mais velhos, muitas
 conquistas/ Tem muita lição de vida/ Os manos e as minas que estão sempre nos
 apoiando/ Sempre que iam cantar, “tavam” sempre nos convidando/ Vocês estão
 ligados “tamo” juntos na parada/ Sucesso sempre rapaziada/ A todos que nos
 dão ouvidos/ Pode ter certeza eu contamos contigo/ Guerreiro, guerreira isso é
 pra quem é/ Nós é nós e sem essa de Zé Mané/ Aí vai um salve do fundo do
 coração/ Como é que é parceiro sangue bom!

(letra da música Quilombo do Campinho cantada pelo grupo Realidade Negra)

O encontro contou também com a presença de outras comunidades quilombolas e não quilombolas, como: Sacopã (Lagoa Rodrigo de Freitas-RJ), Marambaia (Mangaratiba), Maria Conga (Magé), Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis), Rasa (Búzios) e a Aldeia indígena Paraty-Mirim. Havia também muitos pesquisadores de diferentes instituições no local, além de ONGs e outros agentes externos.

No segundo dia do evento, retornamos para a comunidade pela manhã, quando aconteceria um importante debate entre as lideranças presentes. Representando Campinho, estavam Ronaldo dos Santos, Laura Maria dos Santos e Waguinho (atuais lideranças comunitárias). A plenária constituída discutiu temas e questões em torno de políticas públicas específicas e diferenciadas na área da educação, da regularização fundiária, da saúde para a população negra e da cultura afrobrasileira. Outras temáticas foram incorporadas à discussão, tais como: a dignidade das comunidades remanescentes de quilombo; a violência enfrentada pelo negro na esfera social e a atuação e articulação com outros movimentos sociais, como os Movimentos Sociais Negros e o Movimento dos Sem Terra.

Chamaram minha atenção no debate as questões que eram colocadas sobre a educação escolar e o sentimento de inconformidade daquelas lideranças com o modelo predominante, ocidental e homogêneo, de educação e de escola. A forma como concebiam os processos de educação e como pensavam o sistema escolar suscitava em mim várias questões que iam ao encontro de inúmeras inquietações que já trazia comigo desde a minha militância junto ao Centro Acadêmico do curso de Pedagogia e do meu envolvimento com outros movimentos estudantis dentro da Universidade. Tais inquietações eram motivadas primeiramente pela própria concepção de educação e de escola que trago da minha experiência familiar, já que sou oriunda de uma família de pequenos agricultores, filha de pais que, embora nunca tenham ido à escola, foram alfabetizados no roçado, em meio às enxadas, foices e plantações e que, portanto, tiveram outros processos socioculturais de produção e difusão de conhecimentos. Soma-se a essas motivações, sobretudo, o papel político e social que defendo ter enquanto educadora.

Assim que voltamos ao Rio de Janeiro, trouxe para o LAPF todas essas questões observadas na forma de um relatório etnográfico e também alguns apontamentos feitos mediante algumas conversas informais que iniciei com

algumas lideranças, principalmente com a Laura, que era a pessoa responsável por debater o tema da educação na comunidade do Campinho. Dessa forma, minhas reflexões junto ao grupo de pesquisa estavam apenas começando.

Na ocasião, o LAPF estava dando início ao Projeto Panorama Quilombola, assim as discussões estavam num período bastante efervescente. Por ser aluna do curso de Pedagogia, as questões voltadas para o tema da educação (já que o projeto estava respaldado no trinômio: terra, educação e cultura) foram direcionadas às minhas leituras e tarefas no grupo. Foi quando, incentivada pelo nosso coordenador, dei início a um levantamento de notícias publicadas sobre comunidades quilombolas com o tema da educação. Desta forma, reunimos sessenta e nove notícias publicadas entre os períodos de 2005 a 2008, tendo como fonte de pesquisa o site Observatório Quilombola (Koinonia), principal rede de articulação e produção de notícias sobre comunidades quilombolas no Brasil. A partir deste ponto, elaboramos uma tabela, utilizando um editor de planilhas, para armazenar todos os dados que as notícias forneciam: título; data de publicação; se fazia referência há alguma normativa; se mencionava algum evento e a data da realização; quais os atores envolvidos; o âmbito do evento e as instituições destacadas nas notícias. Com base nesse banco de dados, foi possível mapearmos o desenvolvimento da questão educacional em todo o Brasil e identificarmos os envolvidos com a causa, assim como todos os movimentos sociais ligados ao tema.

Na elaboração do relatório realizado a partir deste banco de dados, percebemos que se destacava o protagonismo das comunidades situadas na Região Sul Fluminense, sobretudo Campinho da Independência (Paraty), com sua discussão sobre uma educação diferenciada e Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis), por meio do seu protagonismo enquanto comunidade de resistência jogueira. A maioria das ações promovidas partia do Campinho, quando não, a comunidade se fazia representada por suas lideranças.

É interessante observar que o protagonismo político dessas comunidades, principalmente no âmbito da educação, ocorre por viés diferente e também por mediadores diferentes. Como toda comunidade quilombola, Bracuí e Campinho possuem suas especificidades e com isso questões muito particulares são colocadas em pauta quando o assunto é a situação das escolas localizadas em seus territórios. Apesar das especificidades, aspectos em comum entrelaçam as

histórias dessas comunidades e as colocam lado a lado na reivindicação de uma educação escolar condizente com sua cultura, seus costumes e seus saberes tradicionais.

Dessa forma, fomos constatando o importante papel social e político exercido por ambas, sobretudo por Campinho, na luta pela promoção e efetivação da Educação Escolar Quilombola. Verificamos também quais eram os conceitos-chave que margeavam as notícias que surgiram nesse levantamento preliminar: *identidades, diferenças, direitos, território, educação quilombola, políticas públicas diferenciadas, ações afirmativas, reconhecimento e diversidade*. Como um quebra-cabeça, todas essas questões iam se encaixando e o quilombo do Campinho, assim como o Bracuí iam se tornando cada vez mais importantes nessa conjuntura de lutas identitárias. Meu interesse pela temática só se confirmava.

Em novembro de 2009, na composição do Centro Acadêmico do nosso curso de Pedagogia, realizamos, nos dias 24, 25 e 26 de novembro, a IV Semana de Educação, cujo tema foi: *Educação e Educações: A realidade para além dos espaços acadêmicos*. O objetivo da semana foi promover o encontro e o diálogo de diversas propostas de trabalho e alargar horizontes possíveis a serem alcançados *no e além* do universo acadêmico e escolar, com o objetivo de sensibilizar educadores em constante processo de formação para o compromisso, respeito e tolerância para com a diversidade. Dessa forma, uma das mesas elaboradas discutia o protagonismo dos Movimentos Sociais na luta por políticas públicas de reconhecimento no campo da educação. Para o debate, trouxemos representantes dos seguintes movimentos sociais: quilombola, indígena, educação do campo e o movimento negro. Para representar a educação quilombola convidamos Laura Maria para falar sobre a experiência da comunidade em torno de uma proposta de educação calcada na pedagogia quilombola. Foi um debate riquíssimo realizado por alunos que conseguiram trazer outras perspectivas de educação para pensarmos e discutirmos dentro da universidade. Após o encerramento da semana me propus a transcrever o áudio da mesa e esse material contribuiu para o levantamento de informações que já vinha fazendo sobre as comunidades quilombolas.

Dias depois da Semana de Educação, mais precisamente entre 30 de novembro a 02 de dezembro de 2009 foi realizado pelo LAPF o Seminário

Panorama Quilombola na PUC-Rio. O evento contou com a presença de lideranças quilombolas, gestores de escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo, representantes de Secretarias de Educação e pesquisadores de diferentes áreas de estudo. Foi um importante espaço para discutirmos o andamento das políticas de reconhecimento voltadas para as populações tradicionais e étnicas. Participei ativamente do seminário, desde a elaboração de sua estrutura, contatos com as lideranças quilombolas, escolas até sua concretização final, relatórios, monitorias, relatorias, etc.

No ano seguinte, em 2010, ainda na composição do Centro Acadêmico, conseguimos, junto à Vice Reitoria Comunitária da PUC-Rio, o custeio de um ônibus para levar a turma do curso de Antropologia em Educação - oferecido como disciplina optativa no curso de Pedagogia - ao Quilombo do Campinho. Na ocasião, o CA, em parceria com o NIMA (Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente da PUC- Rio), estava organizando a Semana do Meio Ambiente. Dessa forma, nossa proposta de trabalho (orientada e supervisionada pelo professor de Antropologia José Maurício Arruti) foi levar a turma para fazer uma viagem de campo na qual observaríamos, sobretudo, a forma de organização de uma comunidade tradicional e sua relação com o território, além de compreender de que forma poderíamos perceber essa relação no contexto de escolarização das crianças do quilombo. É importante ressaltar que, antes de fazermos a viagem, tivemos todo o preparo necessário (literatura e metodologia específicas) para adentrarmos o campo. Foram dois dias de permanência na comunidade, onde fomos recebidos pelos Griôs que nos contaram a história de formação do quilombo e também pelas lideranças que trouxeram um breve panorama de suas principais lutas. Conhecemos também o sistema de Agrofloresta e participamos de uma roda de jongo com a comunidade. Ao retornarmos, a turma apresentou um seminário como parte da Semana de Meio Ambiente com as questões que nos propomos a analisar. Abaixo algumas fotos que ilustram a viagem da turma ao quilombo do Campinho:



Figura 6 - Visita da turma de Antropologia em Educação do curso de Pedagogia ao Quilombo do Campinho (Carvalho, junho 2010).



Figura 7 - Roda de conversas com os Griôs (Carvalho, junho 2010).



Figura 8 - Roda de jongo da comunidade com os alunos da PUC-Rio
(Carvalho, junho 2010)

Ainda no ano de 2010, o LAPF foi convidado para contribuir com o Projeto “*O Quilombo vai à escola: diversidade étnica, práticas escolares e políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro*”, coordenado pelo professor André Videira, do Grupo Observatório de Povos Tradicionais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Assim que foi feito o convite, fui orientada a acompanhar os professores da UFRRJ na apresentação do projeto junto às comunidades quilombolas: Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis), Cabral (Paraty) e Campinho da Independência (Paraty). Dessa forma, a participação no projeto demandou, além das reuniões com os dois grupos de pesquisa (LAPF e Observatório de Povos Tradicionais), uma nova agenda de trabalho, que incluía também a pesquisa de campo específica do Projeto Panorama Quilombola.

Com a divisão das equipes para a realização do trabalho de campo, eu e mais uma integrante do LAPF - na época aluna do doutorado em Educação na PUC-Rio e que também tinha como objeto de pesquisa as comunidades quilombolas - ficamos responsáveis pelo trabalho em Campinho e Bracuí. Foi um período de muitas idas e vindas, de imersão nessas comunidades. Foram muitas entrevistas, observações de diferentes momentos, conversas informais, presenças

em festividades religiosas, culturais e de cunho político. Foram muitas participações em fóruns, encontros e consultas. Além da importância de todo o trabalho de campo realizado para a pesquisa mais ampla, compreendo que este foi um período de relação fundamental para as minhas produções individuais, já que me debrucei sobre a temática em todos os meus trabalhos de Iniciação Científica⁶, ao longo de quatro anos de formação e de inserção no projeto. Sobretudo, acredito ter sido esse período de extrema importância para o amadurecimento das questões em que desejava me aprofundar no curso de mestrado que já estava para começar no ano seguinte.

Com a saída do LAPF da PUC-Rio e encerramento do Panorama Quilombola, reiniciei minha trajetória, agora como aluna do curso de Mestrado, como membro do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Escola e Culturas (GECEC), coordenado pela professora Vera Maria Candau. A inserção no grupo só veio contribuir ainda mais para as questões que já trazia comigo. A identificação com a linha de pesquisa, com a literatura trabalhada no grupo e com as discussões fomentadas a partir disso, enriqueceu minhas reflexões e trouxe novas possibilidades para que eu pudesse pensar meu objeto empírico e nortear o meu olhar durante o trabalho de campo no mestrado.

O grupo tem se proposto a abordar diferentes dimensões da problemática das relações entre educação e cultura(s), através dos seus projetos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Para tanto, debruça-se em perspectivas teóricas que visam a discutir e se aprofundar em tal problemática, principalmente nos contextos educativos. Dessa forma, para além das questões mais pontuais e específicas, começo a pensar também na importância de discutirmos o alargado campo das chamadas políticas de reconhecimento e/ou diferencialistas e seus impactos nos diferentes contextos socioculturais de educação.

Nessa direção, encontrei na perspectiva da Interculturalidade Crítica defendida por Candau (2008) e da decolonialidade proposta por Walsh (2006) subsídios para pensar analiticamente meu objeto de pesquisa. A perspectiva decolonial ajuda a pensar o movimento de “insurgir” e de resistência das comunidades quilombolas,

⁶ Como bolsista de IC, elaborei três relatórios de pesquisa científica: FAPERJ (2009), PIBIC (2010) e FAPERJ (2011), sendo este último premiado pela PUC-Rio com o Título Menção Honrosa.

o seu processo de luta identitária, sobretudo em torno de uma educação “Outra” que contemple e legitime sua cultura (WALSH, 2012). Por sua vez, a interculturalidade crítica possibilita refletir sobre a necessidade de “reinventarmos a escola” e/ou “ressignificá-la”, como defendem as lideranças quilombolas, meus principais interlocutores nessa pesquisa de mestrado. Nesse sentido, entendo que ambas as perspectivas têm como componente fundamental a construção de uma escola que seja capaz de dar respostas relevantes às questões da contemporaneidade e dos desafios que dela e com ela surgem.

1.2

Questões norteadoras e objetivos do trabalho

Interessa-me aqui investigar a diversidade dos processos socioculturais de produção e transmissão de conhecimento e de formação intelectual, identitária e política ligada a eles, assim como a relação destes com os processos de escolarização. Para tanto, analiso a trajetória de resistência e protagonismo de comunidades quilombolas na luta por uma educação escolar quilombola ou culturalmente referenciada, como já mencionado anteriormente.

Optei metodologicamente pelo estudo de caso da comunidade Campinho da Independência, situada na região Sul do estado do Rio de Janeiro, localizada no município de Paraty, sobre a qual discorrerei mais adiante. A escolha pelo quilombo do Campinho justifica-se por compreender que a experiência vivida pela referida comunidade aponta dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como a educação escolar quilombola tem sido pensada e construída pelos próprios quilombolas, concomitantemente, ou antes mesmo da publicação dos respectivos textos legais que apontam o direito desses sujeitos a uma educação condizente com a pedagogia do seu território. Sobretudo, a análise empírica de tal realidade, somada à descrição dos processos vinculados à elaboração dos textos legais (NORONHA, 2013), anuncia, no cenário brasileiro, uma modalidade de educação que se aproxima da perspectiva decolonial de educação sugerida por Walsh (2005). Um campo ainda em disputa e construção... Nesse sentido, assumo aqui o ponto de vista do grupo de pesquisadores denominados “Modernidade/Colonialidade”, ao compreender os sujeitos dessa

pesquisa como sujeitos “Outros” (WALSH, 2006), que tiveram suas histórias e conhecimentos silenciados e invisibilizados ao longo do tempo (OLIVEIRA & CANDAU, 2010).

Diante das questões trazidas no delinear da construção do objeto analítico deste trabalho, o problema que se coloca central no escopo de análise consiste em compreender quais são os processos socioculturais de produção e transmissão de conhecimento e de formação intelectual, identitária e política das comunidades quilombolas, assim como a relação destas com os processos de escolarização. Nesse sentido, elenco a seguir os principais objetivos desta pesquisa:

- analisar o processo de reafirmação identitária, por meio da luta das comunidades quilombolas por uma educação calcada em sua cultura;
- identificar as formas locais e/ou tradicionais de produção e transmissão de conhecimento;
- compreender de que maneira o processo de mediação, resistência e luta reflete no contexto da prática escolar local e da própria formulação de Políticas Educacionais diferenciadas.
- analisar como o engajamento em Movimentos Sociais se insere e aparece no contexto de luta por uma educação escolar quilombola.
- identificar que processos formadores esses sujeitos coletivos levam à escola.
- contribuir para o debate da educação escolar quilombola através da história de luta identitária protagonizada por uma comunidade negra e de resistência.

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo. Para tanto, no intuito de dar conta de todos os objetivos elencados, optei metodologicamente pelo estudo de caso na comunidade quilombola Campinho da Independência, conforme já mencionado e justificado anteriormente. Nesse sentido, concordo com André (2005) quando diz que o estudo de caso é adequado à pesquisa que quer entender um caso particular levando em consideração seu contexto e complexidade, buscando retratar o dinamismo de uma situação próxima do seu acontecer natural. Sendo assim, entendo ser fundamental aqui o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudá-lo (ANDRÉ, 2005, *apud* STAKE, 1994, p. 236).

1.3

Estrutura da dissertação

No decorrer dos seis capítulos desta dissertação, busquei analisar todas essas questões pontuadas aqui, bem como alguns de seus desdobramentos.

No primeiro capítulo, apresento a introdução do trabalho, que contempla também os principais objetivos e suas questões norteadoras.

No segundo capítulo, trago o caminho metodológico percorrido para a realização do presente trabalho.

Contextualizo, no terceiro capítulo, as comunidades remanescentes de quilombo enquanto sujeitos históricos, jurídicos e políticos, discutindo, brevemente a ressemantização do conceito de *quilombo* na contemporaneidade (ARRUTI, 2006), a partir da criação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988⁷. Apresenta-se também um panorama das principais lutas políticas das comunidades quilombolas que envolvem o protagonismo do Movimento Social Quilombola. Abordo o aporte normativo existente que sustenta o debate acerca da educação escolar quilombola enquanto uma nova modalidade de educação, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) e se estabelece um diálogo de tal experiência com as perspectivas intercultural e decolonial de educação.

Encontra-se, no quarto capítulo, a descrição do processo de formação do Quilombo Campinho da Independência, assim como o seu protagonismo político enquanto comunidade negra, rural e de resistência. Abordamos também o processo de formação da comunidade, bem como da Associação de Moradores que significou o despontar de um novo parâmetro de organização da comunidade.

No quinto capítulo, está presente o movimento de luta por uma educação diferenciada, seguido da história de vida de uma importante liderança feminina e quilombola considerada uma zeladora da cultura afrobrasilera no Campinho e abordamos a chegada do Ponto de Cultura Manoel Martins e sua proposta educacional calcada na cultura quilombola.

⁷ Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos. (art. 68 / ADCT / CF1988)

A contextualização da Escola Municipal Campinho da Independência, situada no território do quilombo do Campinho, bem como o histórico de relação estabelecido e modificado entre escola e comunidade no que concerne à luta por um projeto de educação diferenciada pode ser encontrada no sexto capítulo.

Finalmente, na conclusão da dissertação, apresento algumas considerações finais e parciais sobre a percepção dos avanços e desafios que se colocam para a efetivação das políticas de reconhecimento representadas aqui pela Educação Escolar Quilombola. Uma modalidade de educação em disputa e em processo de construção.

2

O caminho metodológico percorrido

Os dados empíricos dessa pesquisa foram levantados entre os anos de 2012 e 2013, enfocando concomitantemente a experiência do Campinho e o processo de construção das políticas educacionais voltadas para esta população. Buscamos também articular com o movimento de luta das comunidades quilombolas de forma mais ampla, até por entendermos que o movimento de resistência não se dá apenas na referida comunidade. Entretanto, compreendemos a importância desta nesse cenário de luta que se dá, sobretudo, pelo viés da representatividade política da comunidade junto à Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (CONACQ), uma vez que duas de suas lideranças compõem a coordenação deste movimento.

A seguir apresentam-se as três etapas que indicam o modo através do qual a pesquisa foi organizada.

Primeira etapa: levantamento bibliográfico

Nessa etapa, foi possível levantar um vasto material de trabalhos realizados sobre comunidades quilombolas, não apenas no âmbito da educação, mas também em outras diferentes áreas do conhecimento, o que foi fundamental para pensar o objeto de pesquisa em todas as suas dimensões: política, cultural, social e jurídica.

Como ponto de partida nesse levantamento, buscamos apoio na revisão bibliográfica realizada por Arruti & Cardoso (2011) sobre a incidência da temática quilombola na produção acadêmica registrada no Banco de Teses da Capes, no período compreendido entre 1990 a 2010. Segundo os autores, foram localizados 368 teses/dissertações referentes ao tema “*quilombo*”, produzido em diferentes áreas do conhecimento: Educação, Antropologia, História, Direito, Ciências Sociais e Outras.

No que tange às incidências de produção acadêmica referentes ao tema “*quilombo*” no campo da educação, percebe-se que este começa a amadurecer a

partir da década de 90, constatação esta que pode ser explicada pelo destaque da temática quilombola a partir da criação da categoria jurídica “*remanescente de quilombo*”, prevista no Artigo 68 da ADCT de 1988⁸, quando se iniciaram os debates em torno dos significados do dispositivo constitucional que instituiu este sujeito político e de direitos.

No intuito de contribuir com a revisão da literatura já existente, lanço mão de um maior número de fontes de pesquisa/ banco de dados⁹, proporcionando assim uma maior abrangência do tema para um aprofundamento de questões que emergem no/do campo pesquisado. Trata-se de uma tentativa de construção teórica e metodológica para uma pesquisa mais ampla sobre a história e o processo de educação nas comunidades quilombolas.

Neste sentido, as buscas foram concentradas no período de 1990 a 2011, ratificando a justificativa apresentada por Arruti e Cardoso (2011) no que concerne ao seu recorte temporal. Entendo que, na década de 1990, observam-se os primeiros apontamentos para o avanço da discussão sobre educação quilombola, ao incluir as especificidades sociais e históricas das comunidades quilombolas entre os temas relativos à diversidade cultural adotados nos conteúdos curriculares em geral e ao formular uma política educacional diferenciada para essas comunidades, a exemplo do que já acontece no plano da educação indígena.

No levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, privilegiei as produções na área da Educação; entretanto, busquei também referências na área da Antropologia e das Ciências Sociais, com intuito de obter apoio que ajudasse a pensar o objeto de pesquisa em suas diferentes dimensões. Cabe aqui ressaltar que a proposta era contabilizar apenas as produções na área da Educação, pois entendi que abarcar as demais áreas exploradas se tornaria inviável no momento e na circunstância de elaboração deste trabalho.

Foi identificado um total de doze teses de doutorado¹⁰ e cinquenta e oito dissertações de mestrado¹¹. A princípio, foi utilizado como filtro de busca as

⁸ Abordaremos o artigo no capítulo 3.

⁹ Levantamento realizado no Banco de Teses da Capes, Revistas Qualificadas, GT's da Anped e outras associações.

¹⁰ MOURA, 1997; PRUDENTE, 2003; NUNES, 2004; PINTO, 2005; CASTILHO, 2008; MARQUES, 2008; AMARAL, 2008; DANTAS, 2009; SANTOS, 2010; SANTOS, 2010; MAROUN, 2013; GONÇALVES, 2013.

seguintes palavras-chaves: *Educação escolar quilombola, quilombo, educação diferenciada e saberes tradicionais*, no entanto, foi necessário modificar essa estratégia de busca. Se, por um lado, localizei uma quantidade exacerbada de estudos mais amplos, inclusive semelhantes, contemplando diferentes contextos socioculturais; por outro lado, não localizei uma quantidade significativa de pesquisas sobre comunidades quilombolas.

Foi voltando à revisão bibliográfica de Arruti e Cardoso (2011) que pude perceber que o procedimento de filtragem das palavras chaves recorrentes nos trabalhos, indicava, sobretudo, a variação usada por pesquisadores na elaboração de seus estudos: *quilombo, cultura, identidade, memória, história, crianças, práticas educativas, currículos, infância, ações afirmativas e etnomatemática*. Apesar de toda essa variação, as palavras *educação e quilombos* foram encontradas em grande parte dos trabalhos, o que me fez optar pelo seu uso no contexto de buscas. Tal constatação me leva a perceber que o número de pesquisas localizadas a partir da análise de seus títulos, palavras chave e resumos revelou o quanto o campo de pesquisa apresenta-se de forma multifacetada.

Nas publicações realizadas no âmbito das revistas acadêmicas qualificadas, foi localizado um total de quatro artigos: dois no Caderno Cedes (PARÉ, OLIVEIRA & VELOSO, 2007; ARROYO, 2007); quatro na Revista ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (CAMARGO & FERREIRA, 2012; COELHO, 2012, BALDUINO, 2010; PURIFICAÇÃO, 2011) e um artigo na Revista Antropolítica/UFF (BOYER, 2009). O processo de busca aponta indícios para um número pouco significativo de publicações, principalmente nas Revistas Quali A1, A2, B1 e B2, se comparado à quantidade de teses e dissertações defendidas acerca do tema.

¹¹PAULA, 1995; RODRIGUES, 1996; REAL, 1997; JESUS, 2001; ANDRÉ, 2001; REIS, 2003; MARQUES, 2004; CORREIA, 2004; SILVA, 2005; SANTANA, 2005; LEÃO, 2005; CARDOSO, 2005; SOUZA, 2006; FARIA, 2006; SILVA, 2006; VIDOTO, 2006; NASCIMENTO, 2006; BERNARDES, 2006; BARBOSA, 2007; JESUS, 2007; ALMEIDA, 2007; SANTOS, 2007; ANDRADE, 2007; SANTOS, 2007; NASCIMENTO, 2007; SPINDOLA, 2008; SILVA, 2008; RYZEWSKY, 2008; CARVALHO, 2008; MACEDO, 2008; SOARES, 2008; SANTOS, 2008; ALBUQUERQUE, 2008; PEREIRA, 2008; VALENTIM, 2008; MEDEIROS, 2008; SILVA, 2008; PEREIRA, 2008; SOUZA, 2009; LEITE, 2009; DIAS, 2009; FIGUEIREDO, 2009; SOUZA, 2009; PADILHA; BAPTISTA, 2009; RAMOS, 2009; BASTOS, 2009; SENRA, 2009; COUTINHO, 2009; VINHOLI, 2009; SOUZA, 2009; ARAUJO, 2010; PADILHA, 2010; VIEIRA, 2011; FONSECA, 2011; OLIVEIRA, 2011; PAVÃO, 2011; NORONHA, 2013.

No tocante aos trabalhos publicados na ANPED, foi localizada uma única publicação no GT 3- Movimentos Sociais e Educação (CUNHA, 2007) e dez trabalhos publicados no GT 21- Relações Étnico-raciais e Educação (MIRANDA, 2009; MAROUN & ARRUTI, 2010; NORONHA, 2010; PEREZ, 2010; MAROUN & ARRUTI, 2009; SILVA, 2009; SIQUEIRA, 2008; SILVA, 2008; CASTILHO, 2008).

É notório perceber que, embora o tema *educação e quilombos* se efetive também no largo campo dos Movimentos Sociais, sobretudo a partir da década de 1990, período em que teve início os Encontros Nacionais da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)¹², a produção significativa de trabalhos sobre o tema acontece no âmbito do *GT Relações Étnico Raciais e Educação*.

Quanto à publicação de livros, foram localizadas três obras que discorrem sobre o tema. Duas delas tratam de narrativas de experiências de comunidades quilombolas no âmbito da educação formal e não formal. O primeiro, produzido por Santos & Solari (2009), tem como título *Vivência de Saberes: Quilombo Campinho da Independência*, obra na qual registram a experiência local de uma educação quilombola. O livro tem por objetivo sugerir práticas pedagógicas para outras escolas em áreas remanescentes de quilombo. O segundo, produzido por Cunha (2011), tem como título *Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a educação formal e a realidade quilombola no Brasil* e traz uma coletânea de textos produzidos por diferentes autores, com o objetivo de compartilhar experiências de comunidades quilombolas vividas no âmbito da educação formal. Neste sentido, busca articular a vivência de diferentes estados brasileiros no tocante à proposta de um modelo escolar condizente com a cultura negra quilombola. O terceiro livro, intitulado *Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola* (Arruti, 2006), discorre sobre um processo de renovação identitária de um conjunto de famílias afrodescendentes a remanescentes de quilombo.

Voltando aos trabalhos de pesquisas levantados, julgo ser importante informar que a análise dos seus resumos e títulos indica que, do conjunto de 67

¹² Trata-se de um evento de grande repercussão nacional, que reúne diferentes movimentos sociais, como: Movimento Negro, Caiçaras, Mulheres quebradeiras de coco, MST, entre outros. Tem por objetivo reunir quilombolas de todo país para pensar a efetivação e proposição de Políticas Públicas.

pesquisas de mestrado/doutorado, 17 se referem especificamente à educação escolar; três a políticas educacionais para quilombos e as demais a práticas, conhecimentos e saberes não escolares presentes nas comunidades. No entanto, ao fazer uma leitura detalhada de alguns destes trabalhos selecionados para compor a presente dissertação, é possível observar que, embora haja essa distinção, essas categorias não estão dissociadas e ainda se configuram como uma importante chave de leitura. Desse modo, foi possível organizá-las da seguinte forma:

- Território quilombola e seus processos educativos

É inegável o caráter educativo dos territórios quilombolas. A pedagogia dos seus diferentes espaços e práticas culturais tece importantes contribuições para o fortalecimento de suas lutas identitárias, especialmente no que concerne ao seu direito por uma educação condizente com seu contexto sociocultural. Neste sentido, a pesquisa realizada por Arruti & Maroun (2010, 2011); Perez (2010) e Maroun (2013) reflete sobre as ações educativas desenvolvidas nas/pelas comunidades, com base na cultura local. Segundo os autores, tais ações são entendidas como elemento de valorização e reconhecimento da cultura quilombola, uma espécie de mecanismo de visibilidade política em diferentes esferas, principalmente a educacional.

Nesta mesma direção, encontra-se a pesquisa de Valentim (2008), realizada na comunidade quilombola Murumuru-Amazônia. Seus estudos compreendem a perspectiva da cartografia de saberes quilombolas, a exemplo de outros trabalhos de cartografias já realizadas com diferentes povos tradicionais. Nele se buscou compreender e mapear os saberes quilombolas da comunidade de Murumuru a partir das práticas sociais cotidianas; verificar como os quilombolas constroem suas práticas sócio-educativas; identificar como organizam e transmitem os saberes e refletir sobre a relação desses saberes culturais com os saberes escolares.

-Educação escolar em comunidades quilombolas

Apesar de muito recente e ainda incipiente, a discussão sobre a educação escolar em comunidades quilombolas tem ganhado importante visibilidade

política e social. A partir de 2003, pesquisas apontam para o início de um debate acadêmico em torno do direito a uma educação que reconheça as especificidades do território quilombola e que valorize e legitime seus saberes e práticas culturais.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Reis (2003) procura compreender como os processos de construção de identidade racial são abordados em uma escola situada numa comunidade remanescente de quilombo, levando em consideração as relações estabelecidas pelos professores com os seus alunos, sem perder de vista o contexto social da comunidade.

Outro trabalho que imprime grande relevância neste contexto de análise é o estudo realizado por Marques (2004), no qual se investigou o desenvolvimento do tema transversal *Pluralidade Cultural* em relação ao povo negro, pela análise comparativa da proposta pedagógica de duas escolas públicas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul: a Escola Estadual Rui Barbosa, localizada na periferia de Campo Grande, MS, onde há alunos pertencentes a diversas etnias, e a Escola Estadual Zumbi dos Palmares, situada na comunidade de remanescentes de quilombos de Furnas dos Dionísios, onde a maioria dos alunos é afrodescendente.

A pesquisa realizada por Soares (2008) é outra importante contribuição teórica. Nela, o autor trabalhou com sujeitos que transitam por espaços sociais distintos: quilombo e escola, ambos entendidos como espaços onde ocorrem a construção da identidade das crianças negras quilombolas. Seu objetivo era buscar uma, dentre as possíveis compreensões dos significados de ser criança negra e quilombola na escola e no quilombo.

No que tange à importância que agregamos ao Movimento Social Quilombola na luta pela promoção de políticas públicas que atendam às especificidades das comunidades remanescentes, destaca-se a pertinência do trabalho de Souza (2009). O autor analisou o reconhecimento de uma comunidade como remanescente de quilombo e a instauração de novas dinâmicas de identificação nos moradores, considerando os processos educativos promovidos em articulação com o Movimento Social Quilombola. Por outro lado, chamou atenção para o quanto a educação escolar tem colocado os moradores diante de situações que lhes inferiorizam, por meio do preconceito e da discriminação racial, o que evidencia as dificuldades desta instituição na abordagem da diversidade cultural.

No tocante à construção de práticas curriculares, ressaltamos a pesquisa realizada por Pinto (2005), em que a autora toma como objeto de estudo a temática do global e do local, destacando as diferenças étnico-culturais nessa construção. Nesse sentido, argumenta em favor de uma perspectiva de currículo que parta do saber local.

-Políticas Públicas para quilombos

Em relação à articulação entre os temas da educação escolar e política pública, localizei os seguintes trabalhos: Leite (2009), que trata da relação entre o processo de institucionalização das políticas referentes à abordagem das diferenças pela escola e a construção identitária de crianças do quilombo Lagoa Trindade/MG e a dissertação de mestrado de Cruz (2012), a qual busca explicitar o enredo das relações estabelecidas entre agentes sociais, projetos e concepções de educação envolvidas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no estado do Paraná. Nesse sentido, compreendi a relevância deste último no sentido de pensarmos a construção desta política educacional no Rio de Janeiro.

Esse mesmo autor, Cruz (2012), chama atenção, em sua dissertação, para o fato de que, apesar de não haver muitas teses e dissertações relativas à política de educação escolar quilombola, o tema tem sido um dos focos de abordagem de Arruti (2009, 2010), que transita entre análises sobre como o tema da educação tem sido trabalhado no conjunto das políticas públicas federais direcionadas às comunidades quilombolas, diagnósticos e problematizações a cerca das políticas relativas à definição e infraestrutura das escolas quilombolas.

Silva (2011), ao abordar o tema do currículo escolar e a educação quilombola, estrutura sua análise nos seguintes aspectos, que se apresentam como potentes chaves para investigação da dimensão curricular das políticas públicas de Educação Escolar Quilombola: reestruturação do currículo escolar, formação de professores/as, elaboração de materiais didáticos e a participação das próprias comunidades quilombolas durante todo decorrer das ações.

Já no que concerne à elaboração de leis específicas, sobretudo à sua efetivação no campo educacional, Souza (2009) aborda a importância de trabalharmos em escolas, em especial no espaço de formação de professores, a Lei

10.639/03, que altera a LDB 9394/96, inserindo no currículo escolar a história e a luta dos negros oriundos da diáspora africana.

Melo (2009), ao apresentar o histórico da Educação Escolar em comunidades quilombolas do município de Santarém (PA), oferece uma abordagem ancorada na perspectiva da experiência da gestão da referida política. Por fim, Noronha (2013) se propõe a investigar o tema da educação escolar quilombola tomando como referência o Estado da Bahia, mais precisamente no desenvolvimento emergente desta categoria enquanto política pública de Estado.

Segunda etapa: análise de documentos

Todas as fontes consultadas aqui – o que inclui também a bibliografia local - foram extremamente importantes no processo de levantamento das principais discussões em torno destes sujeitos de direitos. Nesse sentido, podemos constatar a afirmação de Ludke & André (1986), quando ressaltam que esse procedimento metodológico pode se constituir como ferramenta útil na abordagem de dados qualitativos, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Dessa forma, as análises consideraram os seguintes documentos: as normativas que sustentam o debate sobre a promoção de uma educação específica para/em comunidade quilombolas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MEC-SECADI/2010, 2012) a fim de embasar nossa discussão sobre essa nova modalidade de educação ainda em construção; e o Relatório Técnico Antropológico da Comunidade (GUSMÃO, 1998) que nos trouxe dados sobre o processo de construção e reconhecimento da comunidade enquanto descendentes de pessoas escravizadas.

Esta pesquisa contemplou também relatórios produzidos a partir de encontros e reuniões, atas, vídeos e documentários produzidos sobre comunidades quilombolas, sítios eletrônicos e revistas das entidades pesquisadas que possibilitaram o resgate de alguns elementos ligados aos atores que estiveram presentes no decorrer de organização dos movimentos e das articulações com diferentes atores. Isso também possibilitou um olhar mais amplo para a situação em que se encontram as comunidades em nível nacional.

Terceira etapa: levantamento dos dados empíricos

A pesquisa de campo desenvolveu-se entre julho de 2013 a novembro de 2013, com viagens consecutivas ao quilombo do Campinho em Paraty. Ao todo, foram onze viagens até a comunidade nas quais foi acumulado um vasto e rico material de campo. Além das idas que tinham por finalidade a observação do dia a dia da comunidade, participei no decorrer deste período de algumas atividades de cunho mais político e, outras festivas. Foram elas: Fórum de Populações Tradicionais¹³ de Paraty; Fórum Fluminense de Educação do Campo e Encontro da Cultura Negra. Discorreremos sobre esses nos capítulos posteriores.

As viagens tiveram tempos de permanência diferentes. Na maioria das vezes o período de estadia variava de três a quatro dias na comunidade.

Durante todo este período fiquei abrigada em diferentes locais dentro da comunidade: casa de moradores; prédio da escola; prédio da Associação de Moradores; quartos do camping da comunidade; pousada de morador do quilombo; pousadas no centro histórico de Paraty e pousadas em Patrimônio (comunidade vizinha de Campinho). Confesso que as estadias dentro da comunidade eram bem mais produtivas no sentido de não ter que depender de transportes coletivos para fazer a minha locomoção até o local, haja vista que Campinho fica localizado há aproximadamente 15 km do centro da cidade. Além disso, só há duas opções de ônibus para o local: Trindade e Divisa Ubatuba. Além disso, estes só saem da rodoviária de hora em hora o que dificulta ainda mais a chegada até a comunidade.

Entre idas e vindas, houve apenas uma viagem realizada em setembro de 2013 em que fui obrigada, por razões particulares, a ir e voltar no mesmo dia. Foi praticamente um dia inteiro entrevistando uma das lideranças da comunidade e observando sua dinâmica de organização diante das tarefas da associação e tratamento da agenda de trabalhos da mesma. Foram cerca de quatro horas de entrevista (pois em todo o momento a liderança era solicitada por alguém) e o restante de observação. Para tanto, foi necessário chegar bem cedo à Paraty.

¹³ Povos e comunidades tradicionais são entendidos como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são eles: indígenas, quilombolas, castanheiros, seringueiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, povos de terreiros, caiçaras, entre outros.

Embarquei no primeiro ônibus com saída às quatro horas da manhã da rodoviária do Rio de Janeiro e retornei no último ônibus de Paraty, no horário das 21 horas. Lembro-me como se fosse hoje a estranha sensação de sair do Campinho tão tarde, num dia frio e numa noite muito escura. Naquele dia, Laura ficou comigo na estrada esperando o ônibus, de maneira que a nossa conversa se estendia até o momento em que este, finalmente, chegou. Na ocasião perguntei a ela se não tinha medo de ir sozinha para casa, uma vez que na estrada principal não há iluminação, tampouco na estradinha de terra que dá acesso a sua residência que fica do outro lado do quilombo, escondida no meio da mata, bem próximo à cachoeira. Ela disse que não, que já estava acostumada e que até preferia que fosse assim. “[...] Fico lá no meu cantinho, com meu companheiro que é um caiçara... Se ele vem pra casa tudo bem, se ele fica lá na comunidade (caiçara) tudo bem também, eu fico lá no meu cantinho, sossegada, não tenho medo” (julho, 2013). Quanto a mim, voltar para casa naquele dia foi uma verdadeira labuta.

Cada ida à comunidade era uma vivência diferente. O local sempre cheio, sobretudo, no restaurante comunitário em períodos de alta temporada. Os quartos que são alugados na área do camping são sempre muito disputados por pesquisadores e grupos de universitários que vêm de toda parte do mundo para conhecer o quilombo. Na minha última estadia, dividi o espaço com um grupo de estudantes da Argentina. Eram universitários do curso de Arquitetura que foram ao local para conhecer outras perspectivas e formas de construções e espaços de convivência. Um grupo de jovens e bastante animados, assim que chegaram foram caindo na cachoeira com a roupa do corpo, embora o tempo estivesse bastante chuvoso.

Outro público fácil de identificar no local são os pesquisadores. Por conta de todo esse movimento de salvaguarda do Campinho, o local é muito almejado por universidades e pesquisadores de diferentes áreas. Ao conversar com muitos deles, pude perceber diferentes questões de pesquisa e temáticas trabalhadas no local. Conheci pessoas que investigavam a ligação da comunidade com a música através do movimento do rap na comunidade, o jongo, o sistema de Agrofloresta, o turismo de base comunitária, o Programa Juçara¹⁴, as plantas medicinais, a

¹⁴ O Projeto Juçara se fundamenta na divulgação e expansão da utilização dos frutos da palmeira juçara para produção de polpa alimentar e seu uso na culinária; consolidação de sua cadeia produtiva, por meio da difusão do manejo sustentável da juçara para geração de renda, associada a atividades de recuperação da espécie e da Mata Atlântica; e a reconversão produtiva de áreas, contribuindo com a fixação de carbono.

educação, sobretudo, o movimento social quilombola. Uma questão observada com relação a essa chegada e permanência constante de pesquisadores (uma vez que podem chegar como um visitante e se hospedar nas pousadas dentro do quilombo) é a resistência que as lideranças têm com este público. A razão para tal postura, segundo Laura, é a forma como muitos destes chegam e saem da comunidade: apresentam suas propostas de pesquisa, começam o trabalho de campo, defendem seus trabalhos e sequer retornam para fazer uma devolução para a comunidade. Dessa forma, todos os pesquisadores que ali conheci começaram o trabalho na comunidade por intermédio de outras indicações e apresentações, provenientes de outros pesquisadores e/ou universidades que já possuem alguma relação estabelecida com a comunidade, como foi o meu caso ao ser inserida através do professor José Maurício Arruti.

Cabe aqui ressaltar que da mesma forma que vi pesquisadores já comprometidos com algum trabalho na comunidade, vi também muitos sem rumo, buscando diferentes formas de aproximação com os moradores, sobretudo, com as lideranças locais. Aproximações estas que em muitos casos não foram bem sucedidas.

O número de turistas a passeio também é grande no Campinho. Por margear a Rodovia Rio-Santos, a comunidade se encontra localizada em um espaço de grande visibilidade. Se antes sofriam de forma negativa os impactos desse apelo turístico que há em Paraty, hoje a comunidade consegue reverter essa situação a seu favor, usando o turismo como principal fonte de renda e empregabilidade dos moradores do quilombo. O tema será discutido no capítulo que fala sobre a comunidade.

Abaixo algumas imagens, localizadas na rodovia, de placas que sinalizam o restaurante típico de culinária quilombola, o camping e o artesanato local.



Figura 9 - Placa de sinalização do quilombo do Campinho à beira da Rio-Santos (Carvalho, novembro de 2013).



Figura 10 - Placa de sinalização do restaurante comunitário do quilombo do Campinho (Carvalho, novembro de 2013).



Figura 11 - Placa de sinalização da feijoada servida no restaurante do quilombo (Carvalho, novembro de 2013).



Figura 12 - Placa de sinalização do artesanato do quilombo (Carvalho, novembro de 2013).

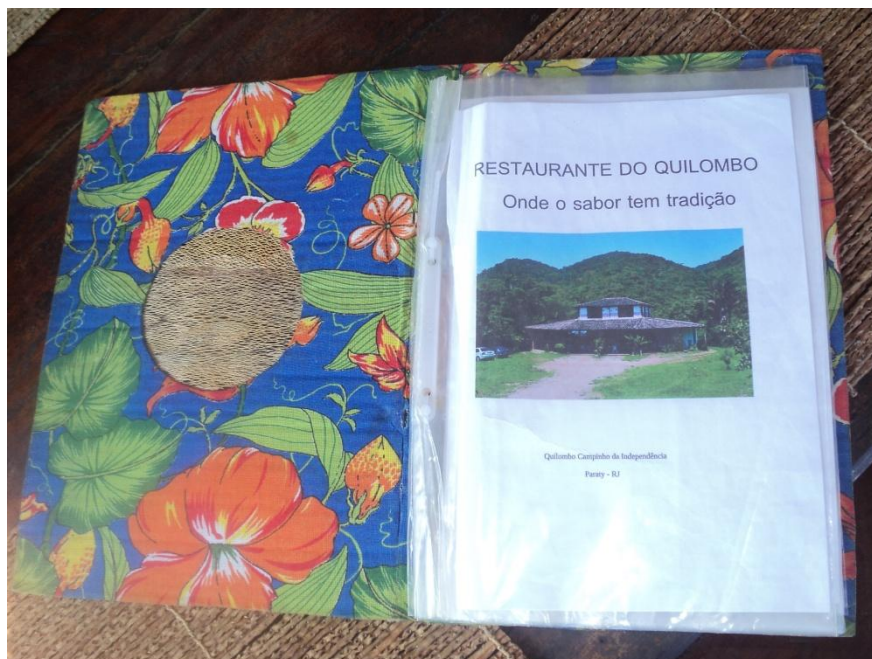


Figura 13 - Cardápio de confecção própria do restaurante do quilombo do Campinho (Carvalho agosto, 2013).

A circularidade das pessoas de “fora” no interior da comunidade também é comum. Os moradores que ficam sentados na frente de suas casas (sem muros) cumprimentam os que por ali passam. O número de crianças na comunidade também é muito grande, estão sempre a brincar umas com as outras e a explorar o ambiente e os recursos naturais da comunidade (brincam no campinho de futebol, sobem em árvores, tomam banho de rios e cachoeiras, sobem nas pedras grandes, etc.). Elas sempre se colocam a olhar com curiosidade para as pessoas de “fora” que por ali transitam.

O caminho explorado geralmente se restringe à estrada principal dentro do quilombo que dará acesso aos núcleos familiares e à concentração de prédios ali existentes, mas há outros locais, cuja entrada é mais difícil e reservada. São locais que poucos têm a oportunidade de visitar, é preciso bastante intimidade com moradores, pois só estes podem conduzir ou permitir o acesso. Tive a oportunidade de conhecer alguns deles em companhia de moradores que se dispuseram a me levar. Lugares que revelam uma natureza preservada das ações do homem, mantendo ainda uma flora e fauna diversificada e rica.

Além das viagens ao Campinho, participei de algumas atividades importantes no quilombo Santa Rita do Bracuí, tais como: festividades da Noite

do Jongo, o I Encontro da Cultura Negra, festividades religiosas, reuniões para a construção do Fórum Redescobrimdo o Bracuí¹⁵ e participação no próprio fórum. Além disso, participei também de eventos ligados ao grupo: defesa de monografias das lideranças políticas que se graduaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e cerimônia de formatura dos mesmos. No total, foram cerca de nove viagens ao Bracuí, com vistas a acompanhar o início da construção de uma proposta de educação escolar quilombola na escola local, além de compartilhar da importância dos momentos de festividade da comunidade. É importante ressaltar que essa observação foi de extrema importância para compreender que os processos de luta por esse modelo escolar não se dão de forma homogênea, apresentam demandas diferentes, segundo o contexto de cada comunidade.

Diferentemente do Campinho, no Bracuí minha estadia era/é fixa. Todas as vezes que viajei/viajo à comunidade sou acolhida por dona Marilda e sua família em sua casa. Dona Marilda é uma das lideranças políticas do Bracuí, também uma das responsáveis por discutir o tema da educação na comunidade, trabalha como zeladora na escola local (Escola Estadual Áurea Pires de Lima). Sua residência está situada em um local muito bonito, localizado à beira do Rio Bracuí, conhecido popularmente como “rio da Marilda”. Tal relação foi/tem sido fundamental para que eu pudesse pensar as especificidades das comunidades, pensar sobre o campo e as muitas questões que dele e nele emergem, sobretudo para estreitar relações com os moradores da localidade.

¹⁵ O Fórum foi pensado pelas lideranças da comunidade, principalmente os recém-formados no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC-UFRRJ), em articulação com professores da UFRRJ e da UFF de Angra dos Reis. Teve como proposta pensar a construção de propostas pedagógicas voltadas para as demandas da comunidade tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.



Figura 14 - Quilombo Santa Rita do Bracuí (Maroun, outubro 2012).



Figura 15 - Sede de Associação de Moradores do Quilombo Santa Rita do Bracuí (ARCQUISABRA) (Carvalho, novembro de 2012).



Figura 16 - Residência da Dona Marilda (Carvalho setembro, 2012).

Tanto o campo em Campinho quanto no Bracuí proporcionaram muitas aprendizagens, além das vivências já mencionadas, a começar pela própria forma como vivem, como se organizam em torno das atividades, a rotina, o dia a dia, as prioridades da vida no campo que se confrontam com o urbano a todo o momento... Em cada situação, uma nova aprendizagem, acompanhada às vezes de estranhamento inicial que aos poucos foi se ajustando.

Enfatizo aqui que, embora o intuito deste trabalho seja enfocar a comunidade do Campinho, teço alguns diálogos com os dados de campo sobre o Bracuí, sobretudo, neste primeiro capítulo do trabalho e nas considerações finais. Acredito na importância desse diálogo por compreender que existe entre ambas as comunidades uma aproximação que se inicia desde o processo de reconhecimento do Bracuí enquanto comunidade remanescente de quilombo, o que foi fundamental para os passos seguintes, indispensáveis no processo de titulação definitiva do seu território quilombola (Maroun, 2013) e para o início e fortalecimento da proposta de uma educação escolar quilombola nos dois municípios.

Ao priorizar aspectos culturais, sociais, simbólicos e identitários em determinado objeto de estudo, tal como é a presente pesquisa, é preciso lançar

mão de estratégias metodológicas que visem a contemplar essas demandas. Desta forma, são utilizados os seguintes recursos metodológicos para desenvolver o trabalho: *observação participante* e *entrevistas*.

Observação participante

Segundo Dubet (1996), a observação participante tem como principal característica a inserção do pesquisador no sistema de relações sociais, políticas e culturais da organização ou comunidade que investiga. Considera a dimensão subjetiva do pesquisador uma condição *sine qua non* para a constituição de significados e, conseqüentemente, para a obtenção de dados que expressem, com mais espontaneidade e naturalidade, as intenções e opiniões de seus informantes. Sendo assim, por compreender a importância desse recurso metodológico de caráter descritivo e interpretativo em pesquisas que buscam investigar a dinâmica das relações entre diferentes atores e contextos socioculturais, tal como propus fazer na presente dissertação, escolhi, estrategicamente, observar diferentes espaços de produção e transmissão de saberes da comunidade (as rodas de jongo, os espaços de confecção dos artesanatos étnicos; o viveiro de mudas da palmeira juçara, as rodas de Griôs, o roteiro do Turismo de Base Comunitária) bem como compreender seus processos de organização de atividades sociais, culturais e políticas (Encontros da Cultura Negra; reuniões da AMOQC; Fórum de Comunidades Tradicionais; Fórum Fluminense de Educação do Campo).

Entrevistas

A opção por este procedimento metodológico se respalda na afirmação feita por Duarte (2004) quanto ao caráter fundamental que esta assume nos trabalhos que visam ao mapeamento das práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Sendo assim:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes

que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p.215).

Outra questão ressaltada pela autora é o quanto este procedimento metodológico ainda é polêmico. A autora ressalta a pouca confiabilidade e o caráter subjetivo atribuído à técnica de entrevista no tocante a coleta de dados. Em suas palavras:

[...] é possível, também, que a desconfiança em relação a esse instrumento, privilegiado na coleta de dados em pesquisas de base qualitativa, se deva à ausência, mais ou menos comum em nossos relatórios, teses e dissertações, de um relato minucioso dos procedimentos que adotamos tanto no uso quanto na análise do material recolhido. Penso que a explicitação de regras e pressupostos teórico/metodológicos que norteiam (ou, pelo menos, deveriam nortear) o trabalho com entrevistas pode subsidiar parte das discussões que dizem respeito aos critérios de rigor e confiabilidade a serem adotados na avaliação de pesquisas científicas que lançam mão desse recurso com maior regularidade. (idem, p. 214)

Dessa forma, achamos necessário explicitar os critérios adotados no presente trabalho quanto às nossas escolhas, tanto dos espaços quanto dos sujeitos privilegiados como interlocutores desta pesquisa.

As entrevistas deste trabalho se concentraram em três espaços diferentes: comunidade, escola e SME de Paraty. Como estratégia metodológica, foram privilegiadas, na comunidade, as lideranças políticas da AMOQC, principalmente as personagens Laura Maria dos Santos (responsável pelo debate sobre a educação na comunidade) e Daniela dos Santos (representante da comunidade no Conselho Escola-Comunidade e responsável pelo Turismo de Base Comunitária). A opção de trazê-las se justifica em razão de percebê-las à frente do debate sobre uma educação diferenciada na comunidade. É importante ressaltar que o grupo negro do Campinho da Independência é de origem matriarcal e até hoje o protagonismo das mulheres na comunidade é muito grande. É comum ouvir isso até mesmo entre as crianças da comunidade. Certa vez, em trabalho de campo uma menina de aproximadamente uns oito anos de idade virou para mim durante uma conversa e disse com bastante entusiasmo: “Aqui é terra de mulheres!” (novembro, 2011).

A entrevista realizada com a Laura aborda sua história de vida e trajetória de formação política dentro e fora de comunidade, sobretudo no que concerne ao processo da luta por uma escola quilombola. Nesse sentido, pode-se conceber nessa abordagem um potencial exploratório que visa a identificar a trajetória de

sujeitos “Outros”, políticos e de políticas, sujeitos estes que “exigem reconhecimentos, constroem seus autorreconhecimentos, pressionam o Estado por outro projeto de sociedade” (ARROYO, 2012, p. 15).

Ainda na comunidade, entrevistei também os jovens Romero Martins e Nelhão Martins, ambos vocalistas da Banda RN formada por jovens da comunidade. A escolha dos referidos interlocutores ao fato de terem representatividade junto ao público jovem, em especial entre as crianças. Durante todas as festividades em que estive presente, foi possível observar a presença maciça das crianças à frente do palco, cantando todas as músicas da banda. Algumas vezes se arriscavam a subir e a cantar juntos, participação esta sempre muito audaciosa e regada a uma notável autoestima.



Figura 17 - Crianças da comunidade durante apresentação da Banda RN no Encontro da Cultura Negra. (Carvalho novembro, 2013).

Além dessa representatividade que acontece pelo viés da música, da arte de compor, Romero e Nelhão, no meu entender, representam a continuidade desse movimento de resistência e luta no Campinho. Em parceria, ambos compõem letras que falam das lutas das comunidades quilombolas e exaltam o orgulho pelo pertencimento às raízes africanas. Recentemente, Romero participou de um

encontro com o ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, realizado no Instituto Lula, representando o Campinho da Independência. O encontro teve como objetivo reunir lideranças quilombolas para um levantamento das atuais demandas das comunidades e fazer o encaminhamento destas junto à atual presidenta, Dilma Rousseff.

No que concerne às entrevistas realizadas com os (as) profissionais da escola, a primeira a ser entrevistada foi a coordenadora pedagógica. Tal entrevista foi feita no prédio da SME de Paraty. Tanto o local escolhido para o procedimento quanto a ordem das entrevistas revelaram-se boas estratégias de campo. O local facilitou o acesso de alguns dados importantes, tais como: o número de alunos matriculados na escola, a quantidade de quilombolas e de não são quilombolas, a informação sobre como a escola é classificada no Censo Escolar, entre outros. Quanto à ordem da entrevista (neste caso começando por ela), esta nos possibilitou um breve apanhado das principais discussões e questões que emergem do histórico de relação estabelecida e modificada entre a escola e a comunidade. Assim, quando fomos entrevistar o quadro docente (formado por quatro professoras) e mais a diretora, já tínhamos uma série de questões norteadoras para conduzir a entrevista que foi feita de forma coletiva, a pedido das mesmas. Todas essas interlocutoras terão seus nomes¹⁶ preservados neste trabalho.

O local escolhido para a entrevista foi a sala de leitura, já que no local não há sala de professores, e a secretaria funciona como uma espécie de depósito. Assim, tudo é concentrado na sala de leitura¹⁷. A entrevista durou cerca de duas horas. Em seguida, as professoras tomaram um ônibus da prefeitura que as conduziu novamente ao centro de Paraty, onde moram, e, no caso de algumas, onde também trabalham. Dessa forma, continuamos no local, acompanhadas da diretora que nos permitiu, além da visita aos diferentes espaços da escola (salas de aula, refeitório, banheiros), uma observação mais minuciosa da sala de leitura, abarcando, sobretudo, as obras literárias disponíveis, bem como os trabalhos ali expostos. Dessa forma, as entrevistas foram fechadas com um total de nove interlocutores, além de outras falas levantadas em momentos de observação.

Outra estratégia adotada foi o acompanhamento das ações da comunidade e de suas lideranças através das redes sociais. Com o fenômeno do facebook,

¹⁶ Para informação do leitor, serão usados, no âmbito da escola, nomes fictícios.

¹⁷ Veremos mais sobre o espaço físico da escola no capítulo 6.

todas as minhas formas de comunicação com as lideranças, principalmente com a Laura se dava através dessa ferramenta virtual, uma vez que a dificuldade para conseguir falar com algum morador por telefone é enorme, por conta da precariedade dos sinais das operadoras de telefonia no local. Outra forma, quase inviável, de fazer contato são os e-mails. Na comunidade só há internet na AMOQC e um ponto de acesso via wi-fi no restaurante comunitário, entretanto o sinal em ambos os espaços é bastante difícil. Grande parte dos moradores acessam a internet por celulares, de forma também precária, o que inviabiliza a visualização de emails. Dessa forma, enviar uma mensagem via correio eletrônico significa que ela será lida um bom tempo depois, o que dificulta a comunicação, que, na maioria das vezes, exige retorno imediato. Por diversas vezes, Laura me acompanhou até o centro de Paraty, inclusive à noite, para ir a uma lan house encaminhar ou fazer a leitura de seus e-mails.

Além dos acompanhamentos, conversas informais e trocas de informações, através dessa ferramenta, pude consolidar redes, contatos, participar de grupos de debates do quais outras pessoas dessa rede também participavam e acompanhar os calendários e toda movimentação da comunidade, uma vez que o ritmo de publicação é bastante intenso.

O interessante é que todas as vezes que não pude participar de algum evento que ali tenha ocorrido, de certa forma, pude acompanhar e contribuir para com sua divulgação, o que não deixa de ser uma forma participativa junto à comunidade. Um exemplo disso foi o período de manifestações que ocorreram em diversas cidades do país. Na ocasião, Paraty também se rendeu à onda de protestos que ocorreu em meados do ano de 2013, e as comunidades tradicionais do local foram às ruas do centro histórico denunciar o descaso do governo local. Uma data e um local estratégico escolhido por eles foi a Feira Literária Internacional de Paraty (FLIP), evento que reúne turistas do mundo inteiro, atraídos pela beleza histórica da cidade e pelo evento mundialmente conhecido. Essa festa todos os anos homenageia um escritor, entretanto, nenhum autor negro jamais foi homenageado¹⁸. Tal fato evidencia o caráter elitista e racista do evento, além de demonstrar processos de invisibilidade do próprio contexto sociocultural de formação da cidade de Paraty. Aponta também para a desvalorização das histórias

¹⁸ Informamos que este ano o autor homenageado será Millor Fernandes.

locais e de toda narrativa e memória dos diferentes sujeitos históricos que ali vivem e resistem ao longo das décadas.

Uma situação que ilustra bem essa questão aconteceu quando uma amiga me relatou que, ao visitar Paraty pela primeira vez, foi procurar, junto a uma famosa livraria do local, uma bibliografia que abordasse a história da cidade. Ao adquirir o livro de pequena espessura, começou a folheá-lo quando se deparou com capítulo que falava sobre o Campinho da Independência. O entusiasmo provocado pela existência de um capítulo exclusivo sobre a comunidade logo deu lugar à frustração, uma vez que, no contexto da escrita, Campinho era abordado apenas como uma comunidade conhecida pela existência de seu campo de futebol. Não fazia qualquer menção à questão étnica, bem como o seu processo de formação.

É diante desse cenário de invisibilidade e ao mesmo tempo de um movimento de “insurgir” das comunidades quilombolas que abordarei o processo de ressemantização do conceito de quilombo, bem como suas lutas identitárias, que se dão especialmente no que tange ao direito sobre a terra e sobre a educação.

3

Comunidades remanescentes de quilombo: sujeitos históricos, políticos e jurídicos

*“Deram nossa liberdade, mas não ficou do nosso jeito
Deram nossa liberdade, mas não deram nossos direitos...”
(Ponto de jongo cantado por ‘seu’ Manoel Moraes - Quilombo Bracuí)*

Consideramos pertinente para iniciarmos este capítulo a afirmação de Arruti (2008, p. 1): “Não é possível falar dos *quilombos* sem adjetivá-los”, trata-se de um objeto “aberto”, seja lançando mão das categorias, remanescentes, contemporâneos, urbanos, rurais, ou quando se quer tipificá-los como agrícola, extrativista, nômade. Ao fazer tal afirmação, o autor chama atenção para o fato de que devemos concebê-los como um objeto em disputa, sobretudo afirma a ideia de que, imbricada ao termo quilombo, há uma construção conceitual: o “significado contemporâneo de Quilombo” (ARRUTI, 2008 p. 2). Nesse sentido, alerta que:

Está em jogo aqui o quanto de realidade social o conceito será capaz de fazer reconhecer. Qual parcela da realidade ganhará, por meio deste reconhecimento, uma nova realidade, jurídica, política, administrativa e mesmo social. Enfim, qual o modelo normativo que derivará do reconhecimento desta grande variedade de situações empíricas ou que será imposto a elas. (idem, p. 2)

Esse adendo é extremamente necessário para entendermos as constantes ressemantizações¹⁹ pelas quais o termo *quilombo* vem sofrendo desde o período da escravidão até os dias atuais. Assim, interessa contextualizar, ainda que brevemente, o conceito de quilombo na contemporaneidade para, diante do exposto, adentrarmos os processos de lutas políticas que essas comunidades vêm travando desde então.

A primeira dessas ressemantizações sofridas teve como marco o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de

¹⁹ Para uma leitura mais aprofundada sobre os processos de ressemantização do termo quilombo, desde o período colonial até os dias atuais, sugiro a leitura de ARRUTI, José Maurício. “Quilombos”. In: *Raça: Perspectivas Antropológicas*. PINHO, Osmundo (Org.). ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

1988²⁰ que significou um ponto de partida para as discussões jurídicas, no sentido de reconhecimento das comunidades negras rurais, que passaram a ser referidas como *quilombo*, assumindo um significado bem diferente daquele usado pelos historiadores e demais especialistas. O conceito de *quilombo* ou *remanescente de quilombo* passa então a ser usado também para conferir direitos territoriais e para designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil (O'Dwyer, 2002). Dessa forma, fazem referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravos de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravos organizados em quilombos²¹.

Embora o intuito do artigo tenha sido reparar e compensar uma dívida decorrente do período colonial, com a prática da escravidão, a falta de uma explicitação dos critérios que definiriam esses sujeitos abre espaço para interpretações que dificultam não apenas a nominação de comunidades quilombolas, mas também o próprio processo de titulação de seus territórios (ARRUTI, 2008).

Nesse sentido, Figueiredo (2008) afirma que as lutas em torno dos direitos territoriais das comunidades negras rurais, antes assim reconhecidas e depois, com a criação do termo *comunidades remanescentes de quilombo*, trazido no texto legal da Constituição de 1988, traz a possibilidade de interpretações ambíguas:

[...] Por um lado, tais direitos são afirmados em torno da terra, entendida como meio de produção e reprodução dos grupos, por outro, trata-se do reconhecimento de uma identidade coletiva própria e particular, traduzida no campo jurídico-político pelo termo remanescente de quilombo, identidade racializada e historicamente referida. Tanto no debate teórico quanto na formulação de políticas públicas, ora a questão quilombola é referida como questão fundiária, ora é entendida como questão racial e étnica, muitas vezes articulada em torno de um viés cultural. (p. 14)

Duas questões emergem das considerações feitas por Figueiredo (2008). A primeira trata do uso da terra coletiva diante da perspectiva sociológica da *terra de uso comum* apresentada por Alfredo Wagner (1989), que define a

²⁰ “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”. (Art. 68 / ADCT / CF1988).

²¹ Fonte: <http://www.koinonia.org.br/oq/oquilombo.asp>

territorialidade como fator identificador, defensor, de força e luta das comunidades, através dos “laços solidários e ajuda mútua que informam um coletivo de regras firmadas sobre a utilização da terra” (WAGNER, 1989, p.163). A segunda é a questão *racial e étnica*, que envolve as discussões de quilombo, através do viés histórico e cultural que essas comunidades trazem enquanto *símbolo* constituidor de suas lutas e que sustentam as afirmações diante das relações sociais estabelecidas no seu cotidiano.

Nessa mesma direção, Arruti (2008) argumenta que o Artigo 68 aponta para a luta contra o preconceito racial e pela implementação de reforma agrária mais ampla, ou uma “reforma agrária paralela” como afirmou Rolf Hackbart, Presidente do INCRA em entrevista concedida à “Revista Veja” (04/04/07 – p. 60-61). Desse contexto desponta então a segunda ressemantização para o conceito contemporâneo de quilombo.

Posterior à Constituição, “no apagar das luzes”, como afirma Arruti (2006) emerge a proposta da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), proposta esta que resulta de uma sequência de ressemantizações que vinham sendo operadas, tanto no meio acadêmico, como no campo dos movimentos sociais (ARRUTI, 2008). Dessa forma, a ABA propõe em documento que os quilombos sejam tomados como “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”, cuja identidade se define por “uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados” (ABA, 1994). Os quilombos, então, passam a serem concebidos como grupos étnicos, isto é, “um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão” (idem).

Nesse sentido, a compreensão do termo “*comunidades remanescentes de quilombo*” passa a constituir não apenas direito coletivo, mas também direito étnico (FIGUEIREDO, 2008), retomando a concepção de terra de uso comum atrelado às questões culturais e étnicas que envolvem autoafirmação como comunidade remanescente de quilombo caracterizada pelos traços culturais diferenciadores, definidos como:

[...] Uma memória coletiva do grupo nunca deixando de transmitir de modo seletivo e de interpretar, transformando

determinados fatos e determinados personagens lendários, por meio de um trabalho do imaginário social, em símbolos significados da identidade étnica. (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 12).

No ano de 1994, a Fundação Cultural Palmares²² assumiu a concepção de *comunidade remanescente de quilombos*, “produzida a partir da categoria comunidades negras rurais” (ARRUTI, 2006 apud FIGUEIREDO, 2008, p. 50). No entanto, foi apenas no ano de 2003, a partir do decreto nº 4887/2003²³ que foi concedido a essas populações o direito a autoatribuição como critério para identificação das comunidades quilombolas, tendo como fundamentação a Convenção de 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)²⁴, que prevê autodeterminação dos povos indígenas e tribais²⁵. Dessa forma, as comunidades passam a ser entendidas institucionalmente, embora ainda com o termo *aos remanescentes de quilombo* através das seguintes características:

[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, sendo atestada sua caracterização mediante autodefinição da própria comunidade e considerando-se terras ocupadas as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. (Decreto nº 4887, 2003 apud VIDEIRA, 2008, p.62).

Diante do exposto, é importante termos em mente que, ao considerarmos todo este processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil, tal como todo o processo de ressemantização sofrida no campo jurídico e a realidade vivida

²² Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afrobrasileira. Fruto do movimento negro, foi o primeiro órgão federal criado para a valorização das manifestações de matriz africana, sua preservação a proteção e disseminação da cultura negra. Informações retiradas do site: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95.

²³ 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.

²⁴ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a agência das Nações Unidas que tem por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade.

Informações retiradas do site: http://www.oit.org.br/search/apachesolr_search/OTI%20conven%C3%A7%C3%A3o%20de%20169-%20brasil

²⁵ Retirado do site: <http://www.koinonia.org.br/oq/oquilombo.asp>

hoje pelas comunidades remanescentes de quilombos, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pela soberania de seus territórios étnicos e pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades à saúde, à moradia, ao trabalho, sobretudo à terra e à educação.

Dessa forma, a partir dessa conceituação apresentada, busca-se inserir brevemente o leitor na temática quilombola, com vistas a apresentar o contexto de luta pela terra e permanência em seus territórios étnicos, bem como pelo reconhecimento e valorização de sua cultura, saberes e especificidades no âmbito da educação escolar.

3.1

Do direito à terra

*Negro sou eu,
 Sou negro sou trabalhador
 Tiro da terra o sustento
 No pó busco o lamento
 De um povo forte e sofredor
 Que com força e muita fé não se entregou
 Deixando para mim esta magia
 De uma amarga soberania
 De um povo feliz que cantava e sorria
 Mesmo depois de muita dor
 Muitos não entendiam como pode
 Sofrer tanto desde raiar ao anoitecer do dia.
 Muitos pensavam agora se acabou
 Suas crenças se enterraram
 Mas o negro se levantou
 Abraça suas histórias
 Novas leis eu (se) formou
 E pro quilombo voltou.
 Não pra ser como fujão
 Mas juntos de todos os irmãos
 Continuar a
 LIBERTAÇÃO.*

*(Poema de Marilda de Souza Francisco,
 moradora e liderança política do quilombo Santa Rita do Bracuí)*

“[...] *Continuar a LIBERTAÇÃO*”. É com a mensagem deste legado escrito em forma de poema por dona Marilda de Souza Francisco, quilombola do Bracuí, que iniciarei este subcapítulo sobre a luta das comunidades quilombolas pela efetivação dos seus direitos sobre a terra, sobre o território. Nesse sentido, cabe aqui nos perguntarmos: *não estaria o processo de libertação traduzida nos dias de hoje pelas bandeiras de luta identitárias das comunidades quilombolas?*

No intuito de refletirmos sobre essa pergunta delinearemos brevemente um panorama da luta pelo direito à terra vivenciada pelas comunidades quilombolas. Consideramos importante fazê-lo, pois este é considerado um disparador para o reconhecimento das especificidades desses sujeitos em outros campos de lutas, como na educação, nosso principal foco de análise nesse trabalho.

Como vimos na discussão que antecede este capítulo, as comunidades quilombolas assumem um significado bem diferente daquele historiográfico, apenas de um lugar de refúgio de escravos fugidos. Referem-se à organização de uma sociedade livre, formada por “homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e que desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema” (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 34). Compreendo, portanto, que os quilombos não pertencem apenas ao nosso passado escravista, trata-se de territórios étnicos no Brasil em busca do fortalecimento de sua identidade, recriada pela memória das lutas dos seus antepassados (CEPERJ, 2010). Possuem uma epistemologia²⁶ que é de resistência e ancestralidade. Dessa forma, é um erro pensar nos quilombos como comunidades isoladas no tempo e no espaço. Pelo contrário, as comunidades quilombolas possuem representatividade na esfera social e política, sobretudo exercem um papel importante na formulação e na disputa por políticas públicas diferenciadas que contemplem as demandas e especificidades dos povos tradicionais.

Essa representatividade toma uma proporção cada vez maior, principalmente a partir dos laços consolidados com diferentes movimentos sociais, com destaque para o Movimento Social Negro. Toda essa articulação em

²⁶ Concebemos nesse trabalho a epistemologia como a fonte de produção de signos e significados concernentes ao jogo da sedução que a cultura é capaz de promover, tal como defende Oliveira (2009).

busca do fortalecimento de sua identidade étnica, logo do seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, torna-se cada vez mais evidente, como veremos no capítulo que abordará a experiência da comunidade Campinho da Independência frente ao Movimento de Populações Tradicionais de Paraty.

Segundo a Comissão Pró-índio²⁷ de São Paulo, estima-se que há mais de 5.000 comunidades remanescentes de quilombo espalhadas por pelo menos 24 estados brasileiros. São eles: Amazonas, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Para melhor visualizarmos esta distribuição, vejamos abaixo um mapa de localização das comunidades quilombolas por municípios, extraído de um levantamento realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

²⁷ Disponível em: <http://www.cpis.org.br>

Comunidades Quilombolas Identificadas por Município

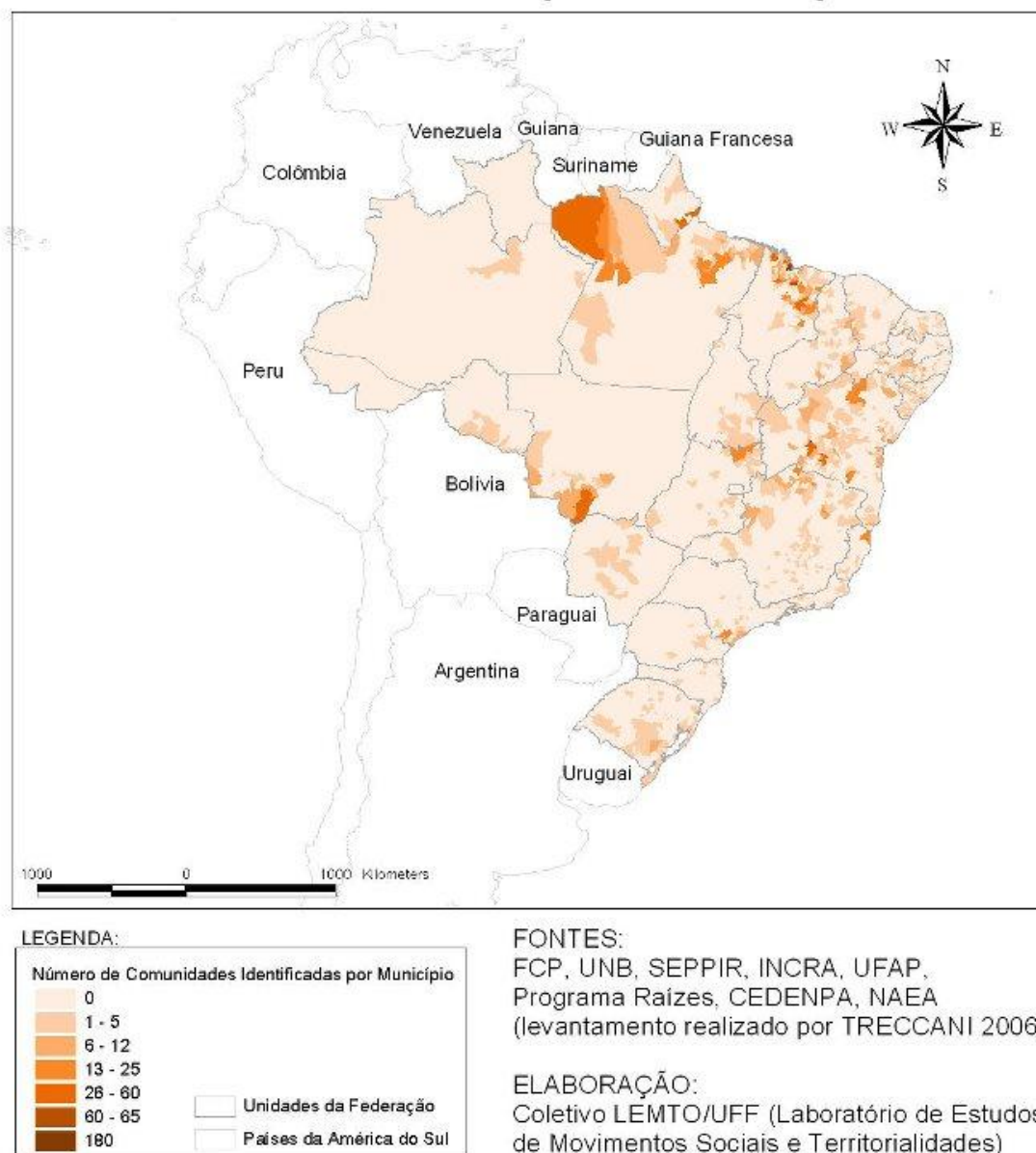


Figura 18 - Comunidades quilombolas identificadas por municípios. (UFF, 2012)

Reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, que lhes garante o “direito à propriedade de suas terras”, é feito o reconhecimento das comunidades através da autoidentificação, segundo critérios de autoatribuição (trajetória

própria, dotados de relações territoriais específicas com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida). Somente após um longo e burocrático processo, cuja abertura é feita pelas Superintendências do INCRA nos estados (podendo ser solicitado por qualquer interessado, entidades ou associações representativas de quilombolas ou pelo próprio INCRA) e que se estende até sua demarcação física, seguido da outorga definitiva do título²⁸ e, finalmente, registro em cartório (feito na comarca de localização do território), é que o processo de titulação se encerra.

Ocorre que este processo, além de burocrático, como já mencionado anteriormente, também não se dá de forma linear, tampouco está assegurado, como o roteiro formal descrito acima faz pensar, ainda que não tivesse tal pretensão. Ele pode ser administrativa ou legalmente questionado (como é o caso da Marambaia, que citarei como exemplo) e ainda pode ter a decisão técnica (que é produzida no processo) paralisada no executivo (o que tem acontecido com muitas áreas indígenas e quilombolas). Outra questão que também pode ocorrer são os conflitos gerados com os proprietários e pretensos proprietários, o que leva às comunidades a desistirem de suas titulações, haja visto que em muitas regiões do Brasil grandes latifundiários ainda se beneficiam da figura dos “capangas” e “jagunços” para resolverem seus conflitos territoriais locais.

Além disso, o próprio decreto 4.887²⁹/2003, sancionado no Governo Lula está sendo questionado no Supremo Tribunal Federal³⁰. Dessa forma, o importante é ter em mente que o processo de titulação é desfecho incerto e, recentemente, cada vez menos favorável.

Citarei como exemplo para ilustrarmos essas questões a experiências das comunidades Marambaia³¹ (Mangaratiba) e Santa Rita do Bracuí (Angra dos

²⁸ O título é outorgado pelo INCRA em nome da associação que representa a comunidade ou as comunidades que ocupam aquela área.

²⁹ 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.

³⁰ O julgamento está sendo realizado pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239, ajuizada pelo DEM contra o Decreto 4.887/2003. O relator da ADI, ministro Cezar Peluso, presidente do STF, proferiu seu voto pela procedência da ação e, portanto, pela inconstitucionalidade do decreto questionado.

Mais informações: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205330>

³¹ A comunidade quilombola da Marambaia está diretamente relacionada com o tráfico de escravos do século XIX. Era na ilha de Marambaia que o Comendador Breves, um importante

Reis), ambas situadas na Região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Tais experiências se distanciam com relação aos embates que enfrentam; entretanto, aproximam-se em função de sofrerem a mesma situação de descaso e omissão por parte do Estado e da forma precária com que as políticas públicas de reconhecimento são tratadas.

Não diferente de outras comunidades quilombolas, Marambaia e Bracuí vivem cotidianamente situações acirradas de disputas e conflitos para permanecerem em suas terras. Marambaia, por exemplo, vive sobre as ações opressoras da Marinha do Brasil, uma vez que, encontra-se localizada em área considerada de segurança nacional, logo controlada por militares. Segundo o dossiê³² da Marambaia, produzido por Koinonia:

[...] a implantação dos serviços da Marinha na Ilha fez com que os quilombolas fossem proibidos de continuar cultivando suas roças de subsistência, de construir casas para os filhos ou mesmo de reformar ou ampliar as já existentes, e perdessem os serviços públicos antes oferecidos, sem nenhum tipo de compensação por tais perdas, além de serem submetidos a uma pressão psicológica constante, como uma forma de expulsão "branca". A partir de 1998, esse método foi complementado pelas ações judiciais de Reintegração de Posse, que a Marinha move contra os moradores alegando que estes seriam invasores da área. Sem apoio jurídico e, na sua maior parte, não-alfabetizados, os condenados foram sendo expulsos.

Distante do tão sonhado título, Marambaia permanece vivendo debaixo da postura de poder e autoridade imposta pela Marinha, que controla a vida da população no local. A situação é tão perversa que optei por trazer a fala de uma de suas lideranças compartilhada durante uma consulta³³ realizada pela

senhor do café e do tráfico de escravos da época, deixava seus escravos em um período de "engorda", antes de serem vendidos para outros senhores. Há notícias de que por lá passaram pelo menos seis mil escravos. Para mais informações sobre a Marambaia, acessar:

http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/i_brasil_rj.html

³² O dossiê da Marambaia foi produzido com vistas a alertar a população civil sobre a matéria publicada no Jornal O Globo, 25.02. 2005, tendo como título "Crime ambiental e erro histórico", assinado pelo então prefeito César Maia. Essa matéria causou estranheza e preocupação entre os moradores da Ilha da Marambaia e todos aqueles que acompanham o seu drama, por constituir uma peça de grande visibilidade pública repleta de confusões e omissões.

Mais informações, acessar: <http://www.koinonia.org.br/oq/dossies/marambaia/introducao1.htm>

³³ Durante a consulta, participei da equipe de apoio que foi coordenada pelo professor José Maurício Arruti a convite da SUPIR. A consulta teve como objetivo a elaboração do Estudo Técnico "Políticas de Promoção das Comunidades Quilombolas no Estado do Rio de Janeiro", destinado a integrar os "Cadernos de Direitos Humanos" da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH).

Superintendência de Promoção da Igualdade Racial (SUPIR), junto às lideranças quilombolas da Região Sul Fluminense que ilustra de forma precisa tal imposição:

Na comunidade temos uma escola que atende até o 9º ano do Ensino Fundamental, mas ela fica do outro lado da ilha. A Marinha não permite a embarcação da prefeitura na Marambaia, é ela mesma quem faz o transporte dos professores e dos alunos. Mas é só na ilha de Marambaia que acontece isso, pois nas outras ilhas tem transporte da prefeitura. O problema todo é que o transporte da Marinha não tem horários fixos, por isso os alunos ficam esperando o horário de chegada dos professores. Tem dias que as crianças vão cedo esperar o barco para ir à escola e o barco não vem e aí elas voltam pra casa desanimadas. No dia seguinte não querem mais ir pra escola. Há dias que as crianças ficam um turno inteiro sem aula, esperando. Daí, quando os alunos terminam a escola, saem de lá tendo aprendido muito menos que os alunos de outros lugares já que eles têm menos aulas do que os outros. Quando chegam ao Ensino Médio precisam estudar fora da ilha e aí encontram muitas dificuldades. Tem a distância e a dependência do transporte da Marinha, os estudantes precisam sair de casa de madrugada para pegar embarcação para o litoral e ficam sem nenhum suporte até Itacuruçá, esperando o transporte das 18:00 horas para voltarem pra casa. Só chegam em casa lá pelas 21:00 horas e aí, cansados, não conseguem fazer o dever de casa que a escola passa. Sem contar que não há energia elétrica na ilha depois de um determinado horário, o gerador da Marinha é desligado, só funciona pra eles. Como é que se aprende assim? O sofrimento é muito grande. (Liderança política da Marambaia. Consulta realizada em março de 2011).

Já no caso do Bracuí, o principal conflito decorre do crescimento desenfreado da especulação imobiliária na região provenientes da abertura da Rodovia Rio-Santos. A chegada das grandes construtoras e seus condomínios luxuosos ameaçam o território da comunidade que sofre com a chegada invasiva dos chamados “imigrantes”- “categoria criada pelos quilombolas para designar pessoas “de fora”- que vivem ou possuem sítios e casas de veraneio no território, cujas estruturas físicas destoam completamente das de suas moradias” (MAROUN, 2013, p. 33).

Um dos principais conflitos territoriais da comunidade trava-se com a Empresa Bracuhy Administração, Participações e Empreendimentos Ltda, responsável por grandes empreendimentos imobiliários na região.

A questão do asfalto é um dos fatores que emerge desse cenário conflituoso. Pressionado pelos moradores não quilombolas - donos de mansões e carros

luxuosos - o prefeito de Angra dos Reis da gestão anterior à atual, dá início ao processo de asfaltamento sem sequer consultar os moradores quilombolas, embora soubesse que Bracuí era um território já reconhecido pela FCP como remanescente de quilombo.

A chegada do asfalto caracteriza para a comunidade o aumento da especulação imobiliária no local, logo a chegada de novos “imigrantes”. Além disso, Bracuí passaria da designação de rural para urbana, descaracterizando de algum modo a comunidade que traz consigo também o pertencimento às raízes rurais. “Eu sou negro, quilombola e sertanejo” é a afirmação feita por ‘seu’ Geraldo, um dos moradores mais antigos do quilombo Bracuí durante uma conversa informal realizada durante o trabalho de campo na comunidade, outubro de 2013.

Os conflitos em torno do asfalto não se encerraram por aí. Recentemente, acompanhei de perto um embate sofrido entre a comunidade e os “imigrantes” que ali residem. Devido a inúmeras reclamações que continuam sendo feitas pelos moradores não quilombolas, a gestão atual da prefeitura de Angra decidiu tomar providências para atenuar provisoriamente os buracos que existem na estrada de Santa Rita (estrada principal do quilombo). Ocorre que a matéria prima utilizada pela prefeitura foi o barro, o que só fez piorar a situação da estrada. A consequência deste erro recaiu sobre os quilombolas da comunidade, uma vez que os não quilombolas os acusaram de culpados por todo o barro que acabou impedindo a ida e vinda dos moradores.

Vivenciei esse momento junto à comunidade, pois, na ocasião, estava fazendo trabalho de campo no local, participava do *Fórum Redescobrimdo o Bracuí*, que aconteceu na Escola Municipal Alda Pires de Lima, em novembro de 2013. Dois jovens líderes do Bracuí e eu caminhávamos. Fazíamos o trajeto da comunidade até a escola (cerca de quarenta minutos a pé) com muito barro, quando, de repente, um morador não quilombola que passava de carro gritou: “Quilombola, seu preto imundo, é isso que vocês merecem: viver na lama! Não é lama que vocês querem?” (novembro, 2013). Depois das ofensas, acelerou com o carro de tal forma que nos vimos mais sujos de lama ainda. As lideranças não disseram uma só palavra, tampouco eu. Todos permaneciam calados, senão estarecidos diante do acontecido. Quando chegamos à escola, tivemos que nos

lavar em uma bica que ficava no pátio, pois só assim teríamos condições físicas de participar do fórum.

Aquela situação criou em mim uma profunda indignação, de modo que foi difícil começar o fórum naquele dia discutindo qualquer coisa que não fosse a atitude de racismo e de preconceito que havia acabado de presenciar. A sensação era a de um nó na garganta. Penso que, tomado pelo mesmo sentimento de indignação, entretanto, de forma muito pior, pois se tratava de alguém que sofreu diretamente o ato de racismo, Emerson dos Santos, coordenador geral da Arcquisabra (Associação de Moradores do Quilombo Santa Rita do Bracuí), o Mec como por todos/as é chamado, pegou o microfone e relatou o ocorrido. Ele falou sobre a forma racista e preconceituosa com que os quilombolas eram/são tratados pelos “imigrantes” que não entendem a questão do asfalto. Explicou também que a culpa do barro não era deles, mas da prefeitura, que se dispôs a atender a uma demanda dos de “fora” e não da comunidade. Portanto, os ataques que vinham sofrendo nada tinham a ver com o barro colocado no local, eram fruto, na verdade, de uma intolerância às diferenças culturais, sobretudo, com o negro, com os que se definem rurais, quilombolas, “por isso a nossa luta é de resistência”, afirmou Mec (novembro de 2013).

Enquanto permanecem a resistir aos imigrantes, ao turismo desenfreado e ao racismo, Bracuí também aguarda sua titulação que, assim como Marambaia, encontra-se na fase de elaboração do seu RTID junto ao INCRA. Ocorre que quanto mais o tempo passa, mais difícil se torna a concretização da titulação de suas terras, afinal a Marinha está sempre às voltas com novos recursos apresentados para contestação do processo e os imigrantes não param de chegar, invadindo o local com suas construções luxuosas.

Contextualizando o quilombo do Campinho -nossa comunidade pesquisada- dentro deste cenário de luta pelo direito à terra, informamos que, embora não haja em seu território conflitos desta natureza (Campinho é uma das poucas comunidades quilombolas já tituladas no Estado do Rio de Janeiro), a luta contra os processos de invisibilidade do caráter étnico de seu território e pela afirmação de sua identidade enquanto comunidade negra e rural é cada vez mais acirrada e constante.

A seguir apresentaremos algumas imagens que ilustram as residências de moradores quilombolas e não quilombolas no Bracuí.



Figura 19 - Casa de veraneio de morador não quilombola (Carvalho outubro, 2013).



Figura 20 - Casa de morador quilombola (Carvalho, outubro 2012).

Atualmente apenas 196 comunidades remanescentes de quilombo possuem o título de suas terras. Esse número representa apenas 6% da totalidade estimada pelo movimento social (3.000 comunidades). Essa estatística indica que a atuação governamental ainda está muito aquém do necessário para garantir o direito à terra previsto na Constituição Brasileira e na Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Cabe aqui ressaltar que o mesmo decreto que hoje está sendo questionado junto ao STF, um dia, já significou uma sinalização positiva, uma vez que se esperava que o governo iria agilizar o cumprimento do preceito constitucional, o que acabou não ocorrendo. Os resultados foram e são cada vez mais limitados e onerosos.

Segundo informações da Comissão Pró-índio, o governo Lula titulou 12 terras no período de 8 anos. A gestão de Dilma, em 30 meses de governo, titulou apenas 4 terras, todas parcialmente. Nesse mesmo período (2003 a 2013), o governo do Estado do Pará emitiu 31 títulos, o do Maranhão 19, o Piauí outorgou 5 títulos, o de São Paulo 3 títulos e o de Mato Grosso do Sul e do Rio de Janeiro, 1 cada. Esses dados ajudam a ilustrar a morosidade do processo. Podemos observar, abaixo, um mapa das comunidades quilombolas identificadas no Rio de Janeiro até 2013, seguido da tabela com o andamento dos processos junto ao INCRA³⁴ quanto à titulação das comunidades no Estado do Rio de Janeiro:

³⁴ Para verificar o andamento os processos de outros estados, acessar: <http://www.cpisp.org.br/terras/Mapa/mapa.aspx?VerTerras=r>



Figura 21 - Mapa de distribuição das comunidades quilombolas existentes no Estado do Rio de Janeiro (Incra e Koinonia, 2012)

Nome da Terra	Comunidade(s)	Famílias	Município	Etapas
Aleluia, Batatal, Cambucá	Aleluia, Batatal, Cambucá	73	Campo dos Goytacazes	RTID em elaboração
Alto da Serra	Alto da Serra	20	Rio Claro	RTID publicado no diário oficial
Baia Formosa	Bahia Formosa	120	Armação de Búzios	Certidão Fundação Cultural Palmares
Barrinha (RJ)	Barrinha (RJ)	--	São Francisco do Itabapoana	Processo aberto no incra
Botafo - Caveira	Bota Fogo, Caveira	163	São Pedro da Aldeia	RTID publicado no diário oficial
Botafo (RJ)	Botafo	35	Cabo Frio	RTID em elaboração
Cabral	Cabral	50	Parati	RTID publicado no diário oficial
Camorim	Camorim	--	Rio de Janeiro	Processo aberto no incra
Conceição do	Conceição do Imbé	73		Certidão Fundação

Imbé				Cultural Palmares
Cruzeirinho	Cruzeirinho	37	Natividade	RTID em elaboração
Deserto Feliz	Deserto Feliz	--	São Francisco do Itabapoana	Certidão Fundação Cultural Palmares
Fazenda Machadinha	Machadinha	69	Quissamã	RTID em elaboração
Lagoa Fea	Lagoa Fea	--	Campo dos Goytacazes	Processo aberto no incra
Marambaia	Marambaia	281	Mangaratiba	RTID em elaboração
Maria Conga	Maria Conga	--	Magé	Certidão Fundação Cultural Palmares
Maria Joaquina	Maria Joaquina	--	Cabo Frio	Certidão Fundação Cultural Palmares
Maria Romana	Maria Romana	--	Cabo Frio	Certidão Fundação Cultural Palmares
Morro do Coco	Morro do Coco	--	Campo dos Goytacazes	Processo aberto no incra
Pedra do Sal	Pedra do Sal	25	Rio de Janeiro	RTID publicado no diário oficial
Prodígio	Prodígio	--	Araruama	Processo aberto no incra
Quilombinho de Cos. Josino	Quilombinho de Cos. Josino	--	Campo dos Goytacazes	Processo aberto no incra
Rasa	Rasa	650	Armação de Búzios	RTID em elaboração
Sacopã	Sacopã	13	Rio de Janeiro	RTID publicado no diário oficial
Santa Rita do Bracuí	Santa Rita do Bracuí	121	Angra dos Reis	RTID em elaboração
Santana (RJ)	Santana (RJ)	28	Quatis	Portaria do presidente do Incra publicada no Diário Oficial
São Benedito (RJ)	São Benedito (RJ)	60	São Fidélis	RTID publicado no diário oficial
São José da Serra	São José da Serra	31	Valença	Portaria do presidente do Incra publicada no Diário Oficial
São José do Pinheiro	São José do Pinheiro	--	Pinheiral	Processo aberto no incra
Sobara	Sobara	30	Araruama	RTID em elaboração
Sossego (RJ)	Sossego (RJ)	--	Campo dos Goytacazes	Processo aberto no incra
Tapera (RJ)	Tapera (RJ)	--	Petrópolis	Certidão Fundação Cultural

Figura 22 - Tabela do andamento dos processos de titulação por UF junto ao Incra.
(Incra, 2014)

Para Arroyo (2012), os diferentes grupos dessa nossa longa história de lutas pelo território, especificamente os povos tradicionais e /ou do campo têm o mérito de mostrar como é nuclear a questão da terra e o quanto as disputas por seu controle foram e são acirradas desde a colonização, transpassando toda nossa história social, econômica e política. Nesse sentido, “os movimentos sociais mostram quão deformadora tem sido uma estrutura fundiária antidemocrática, segregadora que persiste por séculos como padrão colonial/capitalista de produção de coletivos sem terra, sem espaços disponíveis para as formas mais violentas e desumanas de trabalho” (ARROYO, 2012, p. 97). Ainda para o autor “as vítimas dessa ordem na sua diversidade étnica, racial mostram que essa estrutura de poder/terra/trabalho carrega marcas de racialização que a complexificam” (idem, p. 97).

Nesse sentido, compreendemos que a luta pela terra como matriz formadora exige reconhecimento no pensamento educacional. Falar de terra é falar de educação, saúde, cultura, religiosidade... Não há dissociação, todas essas questões estão intrinsecamente interligadas. Um exemplo que ilustra essa afirmação foi à forma como os GT's de trabalho do último encontro Nacional da CONAQ³⁵ realizado nos dias 3 a 6 de agosto de 2011 no estado do Rio de Janeiro foram nominados: *Território e Educação, Território e Saúde, Território e Religião, Território e Regularização Fundiária*. Dessa forma, compreendo que o território possui e produz sua própria pedagogia, seus saberes e conhecimentos. Pedagogias, saberes e conhecimentos “Outros” na perspectiva de Walsh (2005) e de Arroyo (2012). Invisibilizados e concebidos como inexistente, tal como explicita Santos (2009).³⁶

É, portanto, a partir deste olhar que enfocarei a luta no campo da educação, debruçando-me sobre o caso da comunidade quilombola Campinho da Independência. Para tanto, é necessário contextualizarmos as normativas que respaldam e sustentam o debate sobre o direito a uma educação diferenciada.

³⁵ Para mais informações sobre o encontro, acessar:
http://2.bp.blogspot.com/-ueP-0ZRE42c/Tjr9K7I6l_I/AAAAAAAAAIY/Z4Gc-yv5nIU/s1600/conaq2.jpg

³⁶ Esses conceitos serão desenvolvidos nos capítulos a seguir.

3.2

Do direito à educação

*“Eu me reconhecia como negra, como me reconheço como negra.
Eu não me reconhecia como quilombola porque eu não conhecia
Porque assim... Eu não entendia do assunto.
Na escola a gente não aprende isso e nem vai aprender”.*
(Angélica Souza, liderança do quilombo Bracuí - fala extraída do vídeo
Bracuí Velhas Lutas Novas Histórias-LABHOI/UFF)

Nesse capítulo, apresentarei brevemente o processo de formulação de legislação específica para a educação escolar em comunidades quilombolas, a fim de pensarmos o desencadear de políticas educacionais voltadas para as diferenças culturais. Nesse sentido, buscarei compreender como a educação tem sido concebida e construída pelos próprios quilombolas, concomitantemente ou antes mesmo da publicação dos respectivos textos legais.

Partindo do pressuposto de que a luta das comunidades quilombolas por uma educação diferenciada se aproxima da perspectiva decolonial de uma educação “Outra”, apresentarei, num segundo momento, aspectos das normativas vigentes em sintonia com tal perspectiva, reafirmando a importância da interculturalidade como projeto político-epistêmico na construção de uma escola “Outra”, construída “desde baixo”, de e a partir das pessoas que sofreram um histórico processo de submissão e subalternização (WALSH, 2009).

A escolha da perspectiva teórica ganha força e relevância a partir da minha inserção no Grupo de Pesquisas GECEC-PUC/RIO, partir do que fui observando, através das nossas leituras, quanta sintonia havia entre a perspectiva intercultural e decolonial de educação e o processo de luta por uma educação escolar quilombola vivenciado pelas comunidades remanescentes de quilombo. A aproximação com essa literatura, somada à leitura que assumi das normativas que respaldam o direito a uma educação escolar diferenciada pleiteada pelos quilombolas com tanta força, levaram-me a compreender a necessidade de desafirmos essa lógica hegemônica de educação, na qual nosso sistema educacional ainda está ancorado,

sobretudo a viabilizarmos e visibilizarmos outros processos educativos, contra-hegemônicos, calcados numa pedagogia decolonial.

Enviesada por esse olhar, minhas reflexões sobre as lutas permanentes dos quilombos, em especial acerca do papel social e político das escolas situadas em seus territórios me levaram a pensar na educação não apenas tendo como foco as diferenças étnicas, mas de colonização também. Esse pensamento foi reforçado após assistir um seminário³⁷ proferido pela autora Catherine Walsh, na PUC-Rio. A autora trouxe um breve panorama sobre a educação hoje na América Latina e América do Sul e abordou o processo educacional do Equador. Sua fala foi enfatizando, através dos exemplos concretos que trazia, a ideia de que era preciso entender os padrões de poder/saber/ser dominantes em nossa sociedade e, especificamente, pensar a escola enquanto instituição inserida nesse contexto de pensamento ocidental, eurocêntrico e monocultural. Toda essa tessitura (leituras, experiências de campo, seminário) foi me convencendo de que o pano de fundo nesse debate sobre uma educação escolar quilombola não é apenas cultural, mas epistêmico, político e antropológico, tal como defende Walsh (2006).

Na ocasião do seminário, a autora fez uma provocação junto ao público participante que me levou a pensar em inúmeros momentos de observação de campo que fiz durante os dois anos de pesquisa de mestrado. Tal provocação era pensarmos: *Que tipo de educação queremos?* Essa pergunta por diversas vezes foi norteadora dos encontros e fóruns de educação diferenciada para os povos tradicionais³⁸ do município de Paraty. Era com essa provocação que iniciávamos nossas discussões, que abríamos caminho para refletir sobre a possibilidade de uma escola “Outra”, pensada pelos próprios sujeitos do processo educativo, escola esta que representa na perspectiva decolonial uma tentativa de projeto alternativo

³⁷ Seminário promovido pelo Gecec, sob coordenação da professora Vera Maria Candau, em novembro de 2013.

³⁸ Por meio do Decreto 6.040/2007, instituiu-se a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), que define esses povos como grupos culturalmente diferenciados, que possuem formas próprias de organização social. Esses grupos ocupam e usam, de forma permanente ou temporária, territórios tradicionais e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. Para isso, são utilizados conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Entre os PCTs do Brasil, estão os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, dentre outros. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/povosecomunidadestradicionais>.

ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber, e do poder, sobre quais discorrerei mais a frente.

Diante dessas constatações, considero relevante abordar a importância da escola nesse processo de busca por uma descolonização de poder, ao concebê-la como uma instituição social que está fundamentada numa estrutura que recebe marcas de um passado que deixou heranças racistas, elitistas e excludentes (NORONHA, 2013), em que as alteridades, o outro em suas diferenças e especificidades são negadas, na medida em que a escola exerce a função de moldar/ajustar nessa/para essa lógica ocidental e eurocêntrica, negando e deslegitimando dessa forma a história, as vozes, os saberes e culturas de grupos sociais subalternizados (CANDAU, 2010).

De uma forma geral, o sistema escolar ainda é pensado e gerido em um formato padronizado, branco, ocidental e descontextualizado. Sua perspectiva de educação permanece baseada em um caráter homogeneizador e monocultural (CANDAU, 2010). Seus livros didáticos continuam privilegiando uma história única, hegemônica; suas práticas permanecem reproduzindo a desigualdade ao desconsiderar as diferentes realidades socioculturais nas quais se encontram instaladas e os diferentes grupos sociais que por ali circulam; seus currículos continuam legitimando um único saber, desconsiderando e invalidando toda forma de produção e transmissão “Outra” de conhecimento e de saberes. Na concepção de Santos (2009), trata-se de um “epistemicídio”, ou seja, a exclusão de outras formas de conhecimento e compreensão do mundo.

Todas essas questões reforçam ainda mais o caráter urgente de políticas educacionais diferenciadas que derivem da luta dos diferentes sujeitos e grupos sociais por reconhecimento de suas especificidades, que abarquem a dimensão cultural, que reconheçam e visibilizem identidades que foram/são silenciadas ao longo de toda a história.

Nessa mesma direção, Gomes (2009) ressalta que uma política pública voltada para a diversidade etnicorracial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. Uma luta repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo movimento negro nos dias atuais e aos poucos implementadas pelo Estado. A autora ainda nos convida a refletir:

[...] a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (GOMES, 2003 p. 77).

Ou seja, a construção de políticas diferenciadas no campo educacional precisa ser pensada e construída *de e a partir* da história dos grupos sociais que foram silenciados e que tiveram suas culturas eliminadas historicamente e socialmente, tal como propõe a perspectiva decolonial. Essa afirmação vai ao encontro do que propõe Walsh (2012) sobre a construção desde baixo. Dessa forma, entendendo a escola como um local de extrema importância no processo de luta identitária, espaço este permeado por relações de poder, de naturalização das diferenças e que se configura como uma arena na disputa pelo reconhecimento de direitos sociais. É com base nessa tomada de posição política acerca da importância dessa instituição num cenário de luta no qual se destaca o protagonismo do movimento social negro e do movimento social quilombola no que concerne a uma educação diferenciada que desenvolvemos este subcapítulo que está estruturado em dois momentos: apresentação dos documentos legais que subsidiam o debate sobre uma educação escolar quilombola e a articulação de questões que emergem deste/neste processo de construção com as perspectivas intercultural e decolonial de educação.

3.2.1

Educação Escolar Quilombola: normativas vigentes

[...] Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas,

reconhecidos os seus pontos de interseção política, histórica, social, educacional e econômica sem perder a especificidade.

(Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, 2012)

Entendemos que as políticas educacionais diferenciadas, tal como é a política para quilombos, não surgem do nada, antes, emergem de um processo desencadeado por questões que tendem a desafiar o chão da escola. Frutos da luta e do posicionamento político de diferentes atores sociais, essas políticas visam ao entendimento e/ou ao menos à atenuação das diferentes demandas que emergem desse cenário de lutas e disputas políticas cada vez mais acirradas. É nesse contexto, por exemplo, que compreendo a proporção que o tema da diversidade e das diferenças culturais tem ganhado em âmbito educacional, sobretudo no contexto de formulação das políticas públicas. Entretanto, reconhecemos que é preciso trazer algumas considerações acerca desta realidade.

A primeira a trazer é o que Noronha (2013) afirma sobre as chamadas políticas de diversidade. Para a autora, essas políticas ganharam visibilidade dentro do espaço político-governamental principalmente na gestão do governo Lula, período este em que a incorporação da temática ganhou mais atenção e destaque ao ser introduzida nos programas e nas ações voltadas para o campo da educação. Apesar dessa notoriedade, é importante lembrarmos que anterior a esse período, o tema transversal da diversidade cultural foi incorporado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997. Candau (2012) chama atenção para os conflitos ocorridos durante toda a negociação e estruturação do documento, assim como a participação política dos movimentos sociais junto à elaboração do mesmo. Em suas palavras:

No plano nacional, convém salientar que, pela primeira vez na nossa história, uma proposta educacional que emana do Ministério de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, e que suscitaram grandes controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorporou, entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Esta opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação em que a pressão dos movimentos sociais se fez presente. (CANDAU, 2012, p. 22)

Noronha (2013) nos alerta para o fato de que a abordagem do tema diversidade não ocorreu nem ocorre de forma consensual, pelo contrário, a forma como é usado em âmbito governamental sofre importantes variações quanto à sua concepção. São elas: 1. Inclusão social; 2. Ações afirmativas; 3. Políticas de diferença (MOEHLECKE, 2009 apud NORONHA, 2013). Essas variações quanto à forma como o tema da diversidade é concebido nas políticas educacionais acaba não contribuindo para as mudanças esperadas no sistema escolar. Pelo contrário, representam mais uma tentativa assimilacionista da cultura das minorias étnicas à cultura nacional e dominante. Nesse sentido, Maroun, Noronha & Carvalho (2013) afirmam que, “como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”, como é o caso das comunidades quilombolas” (MAROUN, NORONHA & CARVALHO, 2013, p. 3).

Ainda que não seja meu intuito nesse trabalho fazer uma análise minuciosa da construção dessas políticas, tampouco adentrar nas variações pelas quais a incorporação do tema da diversidade sofre no âmbito das políticas públicas, acredito ser importante trazê-las, ainda que brevemente, de modo a inserir o leitor nas normativas existentes que respaldam o debate sobre a institucionalização de uma nova experiência de educação no Brasil, tal como tem se revelado ser a Educação Escolar Quilombola.

No plano normativo, a discussão sobre uma educação culturalmente referenciada se sustenta em ao menos quatro documentos, a saber: a *Lei Federal nº. 10639 / 2003*, cuja orientação consiste em que a Educação Básica adote nos conteúdos programáticos o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a *Convenção 169 da OIT* (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito a uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o *Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais* (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a *Resolução nº 7 de 2010 do CNE* (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades e

modos de vida. Além disso, esta mesma resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos.

No que tange a Lei 10639/03 e seus desdobramentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicoraciais, publicadas em 2004, podemos dizer que estas vêm atender a uma reivindicação de lutas sociais do Movimento Negro, mas também vêm se somar ao processo de conquista de espaço para o tema da diversidade sociocultural, reivindicado por diversos movimentos sociais. Tal conquista é materializada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁹ e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que ganha destaque a inserção dos temas transversais e, entre eles, o da pluralidade cultural. (ARRUTI, MAROUN & CARVALHO, 2011).

Das oito linhas de Ação do Programa Brasil Quilombola⁴⁰, de 2006, duas são relativas à regularização fundiária, duas ao tema do desenvolvimento local e sustentável e quatro são relativas à educação. No que tange as políticas de educação quilombola o programa tem por objetivo “ampliar e qualificar a oferta de educação básica, contemplando as especificidades da história, vivência, tradições, cultura e a inserção no mundo do trabalho, próprios das populações quilombolas.” (SEPPPIR, 2013 p. 40).

Segundo a SECADI-MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), as ações dirigidas às comunidades quilombolas incidem no apoio à formação de professores de educação básica, na distribuição de material didático para o Ensino Fundamental, na ampliação e melhoria da rede física escolar e na capacitação de agentes representativos das comunidades. Assim, podemos dizer que as ações educacionais se distribuem entre aquelas não formais e aquelas formais, relacionadas ao funcionamento das escolas em áreas quilombolas.

Em 2009, porém, ocorreram iniciativas importantes no quadro das políticas públicas para quilombos no campo da educação. Alguns importantes indicadores de tais iniciativas foram: a implementação de *diretrizes estaduais*

³⁹ Artigo 26 inciso 4º: O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e étnicas para a formação do povo Brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia.

⁴⁰ O Programa Brasil Quilombola foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas, constituindo a Agenda Social Quilombola, que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas: acesso a terra, saúde, educação, saneamento básico, eletrificação, entre outras (Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>)

(como as do Paraná e do Mato Grosso do Sul) e mesmo *municipais* (como a de Santarém-PA) sobre o tema; a incorporação das comunidades quilombolas no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2009), em cujas ações programáticas consta apoiar o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos e a consolidação de ações afirmativas de inclusão da população afrodescendente e de reconhecimento dos direitos quilombolas no *Programa Nacional de Direitos Humanos* (Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, atualizado pelo Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010).

Outros importantes marcadores desse processo de construção das políticas se deram no ano de 2010. Em maio se realizou a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) na qual se discutiu a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender às especificidades das comunidades quilombolas, visto que a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes não contemplavam tais demandas. Essa pauta exigiu a formação de um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE) com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Cabe ressaltar que as comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro foram representadas por Laura Maria dos Santos, do quilombo do Campinho, que participou da comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica.

No dia 13 de julho de 2010, a Câmara de Educação Básica do CNE publicou a resolução nº 4/2010⁴¹, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A Resolução institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação, cuja definição é a seguinte:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a

⁴¹ Para mais informações, acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992

base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Seção VII, Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

No ano de 2011, outro importante documento produzido foram os textos do *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2011-2020* (que visa a implementar políticas específicas para a formação de professores para as comunidades quilombolas; expandir as matrículas de Ensino Médio destas; e ampliar a Educação Escolar Quilombola por meio de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural) e, por fim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* (BRASIL, 2012), aprovadas e anunciadas pela presidenta Dilma Rousseff, no dia 21 de novembro de 2012, em cerimônia no Palácio do Planalto, em alusão ao dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Esta última traz em seu texto a seguinte recomendação quanto à organização do ensino ministrado nas instituições educacionais inscritas em suas terras e/ou que atendam estudantes quilombolas:

[...] fundamentar-se, informar-se e alimentar-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3)

Desta forma, objetiva:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; IV - assegurar que o

modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola; VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim, podemos afirmar que as Diretrizes, aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano, tem a função de orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas.

Desse contexto de construção das políticas educacionais para quilombos, consideramos importante pontuar algumas questões. A primeira é a afirmação feita por Maroun (2013) quanto à relação das diretrizes com as realidades locais serem complexas e pouco lineares, embora considere também o quão recente é essa política. O texto das políticas como afirma a autora, já são, por si mesmos, resultado de disputas que, muitas vezes, expressam posições concretas e experiências locais (MAINARDES, 2006 apud MAROUN, 2013). Segundo a autora, “depois de definidos os textos das políticas, a aplicação destas estará submetida a reinterpretções e novas disputas, que poderão vir a refletir outros embates locais” (MAROUN, 2013, p. 82).

Sua afirmação vai ao encontro da situação vivenciada por diferentes comunidades quilombolas em todo Brasil no tocante à implementação das diretrizes no contexto das escolas inscritas em seus territórios. Raras são as iniciativas das escolas no que concerne a direcionar suas atividades, currículo e projeto político pedagógico ao que aborda as diretrizes e outros documentos legais. Quando isso acontece, ainda que não contemplem todas essas áreas do sistema escolar, é pela pressão das lideranças políticas das comunidades

quilombolas, a exemplo do que ocorre nos quilombos Campinho da Independência e Santa Rita do Bracuí, pois é possível perceber, em ambas as comunidades, um cenário de constantes reinterpretações e novas disputas que desencadeiam uma série de questões que nos possibilitam pensar a efetividade e concretude das políticas educacionais de diferenças no sistema educacional que atende a essa população.

Outra importante questão a trazer é que, antes mesmo da implementação de políticas governamentais e da legislação específica, já havia ações em comunidades quilombolas direcionadas a experimentar uma nova proposta de educação escolar culturalmente referenciada e/ou diferenciada. Um exemplo dessas ações é o Projeto “Educando com Arte: vivência de saberes” (2008), elaborado pelo quilombo Campinho da Independência com vistas a ser desenvolvido na escola local, tendo como base a cultura, as tradições e a memória coletiva da comunidade. Discorreremos sobre tal experiência nos capítulos posteriores.

Não podemos também deixar de destacar que o reflexo da existência de toda a legislação específica tem provocado uma mobilização das comunidades quilombolas, ações e estratégias de luta que buscam estabelecer uma educação diferenciada, condizente com a cultura e realidade dessas comunidades junto às escolas inscritas em seus territórios e/ou que atendam educandos oriundos das comunidades.

Trata-se de movimentos internos de reivindicação de um projeto educacional e de uma escola “outra” que contemple sua cultura e lutas políticas. É um projeto que tem como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Cabe ressaltar que, nesse contexto de construção de um projeto de educação “outra”, é possível perceber o protagonismo de novos mediadores que têm assumido o debate sobre uma escola quilombola em suas comunidades: a juventude quilombola. Essa constatação recai sobre outra questão que desponta como importante problema investigativo, uma vez que parte dessa juventude são graduandos recém-formados na primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo (LEC)⁴² da UFRJ. O curso se constitui a partir da

⁴² O curso foi implantado em 2010 visando a formar 60 jovens e adultos dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária RJ - INCRA/RJ** para atuação nas escolas do campo. Considerando as necessidades específicas dos grupos étnicos no que diz respeito às políticas educacionais e de

necessidade demanda de diferentes movimentos sociais, através de uma política educacional específica, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁴³.

Um exemplo que ilustra esse movimento é o projeto que acaba de ser elaborado pela comunidade Santa Rita do Bracuí, em parceria com pesquisadores e universidades, visando à incorporação das diretrizes na escola situada em seu território. Tal projeto é liderado por jovens formados na LEC. Uma vez que a efetivação das leis acaba por não sofrer uma fiscalização e o processo de implementação vai ficando cada vez mais distante e oneroso em relação às escolas, as comunidades, por intermédio de suas lideranças, buscam pleitear seus direitos no campo educacional, pressionando as escolas e apresentando argumentos respaldados pelas normativas já existentes, principalmente a partir do conceito de território tradicional. A tomada de posição política dessas jovens lideranças demonstra que não basta a existência de leis diferenciadas, os sujeitos do processo precisam se perceber como sujeitos de direito.

Como podemos perceber nos dois exemplos aqui citados (Campinho e Bracuí), a busca pela oferta de uma educação culturalmente referenciada e condizente com as especificidades de seus territórios não se dá por iniciativa das escolas, mas sim pelo pleito e protagonismo das próprias comunidades que começam a questionar o padrão de poder dominante e determinante que existe no âmbito educacional.

Outros exemplos poderiam ser citados, como o caso da comunidade Alto da Serra (Rio Claro/RJ), que reivindica uma educação diferenciada junto à escola que recebe os estudantes quilombolas da comunidade. Porém, são cenários que apresentam demandas diferentes, mas que também se aproximam em muitas questões que emergem neste/deste contexto de luta e resistência. Por ora, ficamos com a experiência do Bracuí, ainda que trazida brevemente, e a de Campinho, que tomamos como estudo de caso no âmbito desse trabalho.

desenvolvimento rural, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo abriu dez novas vagas para Indígenas e Quilombolas. (Disponível em: www.ufrrj.com.br)

⁴³ O Pronera tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Retornando aos decoloniais, percebemos que todas essas questões pontuadas no processo de luta por uma educação diferenciada vivida pelas comunidades - o que na perspectiva dos decoloniais seria um projeto de educação “outra” - remetem a algumas considerações feitas por Walsh na palestra realizada na PUC-Rio quanto à necessidade de pensarmos a educação “desde baixo”, questionando o padrão de poder dominante. Segundo a autora, esse pensamento se dá por três eixos: 1. Luta das comunidades (dentro e fora da escola); 2. Autonomia das comunidades; 3. Autodeterminação (as comunidades se reconhecem como historicamente subalternizadas). Os eixos apresentados pela autora são, de fato, promotores de toda mobilização das comunidades quilombolas em prol do reconhecimento e incorporação de suas lutas e culturas dentro do espaço escolar.

É com base nessa interlocução, portanto, que respaldamos o diálogo entre a educação quilombola e as perspectivas intercultural e decolonial de educação, apresentando as aproximações que sustentam nossa hipótese de que a pedagogia quilombola está sintonizada com a pedagogia decolonial. (WALSH, 2012).

3.2.2

Dialogando com a interculturalidade e a perspectiva decolonial

Assim como fui enveredando pelo processo de construção das políticas públicas de uma educação escolar quilombola, a qual responde a um movimento de luta e resistência no intuito de entendermos as relações estabelecidas nessa construção e a forma como esta tem se dado, farei esse mesmo movimento ao abordar as perspectivas intercultural e decolonial no campo da educação. Para isso, buscarei apontar aspectos comuns, tanto ao movimento de luta das comunidades quilombolas e/ou dos movimentos sociais quilombolas por uma educação que contemple sua cultura, quanto ao processo de construção de um projeto político de decolonização da educação. Desse modo, é necessário contextualizar algumas questões que nos situam diante de tais perspectivas.

É notória a visibilidade e repercussão que a interculturalidade tem ganhado no continente latino-americano, seja no âmbito das discussões dos movimentos sociais, das políticas públicas educacionais ou da produção acadêmica. Acreditamos que a relevância dessa visibilidade tem se dado, sobretudo, no campo

da produção acadêmica, local em que os referenciais teóricos desta pesquisa também estão em sintonia com uma colonização epistemológica. A importância que agrego à presença da perspectiva intercultural em meus referenciais teóricos se deve ao fato de haver nessa perspectiva um caminho de possibilidades e construções de diálogos simétricos entre sujeitos de saberes “Outros”, com lógicas “Outras” de educação, de escola e de produção acadêmica, espaço no qual predomina uma perspectiva de ciência, em geral única, monocultural que, no entanto, considera-se universal.

Segundo Santos (2009), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo estas estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2009). Nesse sentido, abrir espaços para refletir e pensar o campo da educação ancorados em uma lógica contra-hegemônica é extremamente necessário quando questionamos o padrão de cultura, de poder e de saber dominante, tal como proponho aqui.

Por outro lado, a repercussão da interculturalidade em trabalhos acadêmicos, muitas vezes reduzindo-se a um “modismo” tanto enfatizado por Walsh (2010), chama atenção para outro ponto importante: a interculturalidade ainda é reduzida a um novo tipo de multiculturalismo, embora apontem maneiras distintas de conceituar a diversidade e de promover práticas relacionadas com a diversidade na sociedade e suas instituições sociais, sobretudo a escola (WALSH, 2005).

Embora não pretenda aqui um aprofundamento da perspectiva multicultural⁴⁴, considero importante ressaltar que, apesar de o multiculturalismo apresentar diferentes propostas e concepções, “é um termo descritivo”, refere-se à “multiplicidade de culturas dentro de um determinado espaço sem que necessariamente haja relação entre elas” (WALSH, 2005, p.5). Dessa forma, entendo quando a autora diz que a abordagem equivocada da interculturalidade,

⁴⁴ Para um aprofundamento da perspectiva multicultural sugerimos a leitura do texto: “*Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*” (CANDAU, 2012).

logo a ausência da distinção entre a multiculturalidade e interculturalidade tende a subtrair qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador da interculturalidade (WALSH, 2009). Assim, a interculturalidade só terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como um ato pedagógico político que procura denunciar a dominação e anunciar outros caminhos, visando a intervir na reconstrução das estruturas e sistemas de poder presentes em nossa sociedade (WALSH, 2012).

É importante notar o caráter polissêmico e as diversas leituras e abordagens teóricas que a interculturalidade abarca (CANDAU, 2010). Sobretudo, é importante fazer a distinção entre uma interculturalidade que é “funcional ao sistema dominante” e outra que é concebida como “projeto político de descolonização, transformação e criação” (WALSH, 2012, p. 156,) para então nos situarmos diante da perspectiva assumida neste trabalho, a da interculturalidade crítica.

Destacamos também o quanto a interculturalidade assumiu permanentemente um significado de disputas em torno de temas como: *identificação cultural, direito e diferença, autonomia e nação*. Nessa direção, Walsh (2012) diz que um dos espaços centrais dessas disputas é a escola enquanto instituição política, social e cultural. A afirmação da autora nos convida a pensar que o sistema educativo não é a única instituição social que deveria reconhecer e expressar a diversidade cultural e promover a interculturalidade em todas as suas instâncias, entretanto, é a instituição com um grande potencial para impactar as pessoas e o social em grande escala.

Tal constatação nos ajuda a perceber a razão pelas quais grupos subalternizados e invisibilizados histórica e socialmente disputam a escola em suas agendas de reivindicações políticas. Para as comunidades quilombolas, por exemplo, significa um dos principais espaços políticos por onde se dará a efetivação dos seus direitos. É lá que essas questões precisam ser tratadas paulatinamente, pois assim terão condições não apenas de resistir, mas de construir algo distinto. Esse *construir algo distinto* (grifo meu), na perspectiva decolonial, é o movimento de “insurgir” (WALSH, 2010) dos grupos sociais subalternizados e negados histórica e socialmente, ou seja, a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento (FERNANDES, 2012).

Tal como vimos no início do capítulo anterior, a ênfase dada ao tema da diversidade nas políticas governamentais em âmbito nacional, principalmente a partir da década de 90, e no contexto latino americano de forma geral, propiciou que o tema da diversidade étnico-cultural começasse a ganhar uma nova atenção também neste mesmo período. Tal atenção decorre do reconhecimento jurídico e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, a fim de se enfrentar a discriminação, o racismo e as diferentes formas de exclusão (WALSH, 2012).

Assim, ainda que brevemente, explicarei o uso e o sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade sob três diferentes perspectivas. Só assim teremos condições de identificar a perspectiva intercultural sobre qual repousam determinadas políticas que pretendem ser contra-hegemônicas e propor politicamente projetos educacionais que visem ao empoderamento dos grupos socioculturais historicamente inferiorizados e invisibilizados por suas práticas culturais (CANDAU, 2010).

A primeira é a perspectiva intercultural *relacional*. Trata-se do contato e intercâmbio entre as culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições das diferentes culturas. Estas podem se dar em relação de igualdade ou desigualdade. Assume-se nessa perspectiva que o multiculturalismo sempre existiu na América Latina, porque sempre houve contato e relação entre os diferentes povos e suas culturas.

Walsh (2010) aponta dois problemas decorrentes dessa perspectiva. O primeiro é a tendência a omitir e/ou a minimizar conflitos e relações de poder e de colonialidade existentes nessas relações. Colonialidade que processou a eliminação física do outro, negando e deslegitimando histórias, vozes, saberes e culturas de determinados grupos (CANDAU & RUSSO, 2010). Portanto, entendo que não basta apenas a compreensão da diferença, é preciso assumi-las como constitutivas da democracia (CANDAU, 2010).

O segundo problema consiste na limitação da interculturalidade à ideia de contato e relação, muitas vezes ao nível individual, desconsiderando as estruturas “sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas” (WALSH, 2010, p. 77), o que coloca as diferenças culturais em posições de inferioridade e superioridade.

Ao trazer para o centro do debate a forma como a educação escolar se encontra estruturada, é impossível não perceber as relações assimétricas entre as

diferenças culturais. Nas escolas situadas em áreas quilombolas, por exemplo, a ideia do rural ainda é vista como algo atrasado, ruim. Essa constatação pode ser observada tanto no discurso e posicionamentos de gestores, professores (as), quanto nas propostas curriculares que continuam privilegiando uma perspectiva monocultural de educação.

Retornando às perspectivas da interculturalidade, apresento a segunda chamada *interculturalidade funcional*. Aqui, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica (CANDAU, 2010). É funcional ao sistema existente e não toca nas causas das assimetrias e desigualdades sociais e culturais (WALSH, 2010). Segundo Walsh (2009) a perspectiva funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais, o que a difere da perspectiva crítica que é uma construção *de e a partir* das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. A interculturalidade crítica não parte do problema da diversidade ou da diferença em si, mas sim de um problema estrutural-colonial-racial. Nessa perspectiva, a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, segundo a qual os brancos são considerados superiores aos indígenas e afrodescendentes (WALSH, 2010). A autora diz ainda que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Compreendendo como constitutiva da modernidade, é importante percebermos que a colonialidade “não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu” (OLIVEIRA, 2012, p. 33). A interculturalidade, nesse sentido, está orientada à descolonização e à transformação social e “tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico” (OLIVEIRA, 2012, p. 52). A interculturalidade, portanto, questiona a *colonialidade*

do poder (denominação de uma hierarquia racializada entre brancos, negros e índios e à eliminação de suas diferenças históricas, culturais e linguísticas); a *colonialidade do ser* (a não existência do outro, do colonizado, a partir de sua negação sistemática, de sua inferiorização e desumanização); a *colonialidade do saber* (o eurocentrismo como perspectiva hegemônica do conhecimento, em que outras formas de saber, outros conhecimentos e racionalidades advindas dos povos subalternizados são deslegitimados e negados) (QUIJANO, 2000 apud WALSH, 2010). Tal como afirma Walsh (2012), mais que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade significa processos de construção de “conhecimentos outros”, de “prática política outra”, de um “poder social outro” e de uma “sociedade outra” (WALSH, 2012, p. 54), de modo que o uso de “outro” não implica um conhecimento, prática, poder ou paradigma alternativo simplesmente, mas sim um pensamento, prática, poder e paradigma *de e desde* a diferença, desviando-se das normas dominantes e as desafiando radicalmente, abrindo assim possibilidades para a descolonização (WALSH, 2012 apud KHATIBI, 2001).

Portanto, quando defendo ser a educação escolar quilombola um projeto que pode ser situado na perspectiva da educação decolonial, fazemos isso ao identificar o quanto o processo de luta pelo reconhecimento de seus saberes ancestrais, da epistemologia de sua resistência, das suas especificidades, culturas e modos de vida nos apresenta maneiras e possibilidades de desvio e de desafio às normas dominantes, principalmente quando aponta possibilidades de descolonização da educação escolar tal como defende Walsh (2012).

Ao indagar: educar para quê? Com que propósitos e visão de país, sociedade, saberes e de pessoas?, Walsh (2012) chama atenção para as possibilidades de pensar para além dos sistemas educacionais existentes, de sonhar e imaginar uma educação que realmente assuma e se esforce por interculturalizar, decolonizar, lutar e atuar por uma prática política-educativa transformadora. Trata-se do anúncio de novos caminhos nessa construção de uma educação decolonial.

A interculturalidade crítica, enquanto projeto político, social e epistemológico, tal como é concebida na perspectiva decolonial exige uma pedagogia que visibiliza, afirma as diferenças em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. Suas práticas educativas devem levar em conta a práxis da diversidade cultural e possibilitar aos estudantes outras visões de mundo, de

conhecimento que promovam a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre contextos “outros”. É por esta razão que Walsh (2012) nos adverte que a interculturalidade crítica deve ser entendida como ferramenta pedagógica, que questione continuamente o racismo, a desumanização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder, visibilizando maneiras distintas de ser, viver e saber, que dialogue com as diferenças de forma simétrica e com equidade, sobretudo, que encoraje “modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver” (WALSH, 2012, p. 175).

No caso da educação escolar em áreas remanescentes de quilombo e o caráter urgente de um projeto de educação decolonial, podemos constatar que o aprender com e sobre o “Outro” ainda é um processo bastante tenso e emblemático. O reconhecimento e legitimação de saberes “Outros” no espaço escolar ainda sofre resistência de toda ordem de fatores. Trata-se de um racismo que tende a deslegitimar todo projeto que propunha uma “diversalidade epistêmica”, tal como sinaliza Oliveira (2012, p. 285). Acerca disso, Candau (2005) aponta alguns desafios a serem enfrentados na construção de uma educação intercultural na perspectiva crítica:

Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira; questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo; articular igualdade e diferença; resgatar processos de construção das nossas identidades culturais; promover experiências de interação sistemáticas com os outros; reconstruir a dinâmica educacional; favorecer processos de empoderamento (CANDAU, 2005, p.29).

Entendo, então, que a perspectiva da interculturalidade crítica se expressa como uma pedagogia decolonial com raízes nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais e que parte de um princípio contra-hegemônico (WALSH, 2010). Segundo a autora:

[...] A interculturalidade crítica [...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas de desumanização e subordinação de conhecimentos, que privilegiam uns sobre outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. (WALSH, 2010, p. 89)

Para não concluir esse capítulo, antes para deixar como provocação, tal como tantas outras feitas por Walsh e apresentadas ao longo deste texto, acredito que a principal questão aqui é pensarmos o quanto de pedagogia decolonial, da viabilidade de um projeto de educação “outra”, contra-hegemônico pode haver nos textos legais produzidos no âmbito das políticas educacionais específicas para quilombos e/ou outros povos tradicionais.

Entendo e defendo o caráter decolonial presente nas propostas, intervenções e sugestões feitas pelos textos legais, sobretudo a importância das políticas educacionais diferenciadas para o fortalecimento das lutas pela construção de projetos “Outros” de educação, entretanto alguns aspectos precisam ser levados em consideração ao pensarmos a efetividade dessas políticas.

Primeiro, a percepção dos diálogos, embates e/ou aproximações dessas políticas com as experiências pontuais vivenciadas pelas próprias comunidades quilombolas, pois somente a partir disso poderemos ter uma compreensão mais ampla dos principais avanços, entraves, limites e lacunas presentes nos textos legais e, sobretudo, na implementação dessas políticas no âmbito das escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo e/ou que atendam alunos quilombolas.

Segundo: entendo ser preciso um processo de construção posterior, que é o interno, que só se dará por meio do diálogo entre SME, escola e comunidade, sem hierarquias e assimetrias, abertos a novas possibilidades de construções, em especial de desconstruções. Nesse sentido, aposto na importância da interculturalidade crítica por entender que esta parte da premissa de que todas as culturas têm o direito a desenvolver e a contribuir, desde suas particularidades e diferenças à construção de um projeto Outro de educação e de escola (WALSH, 2005), um projeto político social-epistêmico-ético e como ferramenta pedagógica, ambos com uma práxis educativa encaminhada para o decolonial.

Dessa forma, apresento a mobilização e a trajetória de luta de uma comunidade quilombola por um projeto de educação que respeite, contemple e valorize sua cultura e seus processos próprios de formação e transmissão de conhecimentos. Tal trajetória antecede à promoção de uma política pública diferenciada para a educação escolar em comunidades remanescentes de quilombo

e contribui para pensarmos os avanços e entraves existem não apenas na formulação dessas políticas, sobretudo, na efetivação destas no espaço escolar.

4

Quilombo Campinho da Independência: o protagonismo e a resistência de uma comunidade negra e rural

“[...] Se fortalecer na fortaleza da nossa própria construção”.
(Laura Maria dos Santos- liderança política do quilombo Campinho da
Independência)

Neste capítulo, apresento brevemente o processo de formação da comunidade quilombola Campinho da Independência dialogando com alguns dados apresentados no laudo antropológico da comunidade produzido pela pesquisadora Neusa Gusmão (1998). Enfocamos também a continuidade dessa história constantemente ressignificada através do processo de mudança no parâmetro de organização política da comunidade que se dá, mormente a partir da formação da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC). Acredito que a partir dessa nova conjuntura política emerge e se sustenta a luta da comunidade por um modelo educacional culturalmente referenciado, que contemple a cultura, os saberes, e suas lutas políticas.

4.1

A história de formação da comunidade

“Campinho da Independência, Terra de Mulheres, Terra de Pretos”.
(Neusa Maria Gusmão)

O quilombo Campinho da Independência resulta de um processo de desagregação territorial. No final do século XIX, com a decadência do regime escravocrata e com o processo de desagregação das propriedades da região, o “Senhor da Independência” (forma como era chamado o antigo escravista, fazendeiro e proprietário do local) teria doado parte das suas terras a três escravas que viviam na casa grande da Fazenda Independência (origem do Campinho): Antônio, Marcelina e Luíza. Essa doação foi feita verbalmente. Não há, portanto, nenhuma documentação como prova da transferência de propriedade. Segundo depoimentos de moradores e levantamentos de historiadores, há indícios de que os primeiros negros libertos do Brasil se encontraram nessa fazenda. Nessa região desembarcavam os carregamentos clandestinos de escravos que alimentaram a expansão cafeeira nas últimas décadas do tráfico africano que se sucedeu de 1831 a 1850 (LIMA, 2008).

A “Vovó Antonica”, como é chamada, é reconhecida na comunidade como sendo o elo mais importante das relações existentes entre os membros do grupo. Tudo começa nela e tudo termina nela. Ela é considerada o elemento fundador do grupo e da terra, tornando-se a ascendente principal do processo de descendência que através de gerações sucessivas, privilegia a figura da mulher. A partir dessas três escravas, o Campinho da Independência se organizou e passou a existir e desde então, seis a sete gerações posteriores são marcadas pela história comum, pelo parentesco e pela cor negra de suas ancestrais (GUSMÃO, 1998).

A importância da mulher como referência nas relações sociais e políticas do Campinho pode ser percebida desde as grandes ações da comunidade até as situações corriqueiras das práticas cotidianas. Ao longo da dissertação, serão apresentadas imagens que ilustram bem essa afirmação ao destacar o protagonismo da mulher frente às organizações sociais da comunidade. Relembrando a frase que foi trazida no capítulo introdutório desse trabalho, até entre as crianças é possível observar esse empoderamento com relação à identidade feminina na comunidade: “*Aqui é terra de mulheres!*”.

Gusmão (1998) afirma que o Campinho da Independência se constitui como remanescente porque é portador de um legado, uma herança cultural imaterial, que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e de pertencer a um grupo específico – *o grupo negro da Independência*. Um grupo com uma história própria e singular que lhe deu a legitimidade de reivindicar a

titulação de suas terras enquanto um direito que lhes é assegurado pelo artigo 68 ADCT DA Cf. de 1988.

Vejamos abaixo uma imagem que faz referência à raiz matriarcal da comunidade, tal como explicita Gusmão (1998).



Figura 23 - Imagem que ilustra as matriarcas do Quilombo do Campinho: “vovó Antonica”, tia Marcelina e tia Luíza (Carvalho, novembro de 2011).

Campinho está localizado ao longo da costa litorânea do Estado do Rio de Janeiro, a margem da Rodovia Rio-Santos (margem direita do KM 119 da BR 101). A construção da Rodovia entre os anos de 1970 e 1973 trouxe a supervalorização da área e conseqüentemente o surgimento da especulação imobiliária, não apenas na região de Paraty, como também de toda a costa litorânea, local onde se encontram situadas outras comunidades quilombolas. São elas: Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis), Rasa (Búzios), Caveira (São Pedro da Aldeia) e Marambaia (Mangaratiba). Dessa forma, toda essa região passou a ser foco de interesse de empreendimentos turísticos e, como consequência, grande parte da população tradicional foi expulsa de suas terras. Os moradores passaram

então a enfrentar uma acirrada disputa por suas terras e conviver com ameaças de invasão de grileiros (aquele que compra e vende terras ilegalmente) e do Poder Público do Estado do Rio de Janeiro, que diversas vezes tentou retirá-los da região.

Com o objetivo declarado de regular a situação na região, o Estado do Rio de Janeiro adquiriu as terras da Fazenda Paraty-mirim e da Fazenda Independência por desapropriação em 1960, através do plano de Ação Agrária, mas isso apenas agravou a situação, na medida em que tal oferta de lotes atraiu ainda mais pessoas deslocadas de Minas Gerais e do Espírito Santo, interessadas em um pedaço de terra. Além disso, as comunidades que ocupavam tradicionalmente parte das terras adquiridas, como foi o caso da comunidade de Campinho da Independência, não tiveram sua posse reconhecida e, por isso, não receberam títulos de propriedade (CARVALHO, 2011). Como Campinho não tinha documentos, acabou também perdendo parte de suas terras para a abertura da estrada. Para agravar essa situação, no início da década de 1970, com a criação do Parque Nacional da Bocaina⁴⁵, os moradores ainda seriam proibidos de praticar a caça e coleta na mata como sempre haviam feito para sobreviver (GUSMÃO, 1998).

Toda essa conjuntura, com destaque para a abertura da rodovia Rio-Santos, impactaram diretamente no modo de vida das populações tradicionais do local (LIMA, 2008). Campinho da Independência, por exemplo, que vivia da agricultura familiar, com a chegada da estrada, passou a ter no roçado uma prática de trabalho secundário. Grande parte dos moradores da comunidade passou a se encontrar na condição de trabalhadores temporários no centro de Paraty sem garantias trabalhistas ou uma maior estabilidade. As principais funções desenvolvidas por eles eram: caseiro, doméstica, arrumadeira, jardineiro, pintor, pedreiro e servente (GUSMÃO, 1998).

O principal centro de assalariamento ainda hoje em Paraty é o Condomínio Laranjeiras na BR-101⁴⁶, veraneio de alto luxo que emprega mais intensivamente nos meses de verão. Ocorre que o referido condomínio, além de promover

⁴⁵ Com 104 mil hectares, o Parque Nacional da Serra da Bocaina (PNSB) localiza-se em trecho da Serra do Mar, na divisa entre os estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

⁴⁶ Para mais detalhes sobre o caso Condomínio Laranjeiras conferir a reportagem de Isabela Vieira, repórter da Agência Brasil em: <http://politicaetica.com/category/condominio-laranjeiras/>

inúmeras irregularidades ambientais, ainda tem restringido o acesso dos caiçaras (descendentes de índios, negros e colonizadores) à Praia do Sono. Os moradores são proibidos de acessar a marina, não podem carregar suas compras nos fins de semana, descarregar seus barcos e ainda são impedidos de acessar o caminho que foi aberto pelos seus antepassados desde há muitos anos atrás. Essas, dentre tantas outras ações brutais, têm sido repudiadas pelo Movimento de Fórum de Populações Tradicionais, constituído por legítimos representantes das comunidades quilombolas, indígenas e caiçaras, de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Nota-se, portanto, nessa região um cenário que desponta para o monopólio de empresas do ramo turístico cujas ações são impregnadas de uma lógica colonizadora até os dias atuais.



Figura 24 - Visão ampla de uma parte do território da comunidade onde é possível visualizar a Mata Atlântica presente (Carvalho, julho 2013).



Figura 25 - Imagem das artesãs no interior da casa de artesanato que fica localizada do outro lado da Rodovia Rio-Santos. Em segundo plano, imagem da estrada que corta o quilombo ao meio. (Carvalho, novembro de 2011).

Retornando ao processo de formação do Campinho, no ano de 1975, organizados em torno da Comunidade Eclesial de Base (CEB)⁴⁷ e com a ajuda da Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁴⁸, os moradores da comunidade acionaram a justiça em busca de seus direitos. Na ausência de qualquer figura jurídica ou administrativa que previsse a apropriação coletiva ou comunitária das terras, e seguindo o padrão de atuação corrente dos sindicatos e da CPT no resto do país, os moradores de Campinho entraram com ações individuais de usucapião,

⁴⁷ As Comunidades Eclesiais de Base (CEB) são comunidades inclusivistas ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação após o Concílio Vaticano II (1962-1965) se espalharam principalmente nos anos 1970 e 80 no Brasil e na América Latina. Consistem em comunidades reunidas geralmente em função da proximidade territorial e de carências e misérias em comum, compostas em geral por membros insatisfeitos das classes populares e despossuídos, vinculadas a uma igreja ou a uma comunidade com fortes vínculos, cujo objetivo é a leitura bíblica em articulação com a vida, com a realidade política e social em que vivem e com as misérias cotidianas com que se deparam na matriz ordinária de suas vidas comunitárias. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidades_Eclesiais_de_Base)

⁴⁸ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e realizado em Goiânia (GO). Tem por objetivo ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo. (Fonte: <http://www.cptnacional.org.br>)

argumentando que, desde o século XIX, habitavam aquelas terras. Estes processos judiciais ficaram, porém, paralisados durante anos, assim como dispersos por diferentes cartórios (CARVALHO, 2011).

Em 1980, o Estado do Rio de Janeiro interveio manifestando interesse na área, seguida da União Federal que, em 1986, também alega interesse, tendo em vista a criação da Área de Proteção Ambiental do Cairuçu⁴⁹. Assim, a comunidade passa a ter que disputar suas terras não apenas com os grileiros e empreendimentos imobiliários na região, mas também com o Poder Público interessado na “preservação ambiental da área”.

Em 1994, os quilombolas de Campinho da Independência fundaram a Associação de Moradores do Campinho (AMOC) e começaram, então, a exigir a titulação coletiva de suas terras, tendo em vista a aplicação do novo dispositivo constitucional relativo às comunidades remanescentes de quilombos, o Artigo 68.

Cabe ressaltar, a importância da mediação exercida pelo trabalho da antropóloga e pesquisadora Neusa Gusmão para a “constituição étnica da comunidade quilombola”. Foi a pesquisadora que na ocasião “os alertou sobre a necessidade de organizar uma Associação de Moradores, segundo os moldes necessários para receber o título da terra em nome da comunidade” (LIMA, 2008, p. 54).

A titulação, porém, só ocorreu no dia 21 de março de 1999 (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial), quando os quilombolas do Campinho receberam da FCP e da Secretaria de Assuntos Fundiários do Estado do Rio de Janeiro o título definitivo de seu território e foi celebrada a Escritura de Atestação de Domínio das terras da comunidade, tendo como outorgante o estado do Rio de Janeiro e outorgada a AMOC.

Toda essa organização política dos quilombolas do Campinho da Independência tem suas raízes na mediação da igreja católica, que, através da religiosidade do grupo e da participação da chamada Igreja Renovadora, atuou na comunidade, organizando-a em relação aos problemas que enfrentava, em

⁴⁹ A **Área de Proteção Ambiental (APA) de Cairuçu** foi criada pelo Decreto nº 89.242, de 27 de dezembro de 1983. Com uma área continental de 33.800 ha (338 km²) e 63 ilhas somando um total de 890,72, em seu território estão totalmente inseridas a Reserva Ecológica Estadual da Juatinga, as aldeias Guarani Araponga e Paraty-Mirim, o Quilombo do Campinho, a APA Municipal da Baía de Paraty, Paraty-Mirim e Saco do Mamanguá, bem como algumas ilhas que fazem parte da Estação Ecológica de Tamoios. Além disso, a APA Cairuçu faz também limite, e se sobrepõe em alguns pontos com o Parque Nacional da Serra da Bocaina.

particular a terra. Desse processo emerge a primeira liderança local, um parente e descendente legítimo de “tia Luíza” cujo nome não foi citado no laudo antropológico.

Hoje o quilombo do Campinho tem uma área de aproximadamente 287 hectares terras em que metade disso é Mata Atlântica. Vivem na comunidade aproximadamente 450 moradores, 150 famílias organizadas em 13 núcleos familiares. É um dos menores quilombos em extensão de território. Por conta disso, os moradores já estão vivenciando problemas com a falta de espaço. Atualmente os filhos se casam e são obrigados a construir moradia em cima da casa dos seus pais, o que para a comunidade significa um problema, pois “descaracteriza a forma de vida que sempre tiveram enquanto comunidade quilombola” (Laura, novembro de 2009).

Segundo o laudo antropológico da comunidade, a terra no Campinho é um bem coletivo, pertence aos “troncos”, mas é trabalhada pela família ampliada que envolve tanto a família de orientação (mais velhos) como as nucleares ligadas a ela por laços de parentesco no interior do sítio. É a família também que intermedeia as formas de usufruto da terra comum e estabelece as formas de apropriação dos instrumentos de trabalho e da produção familiar (Gusmão, 1998).

Hoje, há no território quilombola um restaurante comunitário que atende turistas, construído com recursos de um projeto da Petrobrás; uma pousada de construção simples, pertencente a um dos moradores; um camping pertencente a uma família de moradores, que também disponibiliza quartos para locação; uma igreja católica (Igreja de São Benedito); duas igrejas evangélicas (Assembleia de Deus e Batista); uma casa de confecção e venda de artesanatos; a Sede da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC), onde também funciona o Ponto de Cultura Manoel Martins⁵⁰; um posto de saúde que leva o nome de uma Griô da comunidade (Tia Bernarda) e a Escola Municipal Campinho da Independência. Ressalte-se que a existência de alguns dos espaços aqui mencionados só se tornou possível com o advento da Associação de Moradores do

⁵⁰ O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Programa Cultura Viva. Ele é a referência de uma rede horizontal de articulação, recepção e disseminação de iniciativas culturais. Como um parceiro na relação entre estado e sociedade, e dentro da rede, o Ponto de Cultura agrega agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações em suas comunidades, e destas entre si. (Fonte: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/>)

Campinho, mediante sua atuação social e política. Todas essas instâncias, com exceção do restaurante (que fica na parte mais baixa do quilombo) e do camping (que fica bem mais distante, podendo ser acessado também pela Rodovia Rio-Santos), encontram-se localizadas na parte central do território quilombola, formando uma espécie de conjunto dos principais prédios da comunidade.



Figura 26 - Imagem da Escola Municipal do Campinho (Carvalho, julho de 2013)



Figura 27 - Imagem da Igreja de São Benedito (Carvalho, julho de 2013)



Figura 28 - Imagem da parte externa da cozinha do restaurante e uma de suas cozinheiras (Carvalho, novembro de 2011).



Figura 29 - Imagem da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (Carvalho, novembro de 2013)



Figura 30 - Imagem da casa de artesanato com artesã confeccionando em segundo plano (Carvalho, novembro de 2013).



Figura 31 - Imagem da Unidade do Posto de saúde Tia Bernarda.
(Carvalho, novembro de 2013).

Além da concentração dos prédios mencionados, a comunidade conta também com outros importantes espaços de sociabilidade entre os moradores e de manutenção dos saberes étnicos e tradicionais dos remanescentes que vivem no quilombo do Campinho. Espaços estes que, na concepção das lideranças, significam importantes locais de aprendizagem e de transmissão de saberes entre os mais velhos e os mais jovens. São espaços de desenvolvimento da pedagogia do próprio território: o campinho de futebol (origem do nome da comunidade), o viveiro de mudas da juçara, a casa de farinha, as rodas de jongo das crianças, as rodas de contação de histórias dos Griôs, os núcleos familiares, as cachoeiras e rios e os sistemas agroflorestais.

A centralidade e importância desses espaços dentro da comunidade enquanto lugar de saberes, de memória, de epistemologia ancestral é percebida no depoimento muitas vezes emocionado dos moradores e reforçado no discurso das lideranças políticas da comunidade que passam a pensar esses espaços dentro de um sistema de valorização cultural que desponta para um novo ciclo cultural e econômico no Campinho, com base no desenvolvimento sustentável local. Esse

desenvolvimento imprime importante relevância num novo ciclo social, político e econômico dentro da comunidade. Portanto, entremos neste nosso ciclo da comunidade que se torna possível, sobretudo, pelo papel mediador da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC).



Figura 32 - Casa de farinha da comunidade (Carvalho, agosto de 2013).



Figura 33 - Imagem do viveiro de mudas da juçara (Carvalho, novembro de 2013)



Figura 34 - Local de preparo e manejo de sementes e mudas (Carvalho, novembro de 2013)



Figura 35 - Imagem de crianças da comunidade trabalhando no mutirão de plantio da juçara (imagem retirada da internet)



Figura 36 - Imagem de núcleos familiares (Carvalho, novembro de 2013).



Figura 37 - Imagem dos núcleos familiares apresentando construções de casas de dois andares conforme mencionado anteriormente. (Carvalho, julho de 2013).



Figura 38 - Imagem da roda de jongo das crianças (Carvalho, agosto de 2013)



Figura 39 - Imagem da roda de contação de histórias dos grãos

(Carvalho, agosto de 2013)



Figura 40 - Imagem do campo de futebol que dá origem ao nome da comunidade (Carvalho, novembro de 2013)

4.2.

A Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC) e o despontar de uma nova organização política e social na/da comunidade

*“Aqui tem um povo com muita força e garra
Tipo Zumbi, Malcolm X, o Mandela e a Dandara.*

*Aqui tem muito mais do que você pensa
Esse é o Quilombo do Campinho da Independência”.*
(Nelhão Martins, vocalista da Banda Realidade Negra-RN)

O quilombo Campinho da Independência foi a primeira comunidade quilombola a receber a titulação coletiva de suas terras no Estado do Rio de Janeiro. Para Arruti (2010), esse reconhecimento oficial da comunidade como remanescente de quilombo levou à sua entrada no cardápio de políticas públicas oficiais e de iniciativas de organizações sociais, o que produziu, por sua vez, uma enorme visibilidade da comunidade no contexto sociopolítico de Paraty.

Dessa forma, o reconhecimento da comunidade negra e rural de Campinho como remanescente de quilombo, bem como a tomada de posição política da comunidade em torno de uma identidade quilombola, impactou diretamente na vida dos moradores, sobretudo, corroborou para um novo processo de organização num cenário de lutas e resistências.

É desse contexto de direito à terra que nasce a Associação de Moradores do Quilombo do Campinho. Além da importância que podemos atribuir à formação da AMOQC na luta pela aquisição da titulação, compreendo que esse momento significa o despontar político e social da comunidade em duas esferas distintas, mas que se entrecruzam: a do movimento político interno (casa adentro) e externo (casa fora). No que tange ao movimento interno, destaca-se o trabalho de formação de uma autoconcepção identitária no processo de se “tornar quilombola”. Movimento este que perpassa a ideia da luta por *ser reconhecido* enquanto comunidade remanescente de quilombo, despontando para uma concepção política voltada para o *se reconhecer* enquanto um remanescente de quilombo, logo se reconhecer sujeitos de direitos. Trata-se de uma política de identidade, constantemente ressignificada, de formação contínua e processual, construída paulatinamente através dos processos coletivos de luta e resistência aos padrões de poder/ser/saber dominantes (ARROYO, 2012). Nas palavras de um jovem da comunidade:

[...] A gente não tinha noção do que era ser quilombola. Só conhecia o quilombo de Palmares, mas depois fomos nos informando, nos apropriando da identidade. Aí a autoestima, o orgulho de ter a cor escura, o cabelo crespo... E sem contar de morar na zona rural, a gente era tirado até mesmo pelo lugar onde mora. (Romero Martins, Julho, 2013)

De acordo a perspectiva de Walsh (2012), esse processo de luta por um sentimento de pertença a identidade negra, rural e quilombola vivenciado pela comunidade do Campinho seria o momento “casa adentro”. Trata-se de um movimento pela afirmação, fortalecimento e pela descolonização dos “padrões” dominantes impostos pela nossa sociedade, movimento que, segundo a autora se faz necessário e antecede ao momento “casa fora”, compreendido aqui como o processo de luta que se dá externamente.

No âmbito desse movimento externo, destaca-se a mobilização e o protagonismo da AMOC, através de suas lideranças políticas no Fórum de Populações Tradicionais de Paraty que se dá a partir da criação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (decreto 6040, de 7 de fevereiro de 2007), bem como na Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ).

Todo este movimento coloca a comunidade do Campinho em uma espécie de vanguarda da mobilização negra rural e mesmo das comunidades tradicionais na região no que tange às questões voltadas para a luta em prol da terra, da soberania dos territórios tradicionais, principalmente no âmbito do debate educacional (CARVALHO, 2011).

Hoje, a liderança da AMOC é formada por Wagner Nascimento (diretor), Ronaldo dos Santos (e também atual Secretário de Cultura de Paraty), Sinei Martins, Tânia Martins, Daniele dos Santos, Ana Cláudia, Adilsa e Laura Maria dos Santos. O grupo é formado por lideranças políticas majoritariamente jovens, afinadas com os discursos dos movimentos negros, além de mais disponíveis para participarem das articulações políticas que marcaram o início do movimento quilombola nacional. (MAROUN, NORONHA & CARVALHO, 2013). Dessa formação, duas lideranças fazem parte da gestão atual da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), Ronaldo dos Santos (Coordenador Executivo) e Laura Maria dos Santos (Coordenadora de assuntos educacionais).

No grupo, cada uma dessas pessoas assume uma coordenação específica, possibilitando maior organicidade dos projetos e ações que ocorrem na comunidade, bem como uma descentralização das demandas que derivam destes. Laura, liderança que assumiu o debate sobre as questões educacionais, afirma que o trabalho na AMOC é árduo. Para ela, “É preciso ter perfil, ter disposição, a luta aqui é muito grande, tem hora que a gente cansa [...]. As pessoas pensam que aqui no quilombo a vida é mais tranquila [...]. É tanta demanda! Meu Deus do céu! [...]” (julho, 2013).

Pude constatar o que foi relatado por Laura no momento em que a entrevistava. Durante a entrevista, diversas vezes fomos interrompidas por algum morador que vinha trazer alguma situação/problema. Ainda assim, era impressionante perceber a capacidade de deliberação dessas questões enquanto conversávamos. Foi uma entrevista que durou aproximadamente cinco horas em

meio há tantas interrupções necessárias. Tudo isso só confirmava a centralidade da Laura no contexto de lutas políticas da comunidade, como já havia observado desde a minha primeira visita ao quilombo do Campinho. Por ter esse papel central no debate por uma educação diferenciada na comunidade. Optei estrategicamente pela abordagem da sua história de vida.



Figura 41 - Imagem da bandeira da AMOQC no restaurante comunitário (Carvalho, novembro de 2013).

É comum entre os moradores perceber a importância do papel social e político da AMOC nas conquistas cotidianas, nas constantes ressignificações do processo de lutas políticas vivida pelo quilombo do Campinho, sobretudo no despertar de um sentimento de pertença da identidade quilombola.

Nelhão Martins, morador do Campinho e vocalista da Banda Realidade Negra afirma que a chegada da associação trouxe novas oportunidades para a comunidade.

A associação representa a comunidade, eles saem pra participar de reuniões e trazem as propostas pra comunidade, e juntos discutimos as propostas pra melhora da comunidade. Com a associação conseguimos a titulação da terra, os moleques daqui do quilombo queriam quadra de futebol, a associação correu

atrás e conseguiu fazer uma quadra na comunidade, o restaurante comunitário, os roteiros turísticos, a casa de artesanato. Eu acho que a associação é à base da comunidade. (Nelhão Martins, julho de 2013)

Essas conquistas cotidianas são simbólicas e significativas para os moradores. A autoestima proporcionada pela valorização e reavivamento das práticas culturais, do plantio e dos trabalhos artesanais (aspectos tão forte na comunidade), da possibilidade da autogestão de sua produção, do seu próprio trabalho é percebida na fala desses mesmos moradores, algo que antes não acontecia. No momento em que o laudo antropológico da comunidade foi produzido, os moradores que contribuíram como informantes⁵¹ no processo de elaboração relataram o seguinte:

[...] Da roça pouco ou nada se comercializa. A farinha só é vendida quando necessita e, atualmente, se é encomenda por alguém da cidade. Não há muito quem compre e o preço não vale a pena. Com o artesanato não é muito diferente. Quase sempre o que se faz é por encomenda e o preço nem sempre é o morador de Campinho que decide. Em geral, se paga pouco ao artesão. (Gusmão, 1998, p.)

Nelhão, que além de cantor, também é artesão, demonstra em seu depoimento que, muito mais do que confeccionar uma peça de artesanato para turista comprar, a prática revela um saber étnico, passado pelos mais velhos e que durante muito tempo foi a única forma de sustento da comunidade.

Minha mãe me criou com o artesanato. Eles faziam o artesanato aqui na comunidade e levavam pra vender na cidade. Mas nem sempre vendia, daí tínhamos que voltar com tudo pra casa. (Nelhão Martins, julho de 2013)

Com a chegada da AMOC, esses antigos saberes foram potencializados através das ações e projetos coordenados pelo grupo, especialmente pelo olhar político e emancipatório direcionado a essas ações. Campinho ganha então autonomia e visibilidade enquanto comunidade negra, rural e de saberes próprios.

Todo esse movimento de afirmação, fortalecimento, recuperação e reconstrução da memória e do conhecimento coletivo vivenciado pela comunidade

⁵¹ Os moradores Gabriel de 75 anos, Gerson de 42 anos, Jorge de 66 anos, Benedita da Estácia, Valetim, 72 anos.

nos leva ao encontro da afirmação feita por Walsh (2012) acerca das lutas dos povos afrodescendentes. São lutas que apontam não apenas um processo de resistência, mas também uma “aposta de (re) construção” de um sentido “coletivo de pertencimento e de ser” (WALSH, 2012, p. 68).

Laura, que retorna à comunidade após a fundação da AMOC, quando já havia um grupo de lideranças formadas, portanto, com um olhar “de fora” naquele momento, também reconhece na associação sua força e importância como mediadora nos processos de lutas políticas da comunidade:

[...] A AMOC é uma associação forte, ela tem uma identidade, uma concepção política de identidade. Os meninos primam por isso, por essa concepção política. Vaguinho, Ronaldo e Sinei foram os três mentores desta nova concepção da AMOQC e da luta pelo território, da defesa do território, da criação do programa de desenvolvimento sustentável dentro da comunidade, hoje nossa principal forma de subsistência. (Laura, agosto de 2013).

Tanto Laura, quanto Nelhão fazem menção em suas falas ao protagonismo político da AMOQC frente à organização e efetividade do Programa de Turismo de Base Comunitária (TBC), hoje uma das principais fontes geradoras de renda da comunidade. Trata-se de um turismo de caráter étnico, que impulsiona atividades como o artesanato, agricultura familiar, valorização cultural, defesa do meio ambiente e gestão social. É um modelo organizacional quilombola que confere autonomia aos processos educativos, sociais, culturais e economicamente solidários, tendo como base o território.

Com o advento da titulação, do reconhecimento enquanto comunidade quilombola, a procura dos turistas pela comunidade se intensificou. Movidos pela curiosidade diante das expressões culturais que ocorriam/ocorrem na comunidade, sobretudo pelo restaurante de culinária quilombola, a presença desses novos personagens atraiu o interesse de empresas do ramo turístico no local. Essas empresas, antes, assumiam o controle das visitas e agenciavam por conta própria os passeios pela comunidade. Com o passar do tempo, a AMOC, tendo percebido o potencial turístico da comunidade e quem detinha o controle econômico desse potencial, resolveu se organizar e se apropriar do turismo na comunidade.

“O turista chegou aqui, não fomos nós que trouxemos eles”, essa fala foi trazida por Lima (2008, p. 48) em sua dissertação de mestrado quando perguntava

aos moradores sobre o advento do turismo na comunidade. Acredito que ela sintetiza bem a situação exposta acima, assim como a narrativa da moradora Daniele dos Santos, que hoje atua na coordenação do programa de TBC. A jovem relata que a comunidade de repente passou a conviver com a presença cada vez mais comum de turistas na comunidade, principalmente com a invasão de guias turísticos. Segundo ela, quando os guias chegavam à comunidade acompanhados de grupos de turistas, desconsideravam totalmente o fato de estar em uma comunidade tradicional onde se valoriza a oralidade e os contadores de histórias concebidos como guardiões da memória da comunidade. Eram eles que assumiam a função de contar aos turistas o que consideravam ser a “história do quilombo”, com discursos carregados de senso comum que omite e disvirtu todo o processo de formação política e de pertencimento a um território étnico e rural, fazendo algo parecido com a abordagem que aquele mesmo livro vendido no centro histórico de Paraty fazia sobre a comunidade, já mencionado no capítulo introdutório deste trabalho.

Então, na gestão do Governo Lula, dez comunidades quilombolas tituladas foram contempladas com um Programa de Desenvolvimento Sustentável. Tratava-se de uma ação conjunta com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Petrobrás, Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e a Fundação Universitária de Brasília (FUBRA). Campinho da Independência estava entre essas dez comunidades e dessa forma, a AMOQC conseguiu viabilizar um projeto para a promoção do desenvolvimento local sustentável.

Dessa experiência, destaca-se a importância da mediação da AMOC, não apenas por conta do reconhecimento do potencial turístico da comunidade, mas também – e sobretudo - por um movimento que é de resistência aos processos brutais de exploração social, histórica e econômica que sofriam por parte destas empresas do ramo turístico. Mas, se por um lado pensamos negativamente a chegada desse turista que acaba por alterar a rotina da comunidade, por outro pensemos nele como um “mal necessário” (BARATA, 2013, p. 76), uma vez que essa atividade passa a ser a principal fonte de renda e empregabilidade dentro da comunidade. Dessa forma, a apropriação do TBC pela comunidade começa a interferir diretamente naquele cenário apresentado no capítulo anterior: o de moradores trabalhando fora do quilombo como pedreiros, serventes, domésticas,

entre outras funções. Os moradores agora retornam da condição de trabalhadores temporários (no centro de Paraty) para produtores em suas terras, autogestores do seu próprio território, uma vez que o programa abarca diferentes “braços” (agricultura, casa de farinha, cultura, núcleos familiares, griôs, restaurante comunitário). Esse movimento possibilitou o fortalecimento da comunidade e contribuiu para que se reconhecessem como sujeitos que foram submetidos a processos brutais de subalternização e inferiorização:

“Hoje o palmito que se come aqui é daqui da região, é a gente que planta, as hortaliças usadas no restaurante, quase tudo o que usamos no restaurante é produzido aqui, é natural, sem conservantes e sem agrotóxicos. Tem a questão do viveiro de mudas também. É por meio dele que a gente faz com que as pessoas voltem a creditar que é possível plantar para viver da sua roça, do seu quintal, do seu próprio recurso, ser mais autônomo, não ser tão dependente do mercado lá fora, você poder ser mais dono do seu tempo consequentemente você poder estar mais próximo da sua família, do seu filho porque o que a pessoa não consegue enxergar é: Hoje, se você está trabalhando ninguém te questiona, você pode trabalhar doze horas por dia que ninguém questiona, trabalho é importante mesmo que você deixe seu filho largado, abandonado, em situação de risco, ninguém vai te questionar, agora o que a gente fala é que isso para nós é um problema muito grande. A pessoa está no trabalho lá fora, fora do quilombo e em condições muito desiguais. A Adilsa, que é uma artesã, uma agricultora ela fala que trabalhou não sei quantos anos no Condomínio Laranjeiras e, quando ela precisou do Condomínio Laranjeiras porque o marido dela estava doente, eles disseram para ela que ela tinha que escolher se ia continuar a ficar trabalhando ou cuidar do marido, porque estava ficando incompatível. Você vê a pessoa serviu não sei quantos anos uma família, quando ela precisou ela ganhou isso como resposta. Hoje ela vive da agricultura e do artesanato, é uma das operadoras do turismo comunitário. (Laura, agosto de 2013)

Todo esse movimento vivido pela comunidade, assim como o posicionamento das suas lideranças enquanto mediadoras no processo de tomada de consciência política nos remete ao que Arroyo (2012) chama de “práticas coletivas de resistência”. Trata-se de “reações concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas, suas identidades”. (ARROYO, 2012, p. 14). É a retomada de suas práticas sociais/culturais como forma de sobreviver a tantas opressões impostas, buscando reagir e intervir em todo um processo de dominação ao qual foram submetidos histórica e socialmente. Esse movimento de resistência e retomada do qual fala o autor pode ser constatado na fala do happer Nelhão Martins quando afirma : “*Se a história é nossa, deixa que a gente escreve!*” (fevereiro, 2014).

Hoje, o TBC conta com um roteiro étnico organizado da seguinte maneira: Roda dos Griôs (mais velhos compartilham suas histórias de vida, luta e resistência, mito das três mulheres); roda de conversa com lideranças locais (experiência políticas e de organização comunitária); visita aos núcleos familiares (roças de subsistência), visita a agrofloresta (reflorestamento através do plantio da juçara); casa de artesanato (principal fonte de renda da comunidade); visita ao viveiro da juçara (local de manejo das mudas); restaurante quilombola (produção comunitária) e a rodas de jongo das crianças (ressurgindo como resgate cultural).

O despontar dessa nova organização política e social do Campinho da Independência significou também o início dos primeiros embates entre a comunidade e a escola local, especificamente quando a comunidade deu início ao movimento de resgate e valorização da cultura negra através dos Encontros da Cultura Negra. Embora já ouvesse uma reflexão sobre a questão educacional, foi a partir desse momento que as lideranças locais começaram a entender que a escola precisava entrar no debate sobre suas principais lutas identitárias.

Com o intuito de realizar um movimento de resgate e valorização da cultura negra, a diretoria da AMOQC promoveu no mesmo ano de sua posse o I Encontro da Cultura Negra (1998). Campinho da Independência receberia outras comunidades quilombolas no evento, como não disponibilizavam de espaços suficientes para acomodar todos os convidados que viriam para participar dos três dias de festa, suas lideranças foram até a escola solicitar o empréstimo do espaço físico para acomodação das demais comunidades. Ocorre que o pedido foi negado pela direção da escola. A ausência de diálogo não se resumiu apenas à questão do empréstimo do espaço físico, estendeu-se à falta de interesse de participar dos debates e atividades que aconteceriam durante o encontro. Segundo Laura:

[...] Quando a Associação convidou a escola para participar das discussões que ocorreriam no I Encontro da Cultura Negra, a direção disse: “Essa data é impossível pra gente, estamos com muito trabalho por conta da temática natalina [...]”. Vejam só, a gente em plena Semana da Consciência Negra, dia de Zumbi dos Palmares e a escola se preparando para falar sobre natal, papai Noel, essas coisas. Isso nem faz parte do contexto de vida das crianças no quilombo do Campinho [...]. (Laura Maria dos Santos, novembro de 2009)

A recusa pelo empréstimo do espaço físico foi o ponto de partida para a AMOQC perceber que era preciso pleitear seus direitos sobre a escola, uma vez que tal espaço é visto como “algo que lhes pertence”, “que está atrelado às suas histórias de vida”. O primeiro grupo escolar do local foi instituído por moradores mais antigos do Campinho e somente depois é que a escola veio a ser construída em área também cedida por um quilombola e enfim, municipalizada.

Hoje o Encontro da Cultura Negra se encontra em sua XV edição e desde então, diferentes ressignificações podem ser notadas a cada ano, em cada encontro, sobretudo, na própria relação com a escola local. Um exemplo disso é que na última edição que se realizou em novembro de 2013, a diretora administrativa da escola, juntamente com mais uma professora participou do encontro juntamente com uma turma de alunos/as que fizeram uma dança intitulada *Eu, brasileiro* fazendo menção a miscigenação em nosso país.

Esse, portanto, é o período que marca também o início dos primeiros conflitos no histórico de relação entre a escola e a comunidade, conflitos que se acirram e se intensificam com a chegada do Ponto de Cultura e com ele seu projeto de educação culturalmente referenciado coordenado por Laura, que retorna à comunidade especificamente para isso. O projeto passa a interrogar a escola, através dos seus processos formadores em que se afirmam como sujeitos sociais, culturais, históricos, políticos e de políticas. Sujeitos “Outros”, de práticas “outras” e de saberes “outros” (WALSH, 2012).

Se, por um lado, o Encontro da Cultura Negra marca o início dos conflitos entre a escola e a comunidade; por outro, compreendemos que a implementação do Ponto de Cultura, bem como do *Projeto Educando com Arte*, pensado a partir dele, estreita e intensifica os conflitos nesse histórico de relação e, sobretudo, despontam para o movimento de “insurgir” da comunidade frente a um projeto “Outro” de educação e de escola.

5

Campinho da Independência e o movimento de luta por uma educação diferenciada

O contexto de luta do quilombo do Campinho por uma educação diferenciada não se encontra à parte da luta pelo território, pelo contrário, para as populações tradicionais, falar de território é falar de educação e vice-versa. Estas questões estão intrinsecamente interligadas. A cosmovisão dessas comunidades compreende que esses dois espaços se relacionam o tempo todo. Nesse sentido, apresentam outras referências epistemológicas e organizações do pensamento. É a partir da perspectiva do território que se percebem enquanto grupos formadores do território; identificam as apropriações desiguais e inequânimes no/do território e daí emergem conflitos e injustiças invisibilizadas pelas relações de poder. Concebendo a escola como uma instituição construída e perpetuada nessa lógica de relações desiguais de poder, conferimos a importância atrelada às lutas políticas das comunidades quilombolas por uma escola “Outra”, cujo projeto educacional precisa e pretende ser reafirmado a partir do território.

Nesse sentido, percebemos que as comunidades tradicionais têm avançado na questão da mobilização e dos processos próprios de mediação na luta por uma educação diferenciada, uma educação que incorpore suas lutas políticas (pois o processo da luta educa) e também sua filosofia, sua forma de ver e interrogar o mundo, que reconheça a epistemologia de outros espaços de formação, como o espaço da militância, por exemplo.

É com base nessas considerações que compreendo a importância dos mediadores no âmbito das lutas sociais e políticas vividas pelas comunidades quilombolas. Desta forma, adentraremos na história de vida de uma importante liderança quilombola na luta por uma educação culturalmente referenciada no quilombo do Campinho.

5.1

A história de vida de uma importante liderança quilombola

“[...] Pensar, refletir, praticar, poder avançar, transformar isso em política é o que a gente ama, nossa grande luta é isso, qualificar a política para transformar”.

(Laura Maria dos Santos)

Nesse momento do trabalho nos dedicaremos à história de vida de uma liderança quilombola, cujo papel na luta por uma educação diferenciada significa um divisor de águas no processo, ainda em construção, de uma educação escolar quilombola no quilombo do Campinho.

Apesar de seu nome já ter sido citado inúmeras vezes ao longo do trabalho, torna-se relevante trazermos à tona a história de vida da Laura Maria dos Santos, assim como o caminho trilhado por ela na militância social e os diferentes processos de formação política por ela vividos. Acreditamos que a partir disso, tornar-se-á possível estabelecermos a relação entre sua experiência como educadora popular⁵² e seu protagonismo frente ao debate sobre a construção de uma educação “Outra”, não apenas no Campinho da Independência, mas também no âmbito do Movimento Social de Populações Tradicionais de Paraty.

Do ponto de vista metodológico sobre a utilização de dados empíricos pautados na história de vida de um ou alguns relevantes personagens, dialogamos com Bertaux (1980), que defende o uso dos materiais biográficos como fontes relevantes, em geral nomeadas como histórias de vida. O autor propõe um mergulho nas experiências humanas, naquilo que foi vivido e na gama de saberes nativos que, em sua opinião, são muito pouco explorados. Compreendemos, assim como Bertaux (1980), que histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais, isto é, das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte.

Assim, trabalhar com sua trajetória de vida, na qual se insere a luta por uma escola “Outra”, em disputa e diálogo com as mais diferenciadas esferas políticas e sociais, torna-se um elemento central para a presente dissertação.

⁵² Apesar de a educação popular hoje consistir num mosaico de teoria e práticas diversas, este tem em comum “uma recusa à educação do colonizador” (Gadotti, s/d, p. 25), reconhecendo o caráter político e emancipatório da educação para grupos menos favorecidos. Logo, o conceito de educador popular aqui utilizado remete ao sujeito responsável pela mediação entre os saberes provenientes de tais grupos e suas respectivas emancipações sociais, isto é, ele pedagogiza a política por meio da cultura.

Laura Maria dos Santos hoje tem 53 anos de idade. Nascida no município de Paraty, no quilombo do Campinho, é dona de um histórico de vida marcado pela formação política junto aos movimentos sociais de favela na cidade do Rio de Janeiro. Viveu no Campinho da Independência até os cinco anos de idade, quando foi levada por uma tia (que também saiu da comunidade) para viver no bairro Benfica, na cidade do Rio de Janeiro. Naquela época, a situação econômica no quilombo do Campinho era muito difícil, muitos moradores migraram dessa região para “tentar fazer a vida nas cidades grandes” (Laura, julho de 2013).

Laura morava com a mãe e mais duas irmãs. Filha de mãe solteira e oriunda de uma família economicamente desprivilegiada relembra dos momentos difíceis que viveram:

[...] Naquela época a situação estava muito difícil, minha mãe era mãe solteira, eu hoje é que faço essa análise, entende? A vida era muito difícil para ela, ela sofria preconceito, muita discriminação não é? Então, a gente passava muita dificuldade, sozinha, era muito explorada. (Laura, julho de 2013)

Sua mãe, que também havia tentado “a vida” num bairro periférico do Rio de Janeiro, retorna à comunidade depois de sua experiência pouco ou nada exitosa. Passado algum tempo, apresentando problemas mentais, já não mais podia responder por seus atos. Foi exatamente nesse momento que uma tia de Laura a levou de lá. “Eu sai daqui exatamente para ela me dar educação, isso era muito comum no tempo antigo.” (Laura Maria dos Santos, Julho de 2013).

Laura relata que morou com essa tia até os 17 anos de idade, depois saiu de casa e foi morar no que hoje chamam de morro do Turano; na época, morro da Matinha. Relembra que a convivência com a tia não foi muito fácil, pois a educação que a sua tia queria lhe dar era a das “prendas, do lar”... “Eu não sou uma mulher do lar, eu sou uma artista, uma educadora... Educação pra mim é outra coisa, a minha cabeça era outra [...]” (Laura, julho de 2013). Ela considera, assim, que o seu primeiro histórico de exclusão surge da sua própria experiência familiar. “Ser retirada da comunidade ainda criança”, do seu lugar de origem para receber aquilo que era concebido por uma sociedade como “educação”. “[...] E isso tudo serviu para mim (*sic*) compreender o processo educativo, o seu campo

familiar e como é que começa a expulsão dos jovens dentro da família, dentro da própria família” (Laura, julho de 2013).

Embora estejamos abordando uma história acontecida na década de 60, é importante ressaltarmos que esse movimento de sair do seu local de origem em busca de oportunidades para uma “vida melhor” ainda é muito recorrente, não apenas no Campinho, como em muitas outras comunidades situadas em zonas rurais, locais abandonados pelos governantes.

Como vimos anteriormente, na região de Paraty, mais fortemente na década de 70, com a abertura da Rio-Santos, esse processo de migração da população local se intensificou. Expulsos de sua terra por conta da falta de estrutura, sobretudo econômica, moradores se viram obrigados a migrar para as grandes cidades. Ocorre que, ao chegarem aos centros urbanos, foram submetidos a novos processos de expulsão, sendo assim empurrados para os morros que mais tarde se tornariam as populares favelas. Consideramos, portanto, que a retirada de Laura da sua comunidade, bem como da sua própria família, ilustra um caso de exclusão e submissão de grupos historicamente subalternizados aos padrões dominantes impostos pela nossa sociedade (ARROYO, 2012).

Chegando ao Morro do Turano, situado no bairro do Rio Comprido, Laura foi trabalhar numa antiga fábrica de manufaturas de roupas ali localizada. Não demorou muito tempo, casou-se, desligou-se dessa empresa e foi trabalhar em outra malharia. Afirma Laura que não conseguia se adaptar aos empregos, não tinha o entendimento político, mas sabia que eram injustas as condições de trabalho oferecidas. “Os banheiros eram sempre muito ruins, a área dos operários, do trabalhador era muito ruim [...]. Eram as condições de trabalho que me faziam desistir” (Laura, Julho de 2013).

Por conta dessa dificuldade econômica enfrentada na ocasião, mãe de um menino e grávida de outro, a jovem, que pretendia voltar a estudar, vê-se obrigada a adiar o sonho de ingressar na faculdade. Nessa mesma época, recebeu a visita de algumas irmãs da Comunidade São Vicente de Paulo, que saíam às ruas da comunidade para evangelizar. Entre uma conversa e outra, confia situações da sua vida, ao passo que uma das irmãs se propôs a ajudá-la, iniciando também sua catequização. Segundo Laura: “[...] De catequizada virei catequista” (Laura, julho de 2013).

Como Laura já tinha uma ligação muito forte com as artes, propunha, em seu trabalho de catequese, o teatro, desenhos, passeios, entre outras atividades culturais. A repercussão na comunidade do Turano foi tão grande que muitas crianças, inclusive pertencentes a famílias evangélicas manifestaram interesse em participar das atividades oferecidas pela catequese. “[...] Não tinha quase nada na comunidade, então, quando você tem uma atividade, é normal essa procura. Eu acolhia todo mundo.” (Laura, Julho de 2013). A chegada de crianças não católicas começa a incomodar a igreja, uma vez que não era permitido aceitar crianças de outras religiões nas atividades promovidas pela catequese, as atividades deveriam ser destinadas apenas às crianças que fariam a primeira comunhão. Contrária ao posicionamento da igreja, a catequista começa a questionar essa forma de evangelização e a despertar para um movimento oposto. Não se apartou dos trabalhos da igreja, entretanto passou a desenvolver suas atividades sob outro viés, a do político e social.

[...] Então eu entrei em conflito com isso, com a decisão da igreja e decidi que eu não ia mais fazer trabalho religioso e sim trabalho social, ainda não tinha nascido pra política, mas eu já tinha entendido que eu tinha que fazer um trabalho social e político, não ia excluir aquelas crianças que queriam fazer uma atividade só porque não eram católicas. (Laura, julho de 2013)

Nesse mesmo período, Laura, que já estava impregnada de um olhar militante, aproximou-se do Partido dos Trabalhadores (PT), impulsionada pelo frei da Paróquia onde desenvolvia os trabalhos sociais. “[...] Ele foi me direcionando, foi me mostrando as diferenças partidárias.” (Laura, julho de 2013), Desse contexto, emergem os primeiros grupos de formação dos quais fez parte. Participou da construção da Pastoral de Favelas do local, e assim ganharam força enquanto movimento social. Trabalhou com a Teologia da Libertação, realizou círculos de leituras bíblicas em discussão com o político e com o social... “[...] Então é na década de 80 a minha formação, a minha compreensão política, que vem da própria igreja” (Laura, julho de 2013).

Laura afirma que o seu companheiro na época, pai dos seus filhos “deu completa liberdade” para ela atuar na militância social. Alega reconhecer que ele foi o principal apoiador de sua inserção no movimento, sobretudo do que ela se tornou hoje enquanto pessoa. O casamento durou vinte anos. Nas suas palavras:

“O tempo que eu precisei para reconhecer que a gente foi trilhando caminhos diferentes, eu segui e ele parou” (Laura, julho de 2013).

Separada e com dois filhos, na época eram bem pequenos, a militante se vê em uma situação emocional e econômica bem difícil, tendo que recomeçar a vida sozinha sem nem mesmo ter onde morar. “Gente, o que que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer? O jeito era botar a cabeça no movimento e deixar isso para mais tarde.” (Laura, julho de 2013).

Refletindo sobre toda essa trajetória que vinha traçando, Laura acredita que mesmo, sem saber já estava “cunhando o processo” de voltar para o Campinho. “Digo sem saber, pois sequer cogitava a hipótese de sair do Rio de Janeiro” (Laura, julho de 2013). Vejamos um estrato da sua fala:

[...] Meu lugar era o Rio de Janeiro, eu vinha para cá (pro Campinho), mas vinha em época de férias, ver parente porque minha irmã mora em Pedras Azuis é dois quilômetros de lá para cá, então povo de cidade não anda de noite por aí. Nisso, eu não tinha a menor ideia do movimento quilombola, primeiro que eu não tinha muito contato, o Ronaldo é meu primo, mas o Ronaldo era menino naquela época, eu ia contava história para ele essas coisas, pessoal de cidade, a gente vem, eu vinha sempre. Vou lá ver o quilombo, conhecer outros parentes.” “Vamos lá minha irmã.” Mas final de semana é curto, você vem em uma sexta feira, o sábado você passa, escurece você não bota o pé para fora de casa, bicho de cidade é assim, você vê cobra para tudo quanto é lado, escureceu acabou. Aí outro dia já é domingo, já é dia de voltar, então nunca eu vinha para cá. Então, assim, eu não tinha noção da origem política daqui do Campinho, nessa fase toda eu estava lá, não tinha dimensão. (Laura, julho 2013)

Laura se refere primeiramente nesse depoimento aos núcleos familiares. Todas as vezes que viajava ao Campinho da Independência se restringia apenas ao núcleo onde uma de suas irmãs morava, que por sinal era distante dos demais, onde viviam as lideranças políticas da época. Outra menção feita por ela foi o primo Ronaldo dos Santos, hoje uma das lideranças políticas da comunidade, atual Secretário de Cultura de Paraty. Nessa época, tanto Ronaldo quanto as demais lideranças do Campinho - chamadas por Laura de “os meninos” “eram todos muito jovens, por isso não estavam no movimento, eram seus pais que faziam a luta” (Laura, julho de 2013).

No ano 2000, com a ajuda de uma amiga que lhe faz algumas doações (móveis, eletrodomésticos, etc.) vai morar em uma quitinete no bairro de Santa Tereza, Rio de Janeiro. Foram quatro anos vivendo do samba e do trabalho realizado na Fundação Bento Rubião. Nesse momento da entrevista, Laura respira forte e embarga a voz ao lembrar: “[...] Fiquei quatro anos cantando samba em Santa Tereza, nossa, foi uma coisa muito boa! Não sei se vocês se lembram, não sei se vocês iam para Santa Tereza.” Foi impossível não perceber nas lembranças da entrevistada certa nostalgia pelos anos vividos no referido bairro e pelas experiências culturais que essa vivência lhe trouxe, sem falar no jongo que ela afirma ter conhecido nas ruas de Santa Tereza, através da figura ilustre do mestre Darcy da Serrinha.

Na Fundação Bento Rubião⁵³, trabalhou como co-pesquisadora em um projeto no Morro Santa Marta, desenvolvendo um trabalho de implementação do Projeto Bairrinho. Além do morro Santa Marta, o projeto foi desenvolvido em outras seis favelas do Rio de Janeiro. Tratava-se de um projeto de educação não formal chamado Clube Recreativo União e Lazer. Seu principal objetivo era trabalhar com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir da própria percepção das crianças acerca dos direitos que lhes eram negados. De acordo com Laura:

[...] Esse projeto tinha como estratégia as crianças poderem exercitar alguns direitos, direito da educação, cultura, esporte e ao lazer, então a ideia é que era um “clubão”, um clube mesmo, isso foram as crianças que definiram. A gente foi para a favela e contou: “A gente tem um projeto e queria saber de vocês o que vocês querem fazer.” Então eles foram dando as diretrizes: “queremos comida boa, gostosa, queremos piscina”, tanto mar aqui no Rio pra que eles querem piscina? Mas é que do alto do morro as crianças negras vê os prédios onde moram as crianças brancas e aí vê aquela piscina... Então aquilo era um objeto de desejo das crianças, a gente viu que aquilo tinha a cara de um clube. Na Rocinha eles pediram teatro, mas basicamente eram esportes, campo de futebol, piscina, teatro e lanche, comida

⁵³ A Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião (FCDDHBR), com sede no Rio de Janeiro, é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que visa à redução das desigualdades sociais e atende grupos populacionais que têm seus direitos violados por causa de sua condição etnicorracial, socioeconômica ou de gênero. Tem como objetivo maior empoderá-los, tendo em vista sua missão institucional, a qual, além da defesa dos direitos humanos, inclui o apoio à luta e organização popular em busca do autodesenvolvimento. (Fonte: <http://www.bentorubiao.org.br/institucionais/historico/>)

gostosa. A gente falou: “Isso aí tem a cara de um clube.” Aí a gente voltou na segunda reunião e perguntou se era isso que elas queriam e elas disseram: “É, é isso que a gente quer, um clube”! (Laura, julho de 2013)

Dessa forma, o projeto contemplava diferentes atividades, todas pensadas pelo viés dos direitos. Como discorre Laura:

A criança negra quer sair da favela para conhecer outros lugares, conhecer a cidade, acessar outros espaços de formação... Por isso precisávamos promover o contato da escola com esses espaços, conversar com a escola sobre a importância dessa construção. Era um projeto complementar na escola (Laura, julho de 2013).

Ainda entre os anos 2000 e 2001 (houve certa imprecisão no momento da entrevista) “em meio a essas andanças promovidas pela militância” (Laura, julho de 2013), Laura reencontra os primos Ronaldo dos Santos, Wagner e Valter que vieram ao Rio para um Encontro de Comunidades Quilombolas. “Os meninos” aos quais ela se referia, haviam se tornado lideranças políticas do Quilombo do Campinho. O encontro aconteceu em um hotel localizado no bairro da Glória. Tratava-se de um momento de grande importância política para as comunidades, uma vez que estas tinham se tornado prioridade nas ações do governo da época, o governo Lula.

Segundo Laura, na ocasião assessora da então governadora Benedita da Silva, Abigail Castro cuidava dessa parte dos quilombos, ao passo que sempre falava: “Gente, vocês têm que assumir, porque tem gente aí ganhando dinheiro à custa de vocês, tem gente viajando de avião para lá e para cá, falando por quilombola”. Laura, entretanto, afirma sequer ter dimensão do que era a luta e a discussão do tema das comunidades quilombolas. “[...] Eu não entendia nada de quilombos, aí na ocasião o Ronaldo me falou: “Poxa prima, você é quilombola, você está aqui no Rio, você é do movimento, a gente precisa tanto...” (Laura, julho de 2013). Foi então que ela iniciou seu processo de formação especificamente dentro do movimento social quilombola quando aceitou representar a comunidade na submissão de um projeto financiado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

[...] O Ronaldo me disse: “Vai representar a gente em algumas reuniões, que você é do movimento, você entende.” Eu não era do movimento quilombola, mas era do movimento social, político. Então tinha uma experiência e, como aqui era muito longe, às vezes você marca uma reunião, mas você não tem noção de como vai estar no dia, você não tem dinheiro, não tem nada, enfim... Eu comecei a participar de algumas reuniões no Rio e foi assim que eu comecei a me inteirar desse movimento, foi assim que eu comecei a me entender. (Laura, Julho de 2013).

Mesmo passando a se dedicar ao movimento social quilombola nas reuniões que aconteciam no Rio de Janeiro, Laura continuou seu trabalho junto ao projeto desenvolvido pela Fundação Bento Rubião. Ocorre que ao final de 10 anos de existência, o projeto foi tomando outros rumos, recebendo críticas o que corroborou para o seu desligamento do projeto:

[...] A participação diária se esgota. Todos os dias você desenvolve as mesmas atividades com as crianças, a gente começa a fazer a crítica ao próprio projeto, o projeto tinha que avançar, os jovens vão crescendo, a cabeça das crianças muda. As dificuldades financeiras eram muito grandes. Eu comecei a estagnar no Bento, aí e eu não consigo ficar em lugar nenhum se aquilo não está mais tendo sentido pra mim (Laura, julho de 2013).

Além de todas essas questões pontuadas na fala da entrevistada, ela também relata que enfrentou sérios embates com a Fundação, que decidiu retirar o projeto da comunidade. “[...] O projeto era uma conquista da comunidade e não da Fundação, a gente brigou muito por isso” (Laura, julho de 2013). Laura então começa a não ver mais sentido em permanecer ali.

Em uma das vindas de Ronaldo ao Rio, vendo-a naquela situação, ele diz a Laura que tentaria uma bolsa do CNPQ para ela, entretanto, seria necessário que estivesse matriculada em uma faculdade. Seu sonho adiado de ingressar no Ensino Superior parecia prestes a se concretizar. Tendo tomado ciência de que uma instituição de ensino superior localizada em Santa Teresa, bairro onde residia, estava com um processo diferenciado de acesso destinado a pessoas com baixa renda (Projeto Fome Zero), conseguiu fazer o vestibular e ingressar no curso de Pedagogia. Deste período, Laura discorre:

[...] Olha vou falar uma coisa para você... Foram os seis meses mais felizes da minha vida, sabe o que é você poder fazer

faculdade no momento que você tem a dimensão das coisas, o professor, você pode questioná-lo, entende? Aí eu visualizei duas coisas, a gente era um bloco das mulheres de quarenta e de um bloco das jovens de 20, o bloco de 40 questionava, fazia as... Enfim, interferia no processo. Já as de 20 aceitavam tudo como verdade absoluta. Então, aí eu vejo a importância da pessoa fazer, bom vai fazer faculdade o tempo que você quiser, mas assim, se você não vai para o movimento... Porque a gente combatia cada absurdo dito. (Laura, julho de 2013)

Uma professora de psicologia certa vez disse na aula que a questão da violência dessa coisa da pedofilia se dava porque as famílias estavam se dando muito ao desfrute, que essa coisa de tomar banho com criança nua... Eu falei: “Pera aí, calma aí, os índios é uma sociedade nua e você não vê casos de pedofilia entre eles. Então isso que a senhora fala não tem nenhum fundamento. (Laura, julho de 2013)

A fala de Laura acerca da importância da inserção no movimento social e a forma como passa a interrogar a universidade, tendo como base suas aprendizagens consolidadas na formação política vai ao encontro do que afirma Arroyo (2003) sobre a dimensão educativa dos movimentos sociais. Para o autor, o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola, logo pela educação formal no campo dos direitos. Dessa forma, a perspectiva defendida por Laura revela as dimensões que esta formação abarca, bem como os aspectos que trazem para a teoria pedagógica e para o fazer educativo tanto nas propostas de educação formal quanto informal.

Seis meses depois do ingresso, o sonho da formação universitária precisou ser interrompido. Por motivos econômicos, Laura não pode dar prosseguimento ao seu curso, vendo-se obrigada a trancar sua matrícula na referida faculdade. “[...] Então assim... eu permaneci na faculdade por seis meses, depois fiquei devendo dois meses a faculdade e fiquei devendo dois meses de aluguel. Não tinha jeito, tive que trancar.” (Laura, julho de 2013)

A casa da Laura nesse momento já havia se tornado um local de hospedagem para as lideranças do Campinho quando vinham participar das ações e encontros no Rio de Janeiro. Uma espécie de “QG”, como afirma nossa entrevistada. Retornando ao Rio, Ronaldo chega a sua casa e a encontra em uma situação econômica bastante complicada. “[...] Eu estava ferrada, sem luz, sem nada...” (Laura, julho de 2013). Ele, então, propôs que ela voltasse a viver no

quilombo e se unisse aod demais no movimento social quilombola. “[...] Prima, o que você está fazendo aqui? A gente lá precisando tanto de você e você aqui nessa dificuldade toda, por que você não volta?”

Laura se sentiu provocada com as perguntas feitas por Ronaldo. Pensou na situação financeira e emocional em que se encontrava, diante da sua instabilidade no projeto e finalmente decidiu voltar a viver em Paraty. Tratava-se de uma decisão difícil, pois sair do Rio de Janeiro significou abandonar toda uma trajetória política construída junto ao movimento social de favelas. Como lembra: “[...] A partir da fala do Ronaldo, começa a cair a minha ficha. Quando ele sai, quando ele vai embora eu começo a pensar sobre isso, “caramba será que é isso tudo mesmo””? (Laura, julho de 2013)

Decidida a se desligar do projeto, Laura passa sua coordenação para um jovem de vinte anos que dele também fez parte, criado praticamente por ela, junto aos seus dois filhos. Laura afirma que o desligamento, a princípio, não se deu de forma amigável, mas depois ela e os responsáveis pelo projeto conseguiram se entender. Na ocasião, enfrentou muitas críticas pelo fato de algumas pessoas não entenderem sua decisão de voltar a viver no quilombo. Ela, no entanto, alega que neste período estava muito aportada na espiritualidade, fazia bio-dança e já frequentava a umbanda. “[...] Fazia um monte de coisas que estavam me deixando muito forte, as pessoas não entendiam que o que eu queria era ser feliz.” (Laura, julho de 2013).

Laura então retorna ao Campinho no ano de 2003 para assumir alguns projetos na comunidade, dentre eles o *Turismo Étnico*. “[...] Os meninos já estavam começando nessa coisa, agora tinham experiência política, mas não tinham experiências de projeto. Aí pediram para mim”. (Laura, julho de 2013). Assim, começa a reescrever sua história no quilombo Campinho da Independência, dando início a um novo momento de protagonismo político, em que assumiria o papel de mediadora na comunidade, sobretudo, nas questões que envolviam o campo educacional.

Laura lembra que esse retorno não foi fácil. Embora já fosse direcionada a trabalhar no projeto, o que lhe garantiria uma renda mensal, retorna do Rio de Janeiro sem um nada, tendo que recomeçar do zero novamente. Na ocasião foi morar com uma de suas irmãs na localidade de Pedras Azuis, onde morou por oito meses. Relembra que se sentia muito sozinha, foi quando, num mês de julho,

quando se comemora o dia de São Pedro, saiu num domingo pela manhã para a festa dos pescadores em homenagem ao santo padroeiro quando encontra aquele que se tornaria seu atual companheiro. Segundo disse: “[...] São Pedro deve ter olhado pra mim e deve ter ficado com pena: “Coitada dessa mulher, está muito difícil pra ela não é São Paulo”? “Vamos arrumar um companheiro para ela.” Aí conheci meu companheiro e volto feliz”. (Laura, julho de 2013).

Já atuando na coordenação de alguns projetos, Laura consegue, com a ajuda de Waguinho, sair da casa de sua irmã e ir morar no Campinho. Morou durante um período na pousada de um dos moradores até conseguir, finalmente, construir sua casa. No episódio da construção da casa, ela compartilha uma história carregada de emoção e de espiritualidade, de forma que considero importante trazê-la mediante sua própria narrativa:

[...] Quando vim pra cá, fui morar no núcleo do meu tio, eles moram do lado norte, o lado onde o sol nasce. Eu me encantei com a cachoeira que fica do lado sul e ali não tinha ninguém. “Eu quero morar aqui,” por causa da cachoeira, quem vem da cidade quando vê uma cachoeira fica maluco, depois eu fui descobrir que ali era a cava, a cava da casa que era da minha bisavó. E aí eu fui lá pedi ao meu tio, “ah tio eu queria morar, fazer minha casinha ali...” “Ali já dei para a Vera Lúcia, minha filha.” “Mas eu faço do lado da casa da Vera Lúcia”, mas vai que eu queria fazer ali mesmo que era a única cava de casa, o resto era tudo morro, tinha que ver ainda se dava... Como é que você vai cavar a terra? Eu estava sozinha ainda e frequentava um centro de umbanda no Rio, em Bangu [...]. Quando eu vou lá em Bangu tem uma moça conversando com a “Vovó Cambinda”, ela manda ela falar comigo, é uma assistente, ela falou que viu uma casa de sapê, uma casa de estuque em um lugar muito bonito, eu falei: “Você viu a minha casa, então eu vou conseguir fazer minha casa.” Aí depois que eu volto meu tio fala: “Você pode fazer a casa lá porque a Vera Lúcia falou que ela não vai fazer mais, teve problema de saúde, com parentes”. Aí você vê como é que a espiritualidade vai acompanhando isso, por isso que é um destino mesmo que você faz, eu vejo isso na minha vida, como se isso fosse para você poder se desenvolver, aprender por meio das ‘vivências’ sofridas ou não, mas você aprende, sabe? (Laura, julho de 2013)

É importante aqui enfatizarmos a relação da Laura com a questão espiritual, bem como com a religiosidade e a forma como lida com essas questões enquanto liderança política de uma comunidade onde grande parte dos moradores são evangélicos. Percebe-se na relação construída um respeito mútuo, entretanto,

não se pode negar a existência de alguns conflitos gerados por convicções de fé diferentes, sobretudo pela presença forte e atuante da igreja evangélica dentro do território quilombola. Veremos alguns embates, principalmente quando abordar as experiências fomentadas pelo Ponto de Cultura e suas manifestações culturais cujas origens são de matrizes africanas.

O retorno à sua terra, à sua cultura, o envolvimento com e nas questões da comunidade, na luta social quilombola, nos processos de formação interna e externa, foram cruciais para a construção de uma identidade quilombola. Como ela nos conta:

[...] Não perdi tempo, desde quando vim para cá morar com a minha irmã eu fui participar... “tem encontro não sei aonde.” Lá ia eu, “Tem vivência não sei aonde.” Lá ia eu. “Reflorestamento.” Eu não perdia tempo, porque é nisso que você aprende. Então eu fui me inteirando, me inteirando e rapidinho aquilo tomou conta de mim e pronto, hoje eu sou a mulher quilombola. De consciência. Eu venho e trago o quê? Trago toda minha experiência de educadora para cá e começo a desenvolver... (Laura, julho de 2013).

[...] Eu vim para cá, movimento quilombola, me envolvi em tudo, mas faço recorte, educação e cultura, contribuo com o turismo, ou palestra... Eu gosto muito de trabalhar com crianças, então eu coloco toda essa minha experiência educacional nesse trabalho. E a gente está tentando, continuo lutando por políticas públicas [...]. O que me compraz é esse trabalho de campo com criança, pensar, refletir, praticar, poder avançar, transformar isso em política que é o que a gente ama, nossa grande luta é isso, qualificar a política para transformar, criar novas políticas na educação” (Laura, julho de 2013).

Toda essa experiência de educadora popular, que tem origem na militância junto às favelas do Rio de Janeiro ganha força e relevância à medida que assume na comunidade o movimento de luta por uma educação calcada na cultura quilombola. Essa mesma formação política lhe trouxe possibilidades de diálogo eficazes com diferentes esferas políticas e sociais. Se por um lado percebemos que a mediação da Laura corrobora para o reavivamento dos processos de formação identitária, da autoestima, da valorização e resgate da cultura negra na comunidade (“casa adentro”), por outro, compreendemos a importância do seu protagonismo frente à luta nacional de articulação das comunidades negras e rurais no que concerne à formulação e implementação de políticas educacionais específicas para quilombos (“casa fora”).

É, portanto, dessa forma que Laura vai assumindo uma centralidade cada vez mais forte, reconhecida na/pela comunidade no que concerne ao movimento de luta por uma escola que os reconheça como sujeitos de cultura, logo sujeitos de direito. Vejamos um extrato da fala do *happer* Romero Martins:

[...] A Laura é uma mulher que representa muito, porque além de ser ela que cuida da criançada do jongo, é ela também que está mais conectada com as questões da educação e as duas coisas envolvem as crianças que são as mesmas que estão na escola e que estão no jongo (Romero Martins, novembro de 2013).

Chegamos até aqui com uma explanação sobre a trajetória de vida de uma importante liderança quilombola, já que tal personagem possui relação direta com o movimento de luta por um projeto de educação “Outra” na comunidade pesquisada. Discorrerei sobre a formação política de Laura Maria dos Santos frente aos movimentos sociais e o seu papel enquanto uma educadora popular atenta às desigualdades sociais em torno da questão racial. Acreditamos ter sido essa abordagem de extrema importância para compreendermos dentro do contexto de luta por um projeto de educação “Outra” o seu papel enquanto mediadora no quilombo Campinho da Independência.

Seguindo essa linha de raciocínio e voltando para o foco desta dissertação, devemos nos ater ao processo de construção de um projeto de educação calcada na cultura quilombola, nas especificidades de seu território, em especial na epistemologia de suas resistências e campos de luta. Desse modo, resta-nos prosseguir para abordar a implementação do Ponto de Cultura Manoel Martins que nasce atrelado as múltiplas e diferenciadas possibilidades de práticas educativas, bem como intensifica o histórico de relação conflituosa com a escola local. Abaixo, podemos ver uma foto dessa importante liderança quilombola que registra o momento de sua fala em uma das mesas de debate que ocorreram na Semana de Educação realizada pelos alunos do curso de Pedagogia da PUC-Rio, trazendo a experiência do quilombo Campinho da Independência:



Figura 42 - Laura Maria dos Santos (Carvalho, novembro de 2009)

5.2

A chegada do Ponto de Cultura Manoel Martins: um divisor de águas na história da comunidade

“Uma comunidade onde os toques dos tambores haviam sido esquecidos por mais de vinte anos...”.

(Laura Maria dos Santos)

Ao se referir ao “toque de tambores esquecidos por mais de vinte anos”, Laura Maria dos Santos expressa sua alegria, embora árdua seja a luta, de vivenciar um novo tempo na história da comunidade quilombola Campinho da Independência. Tempo de “reencontro com suas raízes”; “de fortalecimento identitário”; “de resistência e resistentes”; tempo de “casa adentro” (SANTOS, 2008, p. 17; WALSH, 2011, p. 4). É com essa perspectiva que adentraremos na experiência vivenciada pela comunidade no tocante à chegada do Ponto de Cultura.

Em 2003, quando os quilombos se tornaram prioridade no Plano de Gestão do Governo Federal, novas políticas públicas foram implementadas visando à realização

de programas e projetos que contemplassem essas comunidades. Foi então que, no ano de 2005, Campinho da Independência recebeu o Ponto de Cultura⁵⁴, que traz consigo o nome de um Griô que nasceu e viveu por muitos anos no Campinho da Independência, Manoel Martins.

O Ponto de cultura desenvolveu um novo parâmetro de organização no Campinho, sobretudo, significou um marco fundamental que veio legitimar o debate sobre uma educação diferenciada na comunidade. Na concepção de Laura (uma das principais protagonizadoras deste trabalho) este significou um “divisor de águas” na história da comunidade, uma vez que veio “atrelado a múltiplas e diferenciadas possibilidades de práticas educativas” (MAROUN, NORONHA & CARVALHO, 2013). Entre os moradores, é comum ouvir: “Campinho é um antes, e outro depois do Ponto de Cultura”.

O projeto inicial pensado e idealizado pela AMOQC a partir das demandas apresentadas pela própria comunidade⁵⁵ contemplava a realização de oficinas nos espaços de convivência, cujas atividades buscavam o resgate e fortalecimento da cultura afro, logo um movimento de reafirmação da identidade negra. Foi também a partir do Ponto de Cultura e de suas atividades promovidas, que as crianças e os jovens da comunidade começaram a desenvolver sua autoestima e a ter liberdade e prazer de se expressar artisticamente. Vejamos um extrato da fala da Laura que ilustra bem a repercussão desse momento:

Há um *boom*, em 2005, na procura das oficinas pela comunidade, tornando esse momento lindo. Nós começamos a enxergar que o ponto de cultura era o fundamento do nosso modelo educacional, por que nas oficinas as crianças começaram a se expressar artisticamente fazendo telas coloridas, com ritmo, com tudo. Este foi um momento de grande efervescência na comunidade. (Laura, julho de 2013)

Todo esse movimento de resgate da cultura negra e quilombola já haviam sido iniciados desde o *I Encontro da Cultura Negra*, dessa forma o Ponto de Cultura vinha somar a este movimento e agregar outras dimensões culturais, educativas e políticas. Desse leque de possibilidades, Laura destaca duas atividades: o resgate do jongo que se deu através da comunidade Santa Rita do

⁵⁴ Pontos de Cultura é uma ação do Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura (MinC), que, desde 2005, atua em parceria com os governos do estado, apoiando iniciativas culturais bem-sucedidas da sociedade civil.

⁵⁵ Segundo Laura, foi feita uma pesquisa por toda a comunidade, além de reuniões sistematizadas para levantamento das questões que seriam trabalhadas no âmbito do Ponto de cultura.

Bracuí (uma comunidade de resistência jongueira) e a cestaria (tradição do grupo negro de Campinho).

No que se refere à importância atribuída ao jongo, Delcio Bernardo, personagem fundamental que assume o papel de mediador político no Projeto *Pelos Caminhos do Jongo*⁵⁶, na comunidade Santa Rita do Bracuí, escreve no prefácio do livro “Vivência de Saberes” (SANTOS, 2008), que o jongo do Bracuí seguiu a estrada Rio-Santos até o quilombo do Campinho reconstruindo, fortalecendo e valorizando as culturas negras, em especial o próprio jongo. Em suas palavras:

[...] Sempre em movimento, o jongo foi abrindo novos caminhos e nos possibilitando pensar, criar e realizar ações a partir da nossa própria história, das nossas próprias experiências e valorizando o que temos de mais belo, os nossos Griôs. (SANTOS, 2009, p. 6).

Outra questão que emerge da formação política e reafirmação identitária fomentada pelo Ponto de Cultura são os conflitos vivenciados com as igrejas neopentecostais. Como mencionamos anteriormente, nas terras do Campinho há três igrejas, duas protestantes (Batista e a Assembléia de Deus) e uma católica, (São Benedito). Embora percebamos na história de formação da comunidade toda a influência e atuação da igreja católica, sobretudo, no processo de titulação da terra que ocorreu através do Movimento da Pastoral da Terra, hoje essa influência é “sem expressão” (BARATA, 2013), coletivamente falando. Por outro lado, como nos adverte Barata (2013), percebe-se na comunidade um aumento significativo de fiéis pertencentes às igrejas evangélicas e com isso uma influência muito forte da igreja sobre estes, ainda mais no que se refere às questões culturais.

A proposta trazida pelas oficinas, especificamente voltadas para o reavivamento das expressões culturais, como a capoeira, o jongo e seus elementos trazidos na roda (tambor, saias de chita, fogueira) foram/são fortemente combatidos pelas igrejas evangélicas. Laura afirma que essa resistência, na verdade, sempre existiu, entretanto, com a chegada do Ponto de Cultura, os conflitos ficaram mais acentuados, como nos conta:

⁵⁶ Para uma leitura mais aprofundada sobre o Projeto Pelos Caminhos do Jongo e sobre o seu papel no movimento de reafirmação identitária vivido pela comunidade Santa Rita do Bracuí, sugiro a leitura da tese de Maroun (2013).

[...] Antes do ponto de cultura, a gente pode dizer que tudo era velado, não havia aquela... Lógico a igreja sempre combateu a cultura e tal, mas não havia motivo para ela bater tanto porque não tinha, depois do ponto de cultura as pessoas vieram, gostaram, experimentaram e a igreja começou a bater, tem que sair, não pode, é proibido, e começou o conflito, antes disso não tinha esse conflito, tanto que se você perguntasse às pessoas, elas nem tinham consciência disso, elas não tinham noção disso. Então vieram (pras oficinas) e aí elas passaram a ter consciência... e entraram em conflito por conta disso. E até hoje é assim, porque vai crescendo, vai se fortalecendo, eu já sofri muito com isso, hoje já não sofro mais. (Laura Maria dos Santos, julho de 2013).

Laura chama atenção para uma questão importante ao analisarmos toda essa trajetória de emancipação cultural e de formação política vivenciada pela comunidade através do Ponto de Cultura. As igrejas, especialmente as neopentecostais, enquanto instituição pensada dentro de uma lógica e postura repressora sempre combateram as práticas que fazem alusão à cultura afro, ocorre que por conta de uma ausência de formação política, as interferências das igrejas eram prontamente acatadas, logo não havia existência de embates mais acirrados. “[...] Era tudo nivelado”. A partir do momento em que a comunidade passa por esse processo de formação, ou seja, que percebe a assimetria existente nessa relação (igrejas e comunidade) reconhece os processos de dominação, marginalização, opressão e silenciamento a que suas culturas são/estão sujeitas histórica e socialmente. É, portanto, desse contexto que os conflitos emergem e se sustentam: “[...] E até hoje é assim, porque vai crescendo”. Mas, ao mesmo tempo em que os embates se sustentam, Laura afirma que a comunidade também vai resistindo e a cultura vai sendo salva pelos “resistentes”.

[...] O jongo é prova disto: por mais que sofra discriminações na própria comunidade, por alguns de seus próprios membros, as crianças são aquelas que não o deixam e nem deixarão morrer, reivindicando às suas mães que façam saias de chita e pedindo pra dançar. São esses movimentos diários que nos fazem acreditar que esta cultura está salva”. (Laura, julho de 2013).

Embora as oficinas oferecidas visassem a agregar todos os moradores, foram pensadas especificamente para as crianças em idade escolar e para os jovens da comunidade. Nesse sentido, nasceram do intento de criar as referências identitárias desse público, proporcionando elementos de resistência no combate ao racismo que enfrentavam, como quando saíam da escola do Campinho para estudar na cidade. Tratava-se de uma questão que já vinha sendo percebida e

discutida pela AMOQC. Vejamos um trecho da minha entrevista com o jovem Romero Martins que ilustra bem essa experiência:

[...] Quando a gente estudava lá escola da cidade e ia brincar de subir em árvore na hora do recreio, as outras crianças chamavam a gente de macaco. Você pode até achar que não, mas as crianças quilombolas na minha época não tinham malícia, a gente ouvia aquilo e nem se ligava que era racismo, a gente achava aquilo natural. Eu nunca falei disso com ninguém. Por isso acho que primeiro temos que trabalhar com as nossas crianças, ao invés de querer mudar a cabeça do filho do grileiro, vamos fortalecer a mente das nossas, com as nossas culturas, com a nossa história [...]. (Romero Martins, novembro de 2013).

Perguntei ao Romero: O que quer dizer com “mudar a cabeça do filho do grileiro?”. Ele respondeu:

Quando eu falo em querer mudar a cabeça do filho do grileiro, é quando os professores ficam com aquele discurso de que o coleguinha não é culpado por ser negro então aqui na escola você precisa tratar ele bem. (Romero Martins, novembro de 2013).

A fala do Romero nos aponta para duas questões de extrema importância. A primeira se refere ao racismo que enfrentam no cotidiano escolar manifestado, nesse caso, em apelidos de cunho depreciativo. Em decorrência disso, Romero também levanta outra questão fundamental para pensarmos a importância dessa formação política e identitária já desde a infância. O trecho destacado acima demonstra o quanto o racismo é perverso, pois obriga o negro a negar a si mesmo em função de uma sociedade que exclui pela cor da pele, pelas diferenças. Os sujeitos passam a introjetar uma identidade subalternizada e a se condicionarem como menores, como inferiores aos não negros. De acordo com Gomes (2009):

[...] a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. A escola, enquanto

instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo, ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2009, p. 77).

Essa “naturalização” enfatizada pelo entrevistado, bem como a introjeção de uma representação negativa sobre e pelo negro como mostra Gomes (2009), leva-nos a pensar na necessidade de viabilizarmos processos de desnaturalização, de desconstrução dos estereótipos e preconceitos que contribuem para tais representações, bem como as expressões de racismo. Como afirma Candau (2009):

(...) é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna, muitas vezes, com caráter difuso, fluido e sutil todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. (CANDAU, 2009, p. 169).

Dessa forma, o trabalho promovido pelo Ponto de Cultura, através do viés político das oficinas realizadas, pode ser considerado uma importante iniciativa de desconstrução e desnaturalização dessa hierarquização racial impregnada no imaginário social e nas relações sociais estabelecidas, sobretudo, introjetada pelos próprios sujeitos que vivenciam os efeitos perversos desse racismo. Trata-se do momento “casa adentro”, de reafirmação identitária que na perspectiva dos decoloniais antecede o “casa fora” que pode ser entendido aqui como a luta pela superação do racismo no espaço escolar. É nesse sentido que podemos entender quando Romero diz: “[...] primeiro temos que trabalhar com as nossas crianças, ao invés de querer mudar a cabeça do filho do grilheiro, vamos fortalecer a mente das nossas, com as nossas culturas, com a nossa história”. (Romero Martins, novembro de 2013).

Retornando ao desenrolar das oficinas: nesse mesmo período se intensificam as reclamações dos professores com relação ao interesse e rendimento das crianças nas atividades escolares. Laura que já estava na gestão da

Associação assumindo o papel de porta-voz da comunidade frente às questões da escola, desde que retornou ao Campinho afirma ter sido chamada pela direção da escola inúmeras vezes para queixas sobre o comportamento das crianças:

[...] Um dia me chamaram na escola e disseram: “Olha Laura você precisa dar um jeito nessas crianças, elas só querem ficar falando de jongo o tempo todo, de tambor, das saias de chita... As professoras estão reclamando, não conseguem dar aula”. Agora você vê, o que pra elas era um problema, pra mim significa novas possibilidades, inclusive de trazer sentido aos conteúdos escolares. (Laura, julho de 2013).

Foi então que Laura, assim como as demais lideranças da AMOQC, começa a perceber uma contradição: Como pode a mesma criança apresentar rendimentos e desenvolvimentos tão diferentes nas atividades proporcionadas pelo Ponto de Cultura e pela escola? “[...] A sensação que eu tinha é que estavam falando de crianças diferentes, nem pareciam as mesmas que estavam aqui mergulhadas nas atividades das oficinas”. (Laura, julho de 2013).

Foi a partir desse questionamento que Laura percebeu que a proposta do Ponto de cultura poderia orientar não apenas novas possibilidades para o currículo e os conteúdos escolares, como poderia servir de plataforma para a elaboração de um projeto pedagógico condizente com as especificidades daquela comunidade quilombola. Dessa forma, com o objetivo de tornar os conteúdos escolares mais significativos para os alunos, partindo da premissa de que o conhecimento local - ocultado e deslegitimado pela escola - destacava-se no contexto das oficinas, Laura escreveu, no ano de 2005, com o apoio de uma pedagoga que morava na região o Projeto *Educando com Arte*⁵⁷, pensado para ser experimentado na escola local. Nesse momento, que vai de 2005 até aproximadamente início de 2010, a discussão se volta para uma reflexão sobre uma pedagogia quilombola, ainda em construção, que viesse a sustentar uma proposta de “educação diferenciada”. É possível identificar dois momentos nesse processo de discussão.

Em um primeiro momento, a AMOQC reivindicou levar até a escola o trabalho das oficinas oferecidas pelo Ponto de Cultura, com o objetivo de tornar os conteúdos escolares mais significativos para os alunos, como já mencionamos anteriormente. Tratava-se da articulação dos saberes escolares com os não escolares,

⁵⁷ O Projeto *Educando com Arte* foi sistematizado e publicado em livro com o apoio da Unesco no ano de 2008.

uma forma de visibilizar a cultura quilombola na escola. Desenvolvidas com base na cultura, nas tradições e na memória coletiva da comunidade, as oficinas, no âmbito escolar trariam elementos da vida cotidiana das crianças e jovens quilombolas para dentro do currículo, que, então, incluiria suas perspectivas e lutas (MAROUN, NORONHA & CARVALHO, 2013).

Ao concebermos currículo como “lugar”, “espaço”, “território”, “documento de identidade” tal como afirma Silva (1999), acreditamos que, ao ser inserido no currículo escolar, a luta, a cultura, a história de formação da população quilombola, ele não só se tornaria mais atraente e favorável para os processos de ensino-aprendizagem que envolvem este grupo social, como afirma Maroun (2013), mas também traria importantes contribuições para a educação de forma mais ampla.

É importante ressaltar que o projeto *Educando com Artes* nasce em um momento onde a relação da escola com a comunidade e/ou vice-versa já havia sido estremecida, por conta dos embates travados desde a realização do I Encontro da Cultura Negra. Nesse sentido, se as divergências anteriores se davam pelo “empréstimo” do espaço físico, nesse momento se apresentam pela reivindicação do “direito” à própria escola. “[...] A gente precisava da escola, agora não, hoje a gente quer a escola, mas como um direito” (Laura Maria dos Santos, julho de 2013).

Por conta da forte resistência enfrentada na escola, as lideranças do Campinho não viram outra opção a não ser solicitar a autorização para implementação do projeto diretamente a Secretaria Municipal de Educação. O pedido então foi aceito e dessa forma o *Educando com Artes* foi incorporado *na* (grifo meu) escola. Através de reuniões sistematizadas, escola e comunidade organizaram e planejaram todos os eixos e temas abordados nas oficinas, em articulação com os conteúdos programáticos da escola. Quando afirmo ter sido este incorporado *na* e não *pela* escola, referimo-me primeiramente à forma como isso se deu, ou seja, não de forma aberta, receptiva e dialógica, mas com pressão exercida pela própria comunidade, que agora tinha em mãos uma declaração da SME.

Dessa forma, a entrada do projeto, senão da própria comunidade no espaço escolar, uma vez que os protagonistas do trabalho eram os educadores populares da comunidade - Griôs, artesãos, lideranças políticas, crianças - todos

reconhecidos no quilombo como mestres – enfrentou grande resistência por parte da direção e dos próprios professores. Eram muitas questões, a princípio niveladas por formalidades burocráticas, mas, com o passar do tempo, percebe-se que as questões apresentadas vinham também de outras ordens e fatores. Nesse sentido, é importante entendermos que o projeto propunha inverter a lógica de hierarquização na qual o sistema escolar é pensado, colocando todos (professores, alunos, demais funcionários) numa posição horizontal, nas palavras de Laura, “no mesmo patamar”.

[...] Quando você permite à criança falar dentro de sala de aula em uma roda que ela vê a professora ali junto com ela, no mesmo patamar, sabe, isso é revolucionário, é porque as pessoas entendem a revolução só como esses grandes feitos, mas a primeira revolução, ela é essa aqui, no interior né. (Laura, julho de 2013).

Nesse contexto, não havia quem soubesse mais e quem soubesse menos, haviam saberes, conhecimentos, ciências diferentes. Era a comunidade se apropriando de um espaço que é seu, levando sua perspectiva de escola de matriz africana para dentro da escola regular.

Na educação de matriz africana, o conhecimento é passado de pais para filhos, ou pelos mestres da tradição oral. São conhecimentos éticos, de regras de vida para o sujeito ou para a convivência em grupo. Assim, a sabedoria coloca o ser em harmonia com ele mesmo, com os outros e com a natureza. Conecta-se de forma holística, onde todos os seres estão presentes, unidos pela lógica relacional. Tudo é sagrado, tudo é interligado. (SANTOS, 2008)

Desse período, Laura lembra que a repercussão do projeto foi muito positiva, o destaque se dava, sobretudo, em relação às crianças que moravam na comunidade. “[...] Um momento de fortalecimento, de autoestima, de orgulho de ser negro” (Laura, julho de 2013). Os estudantes passaram a se interessar pelas atividades, a participar expressivamente, a ter entusiasmo pelas tarefas, sentiam-se mais seguras para falar, para se expor diante da resolução de problemas... Tratava-se da difusão do conhecimento que tinha como base os saberes próprios da comunidade (WALSH, 2011).

Assim, as lideranças passam a fazer um diagnóstico da situação escolar. Saem do “achismo” e começam a se inteirar das dificuldades que se apresentavam na escola, sobretudo no processo de aprendizagem das crianças, ponto tão questionado pelas professoras. Bejamos o que nos relata:

[...] A gente recebia muita reclamação. As crianças mal sabiam ler e escrever, diziam que não tinham interesse, que não aprendiam de jeito nenhum. E nem iam aprender, não naquele formato de escola. A prática ela deixa a criança tão feliz, entende? Quando ela está fazendo alguma coisa que ela vê o sentido, ela compreende. Então quando você pede a ela para escrever sobre aquilo ela escreve, entendeu? Então a gente acha que a escola ela tem que valorizar a cultura, ela tem que reconhecer, entender, reconhecer e valorizar a cultura, porque a criança quando chega na escola os valores dela deveriam ser o mais importante, a escola deveria reconhecer isso, mas a escola é um outro mundo, eu digo que uma criança tipo a Lalá... (Lalá aparece onde estávamos e fica um bom tempo atenta, ouvindo a nossa entrevista) Lalá pula em árvore, corre, come fruta, vê passarinho, ela tem uma série de conhecimentos, agora quando ela chega dentro da escola... Primeiro que a escola é um espaço confinado, uma sala confinada, um regime militar e de cárcere privado, você põe a criança ali, um atrás do outro, não pode falar, não pode se mexer você está no final da quarta série, falei para a escola: “Vocês têm seus alunos mortos, de corpo presente, que se mata para passar de ano e quando ele termina não se lembra mais de nada do que ele aprendeu.” (Laura, julho de 2013).

A reflexão feita por Laura acerca do distanciamento da cultura da criança quilombola em detrimento da cultura privilegiada na escola nos remete ao que explicita Walsh (2011) ao trazer o contexto de luta dos povos afrodescentes pelo reconhecimento dos seus direitos no campo da educação. Para a autora, esse reconhecimento é traduzido da seguinte forma:

É o valor de ensinar sobre o que muitos anos nos ensinaram que não teria valor, os conhecimentos que não haviam nos dito que eram conhecimentos, a luta é voltar a esta forma de conhecimento, a esta maneira de entender a vida, de entender nossos próprios saberes como também envolver os processos educativos nesta nossa visão de história e conhecimento. (GARCIA & WALSH, 2004, p. 342 apud WALSH, 2011, p. 4).

Dessa forma, confirmava-se a perspectiva das lideranças de que a partir do reconhecimento e valorização da cultura da comunidade no espaço escolar os

conteúdos escolares se tornariam mais significativos. Ou seja, reconhecer-se dentro dos processos educativos, reconhecer seus saberes próprios até então invisibilizados e negados pela escola se tornava um princípio fundamental no processo de aprendizagem das crianças.

Cerca de um ano depois da implementação do Educando com Artes, houve substituição na gestão da Secretaria de Educação e o projeto foi retirado da escola por solicitação da própria direção escolar. Esta iniciativa foi tomada sem que ao menos fosse feito um comunicado à comunidade. Este, portanto, é um período marcado por grandes enfrentamentos, tanto com a escola, quanto com a Secretaria de Educação. Diz a entrevistada: “[...] Aí a gente foi se desgastando, desgastando, porque você vai no diálogo, mas não entendem, você vai para o enfrentamento, aí não dá, bom aí fica difícil, poxa a escola aqui dentro né...” (Laura, julho de 2013). E afirma ainda:

Qual foi a nossa estratégia? Se distanciar. E eles nos distanciaram, eles nos tiraram e precisava desse distanciamento mesmo, para a gente lidar com isso, fazer a digestão disso, acabar com a raiva, porque enquanto você está com a raiva você não consegue avançar, ela te imobiliza, a raiva é um sentimento que dentro de você, se você não souber usar ela te imobiliza que você fica ali com aquilo ali, então esse distanciamento propiciou a gente desfazer essa releitura e hoje a gente tem uma outra proposta (Laura, julho de 2013).

Segundo a narrativa da Laura, dava-se início a um segundo momento no histórico de relação entre a escola e a comunidade. Se inicialmente as lideranças pensavam na parceria com a escola no intuito de levar a ela suas tradições, histórias, culturas e saberes, as resistências e conflitos que emergiram dos limites que a escola impôs a esta inclusão, sobretudo a assimetria presente nas relações ali estabelecidas, levaram-lhes ao abandono da proposta inicial, não no sentido de um recuo, mas de uma radicalização, o que resultou na demanda por uma “escola quilombola”. Migra-se de uma proposta inicial de pedagogia multicultural, na qual não haveria supremacia de uma cultura sobre a outra, mas, como propõe Candau (2008), uma hibridização das culturas, para uma proposta pedagógica especificamente voltada para a questão quilombola. (MAROUN, NORONHA & CARVALHO, 2013). Nessa perspectiva, há um deslocamento da ideia de um Projeto Político Pedagógico da escola que venha a contemplar a comunidade, para

a escola incorporada ao Projeto Político Comunitário. “[...] Acreditamos que a escola quilombola deva ser construída por nós mesmos”. (Laura Maria dos Santos, julho de 2013).

Toda essa vivência da comunidade junto à escola local nos remete à discussão trazida por Arroyo (2012). Para o autor, grupos como as comunidades quilombolas, ao se afirmarem sujeitos de saberes próprios, de outros processos de aprendizagem, de formação, de conscientização política e cultural, passam a resistir a esse modelo educacional hegemônico predominante, sobre o qual a instituição escolar ainda está fundamentada. Isso ocorre justamente porque eles se afirmam por meio de suas diferenças. Nesse sentido, entendem que ao longo da história de formação da sociedade foram submetidos a relações desiguais de poder/saber/dominação, submetidos à destruição de seus modos de pensar e de pensarem-se. Além disso, por não terem suas culturas, identidades e memórias reconhecidas, não se reconhecem como produtores da história da produção intelectual e cultural.

É nesse segundo momento que a AMOQC passa a compreender que uma “escola quilombola” se fundamenta num processo de construção coletiva, algo que seja pensado pela própria comunidade, ainda que em parceria com a escola. Tal modelo educacional aponta para, dentre outras coisas, a contemplação e legitimação tanto dos seus saberes tradicionais, como de suas pedagogias próprias. Na perspectiva decolonial, tal tomada de posição política das lideranças reflete o esforço dos povos excluídos para visualizar, construir e aplicar um projeto onde as aspirações e os critérios culturais próprios são o fundamento. Segundo Walsh:

[...] É um processo de desaprender o excludente, o dominante e reaprender desde suas culturas e dos seus saberes próprios; uma resposta à educação formal que até hoje em dia nega a existência, a história e conhecimento dos povos negros. Um processo de contínua construção que não necessariamente, ou sempre, aponta uma política ou programa, mas sim a motivação, ação e valor de “etnoeducar”. (WALSH, 2011, p. 4)

Um primeiro ponto desta proposta de “escola quilombola” remete à articulação dos ambientes educativos formais e não-formais: a própria escola deveria compreender e trabalhar com a idéia de que a educação acontece não apenas no seu interior, mas também fora dos seus muros. Nessa concepção, os espaços localizados nas dependências da comunidade, tais como a casa de farinha, o viveiro de mudas da Juçara, a casa de artesanato e tantos outros, passam a ser

considerados importantes espaços de aprendizagem, que deveriam ser apropriados. Segundo uma das lideranças entrevistadas:

[...] O viveiro da juçara é mais do que uma área de plantio, é um espaço de aprendizagem. Se a escola consegue montar um programa acompanhando o ciclo da juçara isso dá uma aula e tanto. O problema são os horários inflexíveis, o que é um erro do sistema escolar. (Ronaldo dos Santos, novembro, 2012)

Quanto à importância atrelada a esses espaços de vivências comuns, Arroyo (2012, p. 85-86) diz que são o que dão “força formadora aos símbolos”. É o que faz pensar, produzir identidades, valores, leituras e interpretações de mundo e de si mesmos como coletivos. Portanto, não se trata apenas de destacar o “caráter didático desses rituais e símbolos”, pois isso não daria conta de suas virtualidades formadoras. São mais do que didáticas. A sua força está em “fazer presente a força pedagógica do real”, por isso a necessidade dessa virtualidade formadora da vida produtiva chegar à escola formal e não apenas nos espaços informais de educação.

Outro ponto relevante na fala das lideranças é o engessamento da escola tradicional no que se refere, dentre outras coisas, aos horários inflexíveis, aos calendários e às metodologias aplicadas. Reivindicam a necessidade de um olhar diferenciado para o contexto no qual a escola está inserida no momento em que se constrói o planejamento escolar:

[...] As escolas urbanas têm de ser diferentes porque as questões urbanas são específicas daquele local. As escolas rurais têm que ser diferenciadas porque elas têm questões específicas, rurais, o seu tempo é diferente da área urbana que não precisa ter um tempo do plantio. A escola quilombola, além de ter a questão rural tem a questão da etnia, da tradicionalidade, que precisa ser respeitada. Isso tem que ser levado para dentro da escola, e é por isso que afirmo com tanta veracidade que é a cultura quem forma, a cultura é esse preenchimento, a cultura centra o ser humano, ela organiza a cabeça do ser humano. E quando a escola compreende o seu verdadeiro papel e função dentro de uma sociedade específica, ela passa a valorizar o contexto do aluno, os seus saberes e costumes. (Laura Maria, novembro de 2012)

Ao trazerem à tona todas essas questões, as lideranças do Campinho enfatizam que a escola precisa ser “ressignificada”. Segundo Brandão (1984), a leitura da realidade local proporcionada por este novo formato de escola seria feita

com as categorias de que dispõem os próprios sujeitos, que pertencem ao seu universo. Um exemplo desta importância nos foi dado a partir da experiência de uma destas lideranças como professor numa comunidade caiçara:

Dei aula em uma escola, onde somente alguns compareciam às aulas e os que iam passavam a aula inteira prestando atenção na janela. Tinha hora que alguém lá do meio do mato sinalizava e todos os alunos iam embora, sequer me avisavam e eu não entendia o porquê. Pensei: Poxa, será que a minha aula está tão ruim assim? Aquilo me deixava inquieto, até que eu resolvi perguntar o que estava acontecendo. Pra minha surpresa, os alunos disseram: Tá tendo pegadeira de lula. Então, como engessar meu programa de aula? Eu é que estava fora de contexto. Se a escola está no meio do mato e possui um horário engessado, inflexível... Então, a escola precisa pensar nisso, na verdade, a escola precisa ser repensada. (Ronaldo dos Santos, novembro, 2012).

O relato reproduz quase literalmente a idéia expressa por Candau (2000) sobre a necessidade de “reinventar a escola”. Justamente por esse desacordo com a educação formal, essas mesmas lideranças do Campinho ressaltam que o debate não deve ocorrer dentro da escola, mas nos espaços de discussão da comunidade:

Tudo o que vem de cima para baixo é complicado, há um problema de sistema. É complicado discutir essas questões na escola. Tem de ser à base de enfrentamento mesmo, não tem jeito. A escola manipula e de que forma a gente garante um mínimo de discussão que não seja manipulada? É aqui neste espaço. É entre nós. (idem)

A tomada de posição política explicitada na fala das lideranças do Campinho remete ao que afirma Walsh (2012) sobre as lutas, avanços e desafios recentes e atuais que visam “interculturalizar” e “decolonizar” as estruturas e as instituições do Estado. Segundo a autora, a ênfase deve ser dada especialmente às insurgências sociais políticas e epistêmicas dos movimentos sociais como iniciadores e orientadores dessa mudança. Tal afirmação nos denota a importância dessa representatividade política da AMOQC enquanto movimento social, sobretudo, num cenário de luta no campo educacional que se dá não apenas regionalmente, mas também nacionalmente.

É importante ressaltarmos que, ao criticarem os saberes legitimados pela escola, as suas práticas descontextualizadas da realidade local, o racismo ainda presente no contexto escolar, as incipientes políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades a uma educação voltada para suas especificidades, as lideranças visibilizam o desrespeito aos processos sociais, econômicos, políticos, culturais em que formam e são formados na/pela comunidade. Nesse caso, trazem consigo todo pensamento social, pedagógico enraizado nas relações políticas, nas experiências sociais em que este é produzido. Como afirma Arroyo (2012, p. 10), trata-se de “outros sujeitos, que trazem consigo outras pedagogias de sua formação” e são essas pedagogias que passam a interrogar a escola, tal como observamos nas falas trazidas.

Outra questão que emerge desse contexto e que não podemos perder de vistas é que a recusa atual da comunidade por esse modelo educacional hegemônico ou por qualquer tentativa de diálogo com a escola local (nesse segundo momento) pode ser explicada, também, pela forma com que a Secretaria de Educação de Paraty concebe a Escola Municipal localizada em seu território. Embora dentro de um território quilombola⁵⁸ a mesma se encontra subordinada à coordenação da Educação Rural de Paraty, que, por sua vez, não traz em seu projeto político pedagógico - aplicando de forma única a todas as escolas inseridas nesse contexto - as questões históricas, políticas, sociais e culturais da população afrobrasileira, tampouco as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo. Tanto a direção da escola, como a Secretaria Municipal de Educação, insistem em enunciá-la como escola rural, afirmando não concordar com o rótulo de escola quilombola, uma vez que este poderia significar uma exclusão das crianças não quilombolas. Do nosso ponto de vista teórico, trata-se da perpetuação de um silenciamento e a negação de uma cultura que se encontra subalternizada e deslegitimada histórica e socialmente no espaço escolar, tendo como respaldo o argumento da heterogeneidade do público atendido. Predomina a ideia de que as questões sobre a cultura negra e quilombola só interessam a quem é negro e quilombola. Um instrumento de negação ao tratar das questões de cunho etnicorracias no contexto de suas práticas educativas. No entanto, como afirma

⁵⁸ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), o termo escola quilombola contempla tanto as escolas que se localizam em territórios quilombolas, como as escolas que atendem alunos oriundos de tais comunidades.

Kabelenge Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Em linhas gerais, podemos concluir que em Paraty não há nenhuma atenção diferenciada para as escolas em territórios quilombolas, como ações para uma escola quilombola diferenciada (Arruti, 2009), o que traz sérios desafios para a comunidade Campinho da Independência à implementação de uma educação escolar quilombola em seu território. Por outro lado, toda essa experiência vivida pela comunidade em sua relação com a escola e com a Secretaria Municipal de Educação provocou nas lideranças um novo posicionamento crítico e político. Na concepção de Laura:

Eu não acredito numa escola que o governo implante e dê o nome de escola quilombola. Não acredito nisso. Eu creio que a escola que nós queremos é a que reconheça nossos valores tal como somos. Apesar dos avanços na educação do quilombo, ainda estamos num campo de luta muito grande, porque primeiro a escola tem que estar na cabeça de cada um. Eu já ouvi falar de experiências, nas quais se conseguiram e depois se desfizeram. Então, penso que a concepção de escola deva estar em nós para que não se acabe. Essa concepção de escola tem que estar dentro da gente, porque senão ela se acaba. Ou seja, ela tem que ser construída mesmo, passo a passo. Devemos enxergar essa construção como uma luta da sociedade e não como benefício do governo. Mesmo porque os governantes não estão vivendo o nosso dia a dia, onde acontecem as maiores lutas. Acredito que, somente reivindicando é que as conquistas perdurarão. (Julho, 2013).

Considero, portanto, que este segundo momento no processo de luta da comunidade do Campinho por um modelo de educação escolar quilombola nos denota uma epistemologia que é de resistência. Uma experiência que pode ser entendida como “uma maneira de enfrentar a colonialidade do poder, do ser e também do saber dominantes” (WALSH, 2011, p. 5).

É, pelo viés da resistência a uma escola branca, vertical, ao saber dominante, eurocentrado e homogeneizante que a luta por uma educação escolar quilombola no Campinho ganha corpo e se sustenta como um projeto político “Outro”, que busca descolonizar o modelo de educação escolar vigente.

6

A Escola Municipal Campinho da Independência: *no* ou *do* quilombo?

Kalima muzuri mbali

Kalima muzuri mbali

Karibu Kinamayutu

“Bela e longínqua a montanha

Pena tão dura a escalada”

(Provérbio Banto)

O contexto de luta da comunidade Campinho da Independência por uma educação diferenciada é marcado por diferentes momentos de impasses e conflitos na relação entre a escola e a AMOQC. Conflitos esses desencadeados desde a forma como a escola do Campinho é pensada e subordinada dentro da política da SME de Paraty até a constituição das muitas teias que tecem a relação entre a escola e a comunidade.

Neste capítulo, faremos uma apresentação da Escola Municipal Campinho da Independência, abordando seu contexto de organização dentro da Secretaria Municipal de Educação de Paraty, assim como sua estrutura física. Essa apresentação foge a um caráter unicamente descritivo, antes se propõe a confrontar as questões e dados trazidos com aspectos que emergem desse contexto de luta e reivindicação por uma educação calcada na cultura quilombola, em suas lutas e especificidades.

6.1

Apresentando a Escola Municipal do Campinho

Contexto de organização

Situada dentro do território étnico da comunidade, a Escola Municipal Campinho da Independência foi criada e municipalizada no ano de 1980. Atualmente

atende alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo duas turmas do 5º ano; uma turma do 4º ano; duas do 3º ano; uma do 2º ano; uma do 1º ano e uma turma de Educação Infantil distribuídas nos turnos da manhã e da tarde. Tratam-se de estudantes oriundos de oito comunidades⁵⁹ do entorno da Rio-Santos, dentre as quais duas são quilombolas: Campinho da Independência e Cabral. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação, dos 155 alunos matriculados 66 são quilombolas. O quadro docente da escola é composto por seis professores/as, sendo quatro efetivos e dois temporários (podendo ter seus contratos prorrogados por até dois anos). Dos seis professores, apenas três possuem formação superior, sendo dois em Pedagogia e um em Letras. A escola conta também com duas zeladoras e uma coordenadora pedagógica (contratada) no seu quadro de funcionários.

A direção administrativa é a mesma há oito anos, sendo ocupada por uma filha da primeira professora de Campinho da Independência, do tempo em que a escola ainda funcionava na igreja. Professora por quem os mais velhos da comunidade nutrem grande afeto, inclusive é madrinha de alguns moradores, situação muito comum na época.

De acordo com a diretora, essa foi uma escolha estratégica do então secretário de educação para atenuar os conflitos já existentes entre as lideranças quilombolas e a Secretaria Municipal. No entanto, a proximidade da diretora administrativa com a comunidade não impediu, sequer atenuou os conflitos gerados em torno da luta por uma educação diferenciada.

O interessante aqui é que embora tenha percebido certo romantismo na fala da diretora quando traz esse episódio, “[...] quero dar continuidade a trajetória da minha mãe nessa escola” (Diretora administrativa B, novembro de 2012) no discurso das lideranças essa questão é interpretada de forma diferente. Durante uma reunião que acompanhei na sede da AMOQC, Laura dizia: “[...] A diretora veio pra dar um jeito na gente, a gente deu um jeito na diretora”. (novembro, 2012). A expressão “a gente deu jeito na diretora”, refere-se à relação mais amistosa que conseguiram construir ao longo tempo, embora haja divergências do ponto de vista da luta protagonizada pelas lideranças.

⁵⁹ Rio dos meros, Cabral, Pedreira, Itatinga, Pedras Azuis, Córrego dos Micos, Coqueiro, Campinho da Independência.

Como já mencionado no capítulo anterior, a escola do Campinho é coordenada pelo Departamento de Escolas Rurais de Paraty, além da diretora administrativa (que fica na escola), há uma diretora geral (que fica na SME fazendo visitas esporádicas à escola) que é quem delega as ações pensadas de forma única para todas as escolas inseridas nesse contexto. A problemática que se coloca aqui é que, dentro desse formato de gestão, a zona rural é concebida de forma homogênea, não há, portanto, o reconhecimento da diversidade presente no campo, sequer das especificidades dos diferentes povos que vivem naquela região, no tocante à educação escolar. Vale aqui lembrar que a cidade de Paraty constitui um mosaico étnico onde habitam quilombolas, caiçaras e indígenas guaranis. Tal constatação se dá a partir do momento em que percebemos que não havia por parte da SME qualquer iniciativa em se trabalhar com as questões étnicorraciais, tampouco com a própria aplicação da Lei 10.639/2003, embora esta seja de caráter obrigatório nas escolas públicas, considerando além da obrigatoriedade, o fato da escola estar inserida em um território negro e étnico. Vejamos a fala de uma professora e da diretora geral ao perguntarmos sobre a Lei: “[...] Eu já ouvi falar sobre a lei na faculdade, mas não sei muita coisa a respeito”. (Professora A, novembro de 2012). (As demais professoras permaneceram em silêncio, apenas balançavam a cabeça como forma de afirmar o desconhecimento) e “[...] Essa não é uma demanda da Secretaria de Educação de Paraty, aqui não temos esse problema”. (coordenadora A, novembro de 2012).

Como podemos perceber, tanto o desconhecimento da professora, quanto a postura da diretora geral frente ao questionamento nos levam a afirmar que a Secretaria não tinha qualquer pretensão de se trabalhar com a diversidade local e, em especial com a diversidade étnicorracial, nem mesmo a partir da Lei 10639/03, já que, como chama atenção Gomes (2009), uma abordagem voltada para a diversidade étnicorracial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. (ARRUTI, MAROUN & CARVALHO, 2012).

Por outro lado, se o *direito* (grifo meu) ao ensino da história da África e dos africanos na escola visto aqui como “um problema”, não era uma demanda da SME, por outro lado era e é uma demanda apresentada pelas lideranças políticas do Campinho:

[...] O Delcio veio dar uma oficina sobre a lei 10.639, mas, a professora A, por exemplo, ia murmurando e só porque tinha

que entrar na folha de presença, coisa de quem não tá afim mesmo, elas iam assinavam e iam embora, coisas que os alunos fazem e os professores reclamam, elas também faziam. Era um curso com um viés muito político e as professoras não estão a fim. (Ronaldo dos Santos, novembro de 2012).

Embora já tenha mencionado o Delcio anteriormente, cabe contextualizar sua relação com a comunidade do Campinho. Delcio é um dos fundadores do Movimento Social Negro Ylá-dudu em Angra dos Reis e na ocasião trabalhava dentro da SME do mesmo município onde atuava na coordenação do Programa Diversidade na Escola (PRODIVE). Algumas ações executadas pela SME de Angra a partir do PRODIVE incluíam também algumas escolas de Paraty, sobretudo a escola do quilombo do Campinho por conta da relação estabelecida entre os municípios no que concerne ao contexto cultural de ambas (Angra também é povoada por quilombolas, caiçaras e guaranis). Além disso, Delcio possui ligação direta com as lideranças políticas do Campinho, desde que a nova formação da AMOQC assumiu e deu início ao movimento de resgate da rede do jongo na comunidade.

Outra tensão é a forma como a escola do Campinho é classificada no Censo Escolar⁶⁰. Embora classificada como “escola quilombola”, ainda que tal afirmação não tenha sido admitida pela diretora, no discurso das professoras e da própria direção, ou seja, na prática elas afirmam ser contra esta classificação, sob o argumento de que uma escola quilombola excluiria os estudantes não quilombolas. Dessa forma, não concordam com a reivindicação da AMOQC. Nas palavras da coordenadora pedagógica:

[...] Havia, até o ano passado, muita resistência da associação em relação à escola e por quê? Porque eles queriam que a escola fosse uma escola totalmente quilombola. Até hoje eles conversam comigo e eles queriam uma escola totalmente quilombola, mas sempre eu converso com a Laura, com o Waguinho que é da associação, mas eu sempre digo pra eles que tudo bem uma escola quilombola, mas eles não podem deixar de lado os estudos com as outras crianças também, que não fazem parte do quilombo, até porque eles (as crianças do quilombo) também vão vir pra sociedade. (outubro, 2012)

⁶⁰ A classificação da escola no Censo Escolar como situada “em área de assentamento”, “em terra indígena” ou “em área remanescente de quilombos” é estabelecida a partir do preenchimento do formulário padrão do INEP pela diretora da escola, mas que só é encaminhado ao MEC depois de revisado pela Secretaria Municipal de Educação. Essa classificação, que dá acesso a um índice diferenciado no repasse de recursos pelo FUNDEB, por exemplo, está disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

Da fala da coordenadora, emergem duas questões. Por conta da diversidade de público atendido, a postura defendida pela direção, bem como pelas professoras, é a de que pensar uma escola a partir da cultura quilombola seria uma forma de excluir as crianças que não são quilombolas. Arruti (2010) já havia atentado para essa problemática e para as consequências que dela derivam. Nesse sentido, chama atenção para o fato de que as escolas situadas em áreas quilombolas podem não atender apenas as crianças da comunidade local, da mesma forma que escolas situadas na vizinhança, fora do território comunitário, podem atender massivamente as crianças de uma determinada comunidade. Dessa forma, o que diferencia essa escola como *quilombola* ou *não* é a forma como são classificadas no Censo Escolar. Uma classificação que para o autor acarreta problemas:

O que se coloca como problema nesta classificação é o fato dessa classificação não se dar nem por autoatribuição da comunidade, nem pelo reconhecimento prévio e oficial desta comunidade [...], mas pelo conhecimento, avaliação, reconhecimento ou mesmo pela adesão ou oposição do gestor em relação à classificação étnica, cultural e política da comunidade em que atua, o que implica, sempre, em uma tomada de posição política” (ARRUTI, 2010, p. 9).

A inclusão da categoria “escola quilombola” no censo escolar aconteceu a partir de 2004, com uma definição não muito precisa (BARATA, 2013, p. 78). Arruti (2012) fala da superficialidade com que é abordada, uma vez que leva em consideração apenas a espacialidade da escola. Dessa forma, não são contempladas as escolas que não estiverem situadas dentro do território quilombola (ainda que venham a atender expressivamente alunos oriundos dessas comunidades) e escolas localizadas em territórios ainda não titulados (ainda que já tenham sido reconhecidos como remanescente de quilombos).

Uma importante questão, também observada por Barata (2013), é que a classificação como “escola quilombola” não apresenta qualquer proposta de modificação curricular, sequer pedagógica no trato com as questões históricas, culturais e políticas dessas comunidades. Segundo Arruti:

Escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados. (Arruti, 2012, p. 12)

Outra questão enfatizada pelo autor é o fato de que em alguns casos, quando a classificação de “escola quilombola” ocorre, muitas vezes ela tem como “objetivo simplesmente multiplicar recursos, já que tal classificação implica o aumento do valor/aluno” destinado à instituição pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola Básica (FUNDEB)⁶¹ (ARRUTI, 2011, *apud*, MAROUN, 2013, p. 194). Nesse sentido, aponta que a classificação da escola como quilombola ocorre sem que haja qualquer correspondência com a comunidade no local em que ela se localiza, ou no atendimento a essa população. No Campinho, inclusive, as lideranças afirmam desconhecer essa informação. Durante uma conversa com a representante da comunidade no Conselho Escola Comunidade ela diz: “[...] Essa escola é classificada como quilombola? Eu não sabia. Essa coisa do FUNDEB também não sabia. Nunca ninguém falou isso pra gente, vou procurar saber”. (Daniele Elias Santos, novembro de 2013).

Maroun (2013) afirma que quando as secretarias municipais de educação não reconhecem e ainda negam a classificação dessas escolas enquanto quilombolas, a exemplo do que acontece no Campinho e também no Bracuí (campo de pesquisa da autora) é possível perceber a perpetuação de um velho preconceito contra grupos sociais marginalizados histórica e socialmente. Em outras palavras, há um claro desinteresse do município em definir a unidade como “escola quilombola”, pois não lhes interessa o fortalecimento de uma comunidade de resistência que tem se colocado como opositora ao sistema escolar vigente por intermédio do protagonismo político de suas lideranças.

Considero ser fundamental aqui pensarmos a ausência de um diálogo entre os textos dos documentos legais produzidos acerca do direito dessa parcela da

⁶¹ O FUNDEB prevê apoio financeiro aos sistemas de ensino que atendem aos quilombos, objetivando elevar a *qualidade* de educação oferecida a essas comunidades. Tais recursos são destinados para a formação continuada de professores para áreas remanescentes de quilombos, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático.

população a uma educação condizente com as especificidades do seu território étnico e a forma como o próprio MEC concebe e direciona as ações voltadas às escolas em áreas remanescentes de quilombo, tal como ocorre com a inclusão da categoria no Censo Escolar. Da mesma forma, pensemos na ausência de uma efetivação dessas ações no contexto escolar, uma vez que o número crescente de pesquisas acadêmicas⁶² que discorrem sobre o tema tem revelado uma importante precariedade nos sistemas educacionais que atendem a população quilombola. Nesse sentido, podemos entender a afirmação de uma das lideranças quando se refere a essa situação enfrentada pelas comunidades: “[...] E esse não é um problema só nosso, todas as escolas estão assim. Eles não conseguem ver a gente como aliados”. (Ronaldo dos Santos, novembro de 2012).

Estrutura física

A escola do Campinho possui quatro salas de aula; um refeitório; uma sala da direção que, na verdade, funciona como um pequeno depósito; uma biblioteca; uma cozinha, três banheiros (dois de alunos e um de funcionário) e um pequeno pátio. No local não há muros, mas há um portão, antes de cadeado, hoje não mais. Há cerca de 8 a 10 computadores que foram doados pela Associação, por intermédio de recursos provenientes do Ponto de Cultura, entretanto, por falta de manutenção esses computadores estão inutilizáveis, amontoados num canto da sala de leitura. Recentemente, o MEC enviou para o local três computadores novos, porém apenas dois estão funcionando, mas sem acesso à internet. Na escola não há equipamentos e recursos midiáticos, apenas uma televisão de imagem preta e branca que herdou da escola do Cabral, quando foi fechada.

Na sala de leitura, observamos uma grande variedade de livros infantis que abordam a cultura africana e histórias de quilombo. Havia também coleções didáticas que tratavam da questão da terra e da cultura do plantio.

A prefeitura disponibiliza um único ônibus para fazer o transporte das crianças das demais comunidades até a escola, entretanto, a forma como o itinerário do transporte é pensado e executado também tem sido motivo de

⁶² Ver: Reis (2003); Marques (2004); Pinto (2005); Soares (2008); Souza (2009).

enfrentamentos com as lideranças do Campinho, embora não seja usado pelas crianças da comunidade. A razão principal das constantes reclamações se deve à situação vivida pelas crianças que vem do quilombo Cabral (Paraty). Por ser a comunidade mais distante, o transporte escolar passa primeiro pelo Cabral e de lá vem buscando todos os alunos das demais comunidades. O quilombo do Cabral fica a cerca de uma hora da estrada Rio-Santos, localizado num lugar de difícil acesso por conta da precariedade da estrada que dá acesso ao quilombo. Dessa forma, o ônibus da prefeitura não sobe até a comunidade e as crianças do Cabral precisam acordar de madrugada para caminharem até a Rio-Santos e embarcarem no ônibus em sentido à escola. Laura explica: “[...] As crianças ficam horas dentro do ônibus, tanto pra vir quanto pra voltar pra casa já que são as primeiras a subir e as últimas a descer. É perigoso passar tanto tempo assim dentro de um coletivo que nem é seguro”. (Laura Maria, novembro de 2012).

É importante dizer que, na comunidade do Cabral, havia uma escola multisseriada que atendia as crianças do local, entretanto, sem qualquer comunicação prévia à comunidade, a escola foi fechada para reforma, procedimento este que já dura cerca de três anos e nada ainda foi feito. Com o fechamento da escola, todas as crianças do Cabral foram remanejadas para a escola do Campinho, juntamente com seu único professor, o que as lideranças do Campinho entendem como um grande problema. Durante reunião na sede da AMOQC as lideranças discutiam:

[...] Eu acho que não deveríamos aceitar as crianças do Cabral aqui. A escola culpa a gente por isso, acha que estamos excluindo as crianças, mas não é isso. Tem o problema do traslado. A questão da onça que vive lá e aí as crianças têm que acordar de madrugada, é perigoso. Não há problema em receber as crianças do Cabral, é isso que eles não entendem, se a gente recebe crianças de tantos lugares, mas é isso... A gente pode estar intervindo positivamente, mas a escola não entende que o Cabral não é problema nosso, é da prefeitura, a prefeitura tem que resolver, resolver a questão da escola lá, não adianta vir bater na gente. A gente cobra da escola porque eles são o Poder Público, mas a escola, ao invés de cobrar da Secretaria, prefere dizer que a gente tá excluindo as crianças do Cabral. O Cabral também tem que entrar na intervenção, tento fazer a discussão lá sobre a educação diferenciada, mas nunca consigo. (Laura, novembro de 2012).

Por sua vez, Waguinho analisa: “[...] A única coisa que salva com essa relação de Cabral é que somos todos irmãos mesmo”. (Waguinho, novembro de 2012)

Laura se refere aqui há uma situação inusitada, mas real. No dia em que fomos até o quilombo do Cabral juntamente com os professores da UFRRJ para apresentar o projeto *O quilombo vai à escola*, seu Domingos, um dos mais velhos da comunidade, figura que naquele contexto possui uma representatividade (Cabral não tem uma organização política, sequer uma associação de moradores do quilombo) nos contou que no local (muito próximo à mata fechada) mora uma onça. Na ocasião perguntei a ele se não tinham medo, se não era perigoso e ele disse que não, mas era preciso respeitá-la, afinal ela sempre morou ali. Contam os moradores da comunidade que, certo dia, de madrugada as crianças caminhavam pela estrada acompanhadas dos seus responsáveis para embarcarem no ônibus escolar quando ouviram um rugido estremecedor. Na ocasião, apavorados, todos recuaram e retornaram às suas casas, de modo que as crianças não foram à “aula” naquele dia. Já “dia alto”, seu Domingos disse que foi até o ponto da estrada onde aconteceu o episódio e lá estavam as pegadas da onça. “[...] A danada esteve lá!” (Domingos, agosto de 2011).

Dessa forma, ao mencionar o episódio da onça, entendo que Laura se refere às especificidades de uma comunidade étnica e rural, que demanda políticas públicas diferenciadas, políticas que já existem, entretanto não são consideradas. As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, por exemplo, prevê o atendimento das especificidades do território quilombola no âmbito das escolas inseridas em seus territórios e/ou que atendam estudantes oriundos dessas. Nesse sentido, percebemos, de um lado, o descomprometimento com toda uma política educacional já existente e, por outro, uma falta de fiscalização dos órgãos competentes quanto à forma com que tais políticas são implementadas ou não, bem como a forma como os recursos financeiros destinados a essas escolas têm sido utilizado. Como pontuam as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, cabe ao município:

I-A adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; e a II - Garantia de condições de acessibilidade nas escolas; (Art. 8º, p. 6)

Tanto a adequação da estrutura física - uma vez que sequer priorizaram a reforma e/ou construção de uma nova escola - quanto a garantia de acessibilidade não foram contempladas pela SME de Paraty. Em vez disso, o que percebemos é um inchaço nas escolas situadas em suas áreas rurais, embora essas não tenham estrutura física adequada para tamanha demanda, a exemplo do que ocorre na escola do Campinho.

Dessa forma, a omissão e o descaso da SME de Paraty frente à situação da escola no Cabral reflete diretamente no contexto escolar do Campinho, uma vez que as lideranças se veem na função de intervir, tomando como estratégica a oposição à presença das crianças da comunidade na escola do Campinho. O que a escola entende como “exclusão”, as lideranças concebem como um movimento necessário no contexto de luta identitárias (“somos todos irmãos”), o que de certa forma pressiona a SME para o encaminhamento da solução desse problema. Quando questionamos a diretora geral sobre o caso dos alunos que foram remanejados do Cabral ela explica:

[...] A associação não aceita as crianças que não são dessa comunidade, não querem as crianças do Cabral aqui e olha que eles são quilombolas. Isso pra mim é exclusão, você acaba excluindo. Vai deixar as crianças sem escola? (Diretora geral A, julho de 2012).

A pergunta “vai deixar as crianças sem escola?” significa dizer que é preciso encontrar uma solução provisória para a resolução deste problema. Ocorre que a solução provisória promovida pela SME perdura há aproximadamente três anos o que nos parece ser um movimento de extinção das escolas situadas em zonas rurais, além da precariedade e ausência de políticas educacionais diferenciadas que atendam a população deste local. Lamentavelmente, podemos perceber a perpetuação de uma política descompromissada com os diferentes contextos socioculturais ali existentes.

Percebe-se, portanto, que o próprio contexto de inserção da Escola Municipal do Campinho, bem como a forma como são tratadas ou não as especificidades desta escola dentro da política educacional da SME tem gerado embates significativos com as lideranças do local. Embates esses que vão se

sustentando nas muitas teias que vão tecendo as relações construídas cotidianamente entre escola e comunidade.

A tessitura das relações

Nos capítulos anteriores, verificamos que foi a partir da nova formação da Associação que os conflitos entre escola e comunidade começaram a se intensificar. A começar pela própria forma como o projeto *Educando com Artes* entrou e saiu da escola, derivando assim a reivindicação por uma escola quilombola, até a luta atual por uma educação diferenciada, muitos foram e tem sido os embates suscitados. É um cenário de luta marcado por erros e acertos, avanços e retrocessos. Um cenário que se modifica, mas que perdura até os dias atuais. “[...] A gente quer avançar nessa gestão e depois continuar a luta, continuar com a bandeira para avançar, avançar...” (Laura, julho de 2013).

Todo o confronto estabelecido mediante uma postura clara e política da escola ao recusar a proposta de uma educação quilombola, sobretudo qualquer possibilidade de diálogo, levou as lideranças do Campinho a repensar suas estratégias de luta e a optar pelo distanciamento, uma vez que entenderam que somente assim, seria possível avançar na luta por uma educação diferenciada. “[...] Eram muitas idas e vindas, isso vai desgastando, sabe? Então esse distanciamento propiciou a gente fazer uma releitura”. (Laura Maria dos Santos, julho de 2013).

Diferente de recuar, o distanciamento propiciou “oxigenar” o debate sobre os seus direitos no campo da educação e repensar estrategicamente esse novo tempo de tomada de decisões políticas, tempo esse marcado pelo protagonismo da comunidade no movimento de luta que se dava externamente, junto a outros movimentos sociais, especialmente junto à Associação de Comunidades Quilombolas no Estado do Rio de Janeiro (ACQUILERJ) e ao Movimento de Populações Tradicionais de Paraty. Dessa forma, a discussão sobre *a escola que tinham* e *a escola que queriam* também avançava e se sustentava. Emergia desse contexto de luta e articulações políticas a proposta de um projeto de Educação Diferenciada liderado pela comunidade do Campinho no âmbito do movimento de luta coletiva dos povos tradicionais que teve início no ano de 2007. Tal projeto ganhou força e visibilidade política quando foi contemplado dentro de um edital

do Prêmio Tuxaua-2010⁶³ pensado a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais, possibilitando assim, o fortalecimento das ações e encontros dos povos tradicionais na luta por uma educação condizente com sua cultura e especificidades.

Toda essa circularidade coloca a comunidade do Campinho em um status de vanguarda no movimento de luta, sobretudo, no campo da educação, de forma que essa visibilidade política começa a pressionar a SME no que concerne a situação da escola Municipal Campinho da Independência. Dessa forma, era preciso tomar providências para atenuar os enfrentamentos com a comunidade, uma vez que as lideranças faziam a situação local conhecida inclusive fora do município de Paraty (a ACQUILERJ contempla toda a cidade do Rio de Janeiro e o Movimento de Povos Tradicionais abarca Angra e Ubatuba).

Foi a partir dessa demanda que a SME decidiu contratar uma coordenadora pedagógica para trabalhar no município, atendendo especificamente as comunidades do Campinho e de Patrimônio (que também recebe crianças da comunidade). É interessante a interpretação das lideranças acerca de tal contratação: “[...] Por que a Érica está aqui? Não é à toa. Nós somos a única escola que temos coordenação pedagógica própria. Isso porque conseguimos expor a nossa situação fora do município também”. (Laura, Maria dos Santos, novembro de 2012).

Dessa forma, tinha início, no ano de 2010, um período de tentativas de aproximação com as lideranças, por parte da coordenadora pedagógica que assumiu estrategicamente a metodologia de projetos na escola da comunidade. Nas palavras da própria coordenadora, um trabalho bastante desafiador:

Quando me fizeram essa proposta, eu aceitei porque eu gosto muito de trabalhar assim essas questões de... Como é que eu vou dizer pra vocês, desafiadoras. E lá como é uma comunidade quilombola... (Coordenadora A, novembro de 2012).

Quando se refere aqui a questões desafiadoras, a coordenadora se reporta justamente ao histórico de conflitos existente não apenas entre a escola e a comunidade, como também entre a comunidade e a própria SME. Dessa forma, concebe sua contratação como uma possibilidade de romper com o distanciamento

⁶³ Edital concorrido e apoiado pelo Programa Cultura Viva - Minc;

estabelecido e de tentar através do diálogo uma aproximação com as lideranças da comunidade.

Minha ida para a escola foi um meio de eu estar ajudando a comunidade escolar e a comunidade, com a associação a ficar mais próxima. Eu acabei aproximando um pouco os dois locais, até porque eles eram desunidos, *a escola não queria uma escola quilombola* (grifo meu), então a secretária me propôs, ela queria que fosse um desafio mesmo, queria ver como ia fazer, porque eles têm uma total preocupação com a escola do campinho só que eles não conseguiam entrar pela associação. (Coordenadora pedagógica, novembro de 2013)

Embora a coordenadora alegue uma “preocupação” da SME com a escola do Campinho, por essa razão sua contratação, sua fala aponta para outras questões que não podemos perder de vista e que se colocam muito reveladoras à medida que pensamos a forma estrutural como o sistema escolar ainda é formulado. A primeira delas se refere à forma contraditória com que esse movimento de “aproximação” foi pensado e sugestionado pela SME. “*A escola não queria uma escola quilombola*”, dessa forma, pensa-se estrategicamente em uma nova metodologia de trabalho que visasse a atenuar as divergências existentes, uma vez que se propunha incorporar a cultura quilombola na escola. A contradição consiste justamente nesse ponto de tensão, afinal, como pensar a incorporação da cultura quilombola na escola quando se mantém uma postura contrária ao pleito por uma escola quilombola? “[...] Eu não concordo com uma escola quilombola, eu defendo uma escola para todos”. (diretora geral, novembro de 2012).

Reconhecemos as muitas possibilidades que a metodologia de projetos enquanto estratégias pedagógicas, pode propiciar, tal como a valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade etnicorracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.). Reafirmo, entretanto, que, ao não rompermos com uma lógica colonizadora imbricada no sistema escolar como um todo - no caso do Campinho refletida na oposição a um modelo de escola e de educação calcado na cultura quilombola - isso implicaria na superficialidade e em uma não sustentação da metodologia, tal como ocorreu na escola do Campinho, uma vez que o projeto durou apenas um ano.

O projeto trabalhado ao longo de todo o ano letivo de 2010, intitulado “Formando alunos leitores/escritores”, foi elaborado, segundo a coordenadora pedagógica, em função de temas de interesse da comunidade. Ele foi dividido em três momentos: Cultura quilombola; África e cultura quilombola; Contos e recontos: resgatando a Literatura, oralidade e escrita. Tal iniciativa, no entanto, não mantém qualquer relação orgânica com uma política da Secretaria de Educação, resultando de um esforço pessoal da coordenadora, representado, primeiro, pela busca de um diálogo com a própria comunidade, e, segundo, pela oferta de formação mínima necessária ao corpo docente, tendo com enfoque justamente a pedagogia de projetos (ARRUTI, MAROUN & CARVALHO, 2011). Sem qualquer pretensão aqui de invalidar a iniciativa da coordenadora pedagógica em trazer a cultura quilombola para o âmbito do projeto, entendemos que o diálogo, bem como a construção de uma educação diferenciada, que incorpore e reconheça a cultura de grupos sociais marginalizados histórica e socialmente, como reivindicam as lideranças, deve se pautar num projeto político que pretende trabalhar “desde” os sujeitos e não “para” os sujeitos (WALSH, 2011, p. 6). Do contrário, perpetuar-se-á a velha lógica de utilitarismo da educação e da folclorização das culturas. É o que percebemos na fala das lideranças do Campinho:

Precisamos desfazer essa idéia de utilitarismo, pois a escola só nos procura quando precisam da gente, mas de que forma podemos estabelecer esses apoios? Nós sabemos que o que a gente reivindica não acontece na hora. Eu não gostaria de levar o jongo pra escola, não nessa perspectiva, porque o objetivo deles é outro, eles querem didatizar o jongo, eu já ouvi a diretora falar: “*A gente pode trabalhar português com as letras do jongo...*” Aí mata o jongo. O jongo não é só isso, tem um caráter identitário, político, por isso eu digo que quando a política vem da comunidade e vai pras mãos do governo isso engessa... É assim que a cultura tem entrado na escola. Por isso que isso não pode sumir da nossa alçada, vir de cima pra baixo. A gente tem que lutar mesmo, ir pro enfrentamento. (Laura, julho de 2013).

Não é por isso que a gente luta. Atividades esporádicas, entende? Aí entra essa ideia do utilitarismo que você falou. Queria que isso fosse do cotidiano, porque a gente pode ir lá na escola no dia 20 de novembro dar uma palestra, mas... (Ronaldo dos Santos, julho de 2013)

Outra questão fundamental para refletirmos sobre a forma como as políticas educacionais diferenciadas têm sido incorporadas ou não no âmbito das Secretarias de Educação é o caráter pontual, fragmentado e descontínuo das ações desencadeadas a partir das demandas que delas surgem. Um exemplo disso, é que a estratégia de contratação da coordenadora pedagógica cuja finalidade consistia num discurso de aproximar a escola e a comunidade deixa brechas ao pensarmos que sua contratação foi feita por intermédio de uma indicação ao cargo e que esta ficará na rede apenas no período de dois anos - tempo máximo permitido para situações de contrato -, o que pode significar um novo período de indefinições e de acirramento do conflito em torno destas alternativas de educação (ARRUTI, MAROUN & CARVALHO, 2011).

Ainda no que se refere à metodologia de projetos pensada pela coordenadora pedagógica e a sua ênfase na “abordagem da cultura quilombola”, percebemos que esta repercute também na fala das professoras que passam a entender que essa nova intervenção pedagógica já é em si uma educação diferenciada. Apresentamos aspectos contraditórios na fala de uma professora:

Eu não sei se concordo ou se não concordo com uma escola diferenciada, na verdade, eu acho que essa escola já oferece uma educação diferenciada, mas como a proposta não partiu da comunidade e sim da escola, aí há uma resistência. (professora B, novembro de 2013).

Sua fala denota uma ideia de hierarquia sobre qual o sistema escolar ainda está fundado, lógica que acaba sendo reproduzida nos discursos, nas ações e práticas escolares. Trata-se da lógica do poder/saber/ser dominantes que privilegia o lugar da escola como a instituição legítima na produção e transmissão de saberes, entendida aqui como aquela que pode e tem algo a propor a comunidade e não o contrário. Dessa forma, tudo o que é produzido e/ou pensado fora da escola, nas palavras de Santos (2009), do outro lado da linha abissal, não tem validade, não é conhecimento, é invisibilizado (SANTOS, 2009).

Uma questão que também desemboca nessa ideia de hierarquia, de uma lógica de superioridade x inferioridade que marca a trajetória histórica de grupos sociais que tiveram suas identidades negadas e invisibilizadas é a invasão constante dos projetos terceirizados nas escolas situadas em seus territórios. Nos

últimos anos, com o advento das chamadas políticas culturais e da proliferação dos projetos sociais, mais ainda em contextos socioculturais tão específicos, as escolas situadas em territórios tradicionais têm sido alvo de pretensas parcerias através das SME e de empresas e/ou grupos que desenvolvem projetos sociais (Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre outros). Não muito diferente do que acontece nas escolas públicas situadas nos centros urbanos, mais constantemente em escolas que atendem a camadas sociais menos favorecidas, estas “parcerias” nascem do discurso de uma “melhora da qualidade” de ensino, propondo a implementação de novas tecnologias, da arte, da cultura, entre outros.

Esse também é um ponto de tensão no histórico da relação entre a escola e a comunidade, uma vez que as lideranças combatem a entrada desses projetos na escola, ainda que estes estejam resguardados pela autorização da SME. Nas palavras da coordenadora pedagógica: “A secretaria tenta fazer parcerias, mas as lideranças não aceitam pessoas e projetos de fora na escola, fica difícil, eu acho que não deveria ser assim”. (Coordenadora Pedagógica, novembro de 2012).

A resistência das lideranças acontece pelo fato de entenderem que tais projetos chegam às escolas sem qualquer consentimento prévio das comunidades, sobretudo, chegam de forma descontextualizada ao desconsiderarem o local. Segundo relato das lideranças durante um dos encontros do Fórum Fluminense de Educação do Campo⁶⁴ ocorrido na comunidade do Campinho, as comunidades tradicionais que vivem da prática do artesanato, da pesca, da agricultura familiar e da agrofloresta veem suas formas de produção de trabalho e subsistência sufocadas pela concepção de educação que vem incorporada nesses projetos.

É uma educação pensada para atender uma sociedade capitalista, tratada como mercadoria e voltada para a lógica competitiva de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e seletivo. Tais concepções, segundo as lideranças, se contrapõem aos valores das comunidades tradicionais e ao que defendem politicamente enquanto educação. Dessa forma, essas contraposições acabam interferindo e se colocando contrárias à luta protagonizada pelas comunidades quilombolas no campo da educação. Isso, de certa forma, atrai a atenção das crianças e dos jovens, despertando-lhes um sentimento de que a cultura deles é

⁶⁴ O Fórum Fluminense de Educação do Campo aconteceu nos dias 5 e 6 de outubro de 2013 no Quilombo Campinho da Independência. O encontro reuniu pessoas de vários Movimentos Sociais, Povos Tradicionais e municípios debatendo sobre políticas públicas, território e saúde.

menor do que as outras culturas, ou melhor, de que eles não têm cultura, de que cultura é o que está sendo reproduzido lá fora, fora da comunidade. É a ideia de que o desenvolvimento está na cidade e nesse sentido, o campo ainda é visto como um lugar subdesenvolvido e atrasado.

Podemos refletir sobre esse cenário tomando como central a discussão que Walsh (2010) faz sobre a relação de *inferioridade x superioridade* entre as culturas. Dessa forma, ao pensarmos na abordagem desses projetos terceirizados e na própria forma como concebem a educação, bem como os aspectos valorizados em seus discursos enviesados por uma lógica capitalista, de mercado e utilitária, percebemos que, na íntegra, inferiorizam-se as práticas e saberes étnicos dessas comunidades a partir do momento em que se desconsidera a legitimidade desse conhecimento. Ao valorizar e visibilizar o conhecimento que está fora da comunidade, desvaloriza-se toda e qualquer prática desenvolvida no interior desta, no trabalho coletivo, nas relações familiares. Percebemos também que, imbricado a esses projetos, está o discurso de que é a cidade que tem a oferecer ao campo e não o contrário, como salientou Walsh durante seminário realizado na Puc-Rio.

Nesse sentido, compreendo que a concepção de educação valorizada nesses projetos parte de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, nesse caso, quando há a incorporação dos saberes das comunidades tradicionais no seu desenrolar, ocorre principalmente no âmbito das manifestações culturais, sob o “pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas”. Essas possíveis incorporações, no entanto, “podem se limitar a estereótipos e a reforçar processos coloniais de racialização” (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Diante do exposto e da reflexão proporcionada pelos autores Walsh (2010) e Fernandes (2010), podemos compreender o porquê da postura combativa das lideranças quanto a essa forma verticalizada e folclorizada de se trabalhar com a cultura no âmbito da escola local. Nesse sentido, Laura chama atenção para um movimento que considera extremamente necessário nesse processo de resistência:

É importante que a juventude vivencie esses fatos para que compreenda as razões da escola quilombola. Para que saiba as razões de nossas reivindicações, o motivo pelo qual são discriminados, porque sua escola é diferente das outras. Sei que, se abirmos um debate com as crianças e jovens da comunidade, elas saberão sobre o que estamos falando. E sabem por que

sentem isso na pele. Isso é vivência, isso é muito forte. (Laura, julho de 2013).

Atualmente, a coordenação das escolas rurais de Paraty mudou, o que, em parte, favoreceu o diálogo na comunidade. Segundo Daniele dos Santos, representante da comunidade no Conselho Escola e Comunidade:

[...] Hoje as coisas estão melhores, a gente consegue conversar, ainda há muito que mudar, mas a gente consegue conversar, agora antes... antes não dava, não tinha conversa, era muito difícil. (Daniele dos Santos, novembro de 2013).

Quando questionada em relação ao que melhorou, Daniele se refere à entrada da professora Luiza Helena na coordenação pedagógica das escolas rurais no âmbito da SME. (lembrando aqui que se trata da mesma professora sobre a qual falei na introdução deste trabalho). Além da relação que a professora já vem construindo há anos com a comunidade (a começar porque foi professora de vários moradores em uma das escolas da cidade, local para onde são direcionados os alunos ao saírem da Escola do Campinho), Luiza também é dona de um histórico de militância política que existe desde a sua formação enquanto professora de história e sua inserção nas escolas situadas em áreas indígenas. Além disso, fez parte da coordenação do PRODIVE em Angra, juntamente com o Delcio, personagem sobre o qual discorri anteriormente. Juntos protagonizaram um importante movimento em Angra nas escolas públicas, no que tange às questões voltadas para a educação etnicorracial. Dessa forma, ainda que não exerça uma coordenação específica na escola do Campinho, ou seja, ainda que a escola permaneça inserida numa política homogênea da SME, as lideranças da comunidade reconhecem a importância da parceria estabelecida com a professora, sobretudo, no âmbito da própria SME. “[...] É bom ter aliados lá dentro”. (Laura Maria dos Santos, julho de 2013).

Consideramos importante trazer tal personagem para pensarmos o contexto de luta do Campinho por uma educação diferenciada pelas questões que ela defende nesse contexto de discussão. São questões que dialogam e que se contrapõem ao que as lideranças têm pleiteado. Luiza é solidária à luta das populações quilombolas e indígenas (seu objeto de estudo no curso de mestrado que realiza na UFRRJ) e também defende a ideia de uma educação diferenciada,

de uma educação condizente com a cultura e especificidades das populações tradicionais. Entretanto, afirma que a educação escolar não será capaz de dar conta desse modelo educacional pleiteado pelas comunidades. Alega que o trabalho realizado nas escolas regulares é irreparável no sentido mais negativo, que a “educação regular faz um estrago” dentro de uma comunidade tradicional, que “é quase uma doutrinação religiosa”. Em suas palavras:

Hoje, depois dessa trajetória toda que eu vivi acompanhando essa ação diferenciada, eu percebo que institucionalizar a escola é uma perda, institucionalizar em termos de estado acho que tem que ter uma instituição de ensino sim, mas comunitária e não estatal. (Luiza Helena, setembro de 2013).

Ao defender uma instituição de ensino comunitária e não estatal, a professora se refere aos processos de exclusão que as crianças sofrem no espaço escolar, processo esse que reflete na questão que ela me trouxe no dia em que nos conhecemos, à caminho da comunidade do Campinho. Na ocasião, a professora relatava a forma como os alunos que colocavam na escola da cidade para onde são remanejados após concluírem o Ensino Fundamental I na comunidade. Vejamos o que ela relata sobre esses alunos enquanto era professora nessa escola:

Certa vez, cheguei pra minha amiga (professora também) e falei pra ela: “A gente vai ter que descobrir o que é, que trabalho é esse que fazem no campinho, no primeiro seguimento... elas só conseguem convencer essas crianças que eles não sabem de nada. No final de quatro, cinco anos de escolaridade essas crianças chegam sem saber, sem conseguir dizer o que sabem, sem conseguir se expressar em língua escrita, sem conseguir ser desinibido na sua sala, ser seguro. Eu fiz uma fotografia dessas crianças lindas aqui na visita do Forte, na FLIP são uns príncipes alegres, vivazes, com quatro, cinco anos de idade, contando histórias, falando, cantando e isso acaba. Com doze anos eles estão tímidos, fechados e arrasados e quando entram aqui na escola da cidade se enfurnam lá no cantinho, o que que fazem com que eles fiquem assim? Feridos, entendeu? Isso mexeu muito comigo. (Luiza Helena, setembro de 2013)

Por conta dessas questões apresentadas, Luiza defende que é a comunidade quem deve assumir a educação das suas crianças até os oito anos de idade. Reconhece ser esta uma posição “radical”, entretanto, alega que a colocará para a

comunidade no momento em que tiverem a oportunidade de discutir sobre a educação quilombola. Segundo ela:

[...] É sem escola, uma escola sim, mas comunitária, um centro comunitário de ensino até os oito anos de idade, até a criança alfabetizar, até eles se fortalecerem com as suas referências porque mandar essa criança com cinco anos de idade para uma escola branca, aquilo ali é uma escola institucional do Estado Brasileiro branco europeu, é... é isso. (Luiza Helena, setembro de 2013).

Quanto à viabilidade dessa escola comunitária dentro do território (indígena ou quilombola), a professora afirma que há muitos anos atrás essa experiência foi possível na educação indígena, uma vez que as escolas indígenas não eram regulamentadas pelo Estado, nem pelo município. Tratava-se de escolas indígenas comunitárias e convencionadas pelo Poder Público, porque cabe ao município prover. Caso não consiga prover ele deverá subvencionar. São suas palavras:

[...] Eu creio que a gente tem que assumir a nossa incompetência de prover uma educação quilombola, sabe? Eu penso assim, eu não tenho ninguém melhor que a comunidade para educar as suas crianças e o campinho tem quadro de professores, “ah mas não estão preparados”, se a gente tem que preparar os educadores da nossa escola porque não prepara o do campinho? Por que não discute com eles? Por que não ajuda? Eu tenho que ajudar o outro. Então, assim, no meu entender eu vi a comunidade indígena, a escola... Tudo bem correram atrás da institucionalização, estatização da escola porque tinham muitas desvantagens com isso, mas se fosse dizer vendo isso a longo prazo depois de anos de estatização da escola indígena vejo que eles perderam muito, que era preferível ter a escola comunitária, contratar professores porque até contratar professores através das associações a gente pode fazer, não contrata o professor, eles contratam o serviço, presta conta para nós, claro por que você não pode dar uma contribuição sem uma conta prestada direitinho sem um gerenciamento. (Luíza Helena, setembro de 2013)

É preciso considerar alguns aspectos na fala da professora. Embora possamos perceber algumas questões em comum na luta por uma educação diferenciada protagonizada pelos Movimentos Sociais Indígenas e pelos Movimentos Sociais Quilombolas, não podemos perder de vista as especificidades

desses sujeitos no que concerne às suas culturas. Trata-se de grupos sociais cujas identidades sofreram um importante processo de subalternização e invisibilidade. A questão do território também é um ponto em comum, embora se dê por processos e viés diferentes, entretanto o debate sobre a educação indígena abarca consigo a questão da língua, discussão que não ocorre no âmbito da educação quilombola.

Com ressalvas, não pretendo aqui entrar no mérito da discussão se concordamos ou não com o posicionamento da professora, entretanto, chamamos atenção para o quanto o direito a uma educação escolar diferenciada, condizente com suas culturas nasceu de uma demanda que partiu dos próprios coletivos sociais e indígenas. Como nos lembra Walsh (2012), o sentido e a prática dessa luta tem sido construída nos espaços das comunidades, como resposta do próprio, ao que lhe tem sido negado. Desse modo, surge como resposta à educação formal, ou seja, interroga-a, uma vez que a escola se configura como um espaço social onde suas identidades foram/são negadas histórica e socialmente. Entendo, tal como defende Arroyo, que “a consciência de direitos avança de maneira mais radical entre os grupos sociais mais segregados em nossa história” (2012, p. 119). Um exemplo disso é a conquista de uma política de educação escolar indígena/quilombola; no caso da indígena, uma política mais consolidada; no caso da quilombola, um processo ainda em construção.

O autor também adverte que, ao serem submetidos histórica e socialmente a representações negativas, esses coletivos sociais veem na educação escolar um espaço de luta por outro projeto de campo, de sociedade, de educação, um espaço de superação das representações sociais inferiorizantes as quais foram submetidos.

Nesse sentido, entendemos que a luta por uma educação escolar que contemple suas culturas, sobretudo, que reconheça sua epistemologia, tensiona o campo da educação, local onde as representações sociais são marcadas por uma história ocidental, branca, tal como afirmou ser a professora Luiza. Ocorre que dentro desse imaginário, esses grupos são rotulados como incapazes de percursos sociais e escolares exitosos, não há perspectiva, por exemplo, para o ingresso a universidade (questão bastante debatida pelos movimentos sociais quilombolas). Dessa forma, a presença desses grupos sociais na escola, nas universidades “obrigam as teorias pedagógicas, as lógicas estruturantes do sistema escolar, e a

própria política educacional tão segregadora a se repensar”. (ARROYO, 2012, p. 125).

Retornando a professora Luiza Helena e ao seu posicionamento sobre a questão da escola quilombola, ressalto que ela compreende que, embora tivessem todo o respaldo da própria escola no sentido de lhes ajudar a pensar a escola comunitária, entende que a dificuldade maior de negociação se dá internamente, ou seja, com as lideranças e não com a SME. De fato, entendo que a postura das lideranças políticas do Campinho é a de que a escola representa uma importante arena de disputas políticas pela valorização e reafirmação de suas identidades colonizadas, estereotipadas e violentadas social e culturalmente, bem como epistemicamente (WALSH, 2012). Abaixo o depoimento de duas lideranças políticas, uma de Bracuí e outra de Campinho que expressa de forma precisa a importância da escola como instrumento de luta identitária.

As pessoas (da comunidade) vão aprender a lutar pelos seus direitos, pelos seus ideais através da educação, porque você vai começar a aprender mais. Quando outro falar alguma coisa você saberá com as mesmas palavras a dialogar, argumentar, dizer que não, não é assim, porque é muito fácil o outro falar alguma coisa e você se calar porque você não tem como argumentar, aí o outro se dá como convencido. E às vezes você tem até um argumento para falar, mas você não tem coragem para falar porque ninguém ensinou você a se defender. (Angélica de Souza, relato extraído do vídeo “Bracuí, velhas lutas, novas histórias” produzido pela UFF.)⁶⁵

[...] Quando a gente terminou o documento das diretrizes, na época a gente sofreu tanto e aí eu me dei conta de tanta coisa, por que na verdade a gente estava falando para pessoas que pararam no Século XVIII, o Sistema Educacional parou no Século XVIII e aí eles não querem arredar o pé dali, porque arredar o pé dali significa não poder reconhecer que você participou, que foi você quem fez... Que fomos nós! Meu Deus do céu, no final do encontro eu falei: “Gente, é isso, eu já sei porque que a gente vai ficar rebatendo sempre, sempre, sempre. É na base do enfrentamento, da luta mesmo! (Laura Maria, julho de 2013)

⁶⁵ Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/bracui-velhas-lutas-jovens-historias>

Para finalizar este capítulo e seguir rumo às considerações que não se pretendem finais, acredito ser fundamental pensarmos no título provocativo desse capítulo: uma escola *do* ou *no* quilombo? Ainda distante de ser uma escola *do* quilombo, embora não seja exatamente essa a centralidade da questão quanto fazemos tal provocação, consideramos importante pensarmos todo um processo de insurgência de uma comunidade quilombola na luta por uma educação “Outra”, por uma escola que seja de fato, *do* quilombo e não, *no* quilombo. E nesse sentido, entendemos quando Laura diz: “É se fortalecendo na fortaleza da sua própria construção”. (julho de 2013).

7

Educação escolar quilombola: o anúncio de uma modalidade decolonial de educação? (Considerações finais)

Antes de tecer minhas considerações finais, ainda que entenda que elas estão apenas começando mediante o vislumbro de um campo de pesquisa cada vez mais efervescente e em construção, considero importante enfatizar o valor desse trabalho para minha formação profissional, política, sobretudo humana. Nesse sentido, entendo que este só se tornou possível mediante o esforço de alguns anos de estudos, militância e convivência direta com comunidades quilombolas. Tempo este que extrapola o período de curso do Mestrado e que com ele não se encerra.

Durante cinco anos de imersão no quilombo do Campinho e no quilombo Santa Rita do Bracuí vivenciei inúmeras possibilidades de aprendizagens e partilhas (nos encontros, nas reuniões, nas festividades religiosas, nas rodas de jongo, nas relações familiares e até mesmo nos “causos” contados pela madrugada a fora). Em meio a alguns estranhamentos iniciais - por se tratar de um universo cultural bem diferente do meu -, cada um desses momentos me trouxe novos elementos para pensar o quanto podem ser múltiplas e significativas às experiências educacionais. Dessa forma, atrevo-me a dizer que antes de conhecer uma educação “Outra” defendida por Catherine Walsh, conheci uma educação “Outra” nas práticas educativas do território, nas rodas de vivência, nas longas conversas que tive com Laura Maria dos Santos, Marilda Francisco, Adilsa, dona Olga, ‘seu’ Zé Adriano, Emerson Mec... Mulheres e homens zeladoras/es da cultura afro em suas comunidades, símbolos de força e resistência, a quem muito devo nesse processo de me tornar pesquisadora.

Cabia a mim, portanto, o esforço de organizar e delimitar um vasto e rico material de campo levantado e produzido ao longo desses cinco anos de imersão na temática quilombola. Dessa forma, para o desenvolvimento da dissertação, centrei-me no movimento de luta e protagonismo político da comunidade do Campinho em torno da reivindicação por uma educação escolar diferenciada em consonância com a legislação vigente que respalda o direito a uma educação culturalmente referenciada. Para tanto, buscamos apresentar o quanto o

movimento de luta e construção de um projeto “Outro” de educação protagonizado pelas comunidades quilombolas apresenta sintonia com a perspectiva decolonial de educação.

O reconhecimento da comunidade negra e rural de Campinho como remanescente de quilombo, bem como a tomada de posição política da comunidade em torno de um autorreconhecimento da identidade quilombola, impactou diretamente na vida dos moradores e, principalmente, corroborou um novo processo de organização num cenário de lutas e resistências. Acreditamos que é a partir dessa nova conjuntura política que emerge e se sustenta a luta da comunidade por um modelo educacional culturalmente referenciado, que contemple suas culturas, seus saberes, e suas lutas políticas. Trata-se de uma trajetória política marcada por um histórico de conflito com a escola local, bem como com a própria SME de Paraty e que antecede à promoção de uma política pública diferenciada para a educação escolar em comunidades remanescentes de quilombo. Além disso, contribui para pensarmos os avanços e entraves que se dão não apenas na formulação dessas políticas, mas, na efetivação no espaço escolar.

A recusa por uma educação diferenciada, sob pretexto de que excluiria os estudantes não quilombolas, assim como o âmbito de inserção da escola do Campinho na SME e os problemas que supostamente decorrem desta falta de atenção para com as escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo no município denotam a perpetuação de um silenciamento e a negação de uma cultura que se encontra subalternizada e deslegitimada histórica e socialmente no espaço escolar, tendo como respaldo o argumento da heterogeneidade do público atendido. Nesse sentido, predomina a ideia de que as questões sobre a cultura negra e quilombola só interessam a quem é negro e quilombola, nega-se a epistemologia dos saberes provenientes dessas culturas, privilegia-se um saber branco, ocidental, hegemônico e dito universal. Um instrumento de negação ao tratar das questões de cunho étnicorracias no contexto de suas práticas educativas.

Do ponto de vista do nosso referencial teórico, entendo que todo esse processo de luta, estratégia e resistência do quilombo do Campinho pode ser identificado em dois momentos diferentes: o momento *casa adentro* e *casa afora*.

No que tange ao momento *casa adentro*, destacamos o trabalho de formação de um autorreconhecimento identitário no processo de se “tornar

quilombola”, movimento que perpassa a ideia da luta por *ser reconhecido* enquanto comunidade remanescente de quilombo, despontando para uma concepção política voltada para *se reconhecer* enquanto um remanescente de quilombo, logo como sujeitos de saberes próprios, de culturas, políticos e de políticas, sujeitos de direitos. Trata-se de uma política de identidade, constantemente ressignificada, de formação contínua e processual, construída paulatinamente através dos processos coletivos de luta e resistência aos padrões de poder/ser/saber dominantes.

Emerge desse cenário a importância do papel social e político da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC) nas conquistas cotidianas, nas constantes ressignificações do processo de lutas políticas vividas pela comunidade, sobretudo, no despertar de um sentimento de pertença da identidade quilombola. Todo esse movimento de afirmação, fortalecimento, recuperação e reconstrução da memória e do conhecimento coletivo vivenciado pela comunidade apontam não apenas um processo de resistência, mas também uma aposta de (re)construção de um sentido coletivo de pertencimento e de ser, sobretudo, fortalece o movimento de “insurgir” da comunidade frente a um projeto “Outro” de educação e de escola que precisa e pretende ser reafirmado a partir do território.

Nesse sentido, as comunidades tradicionais têm avançado na questão da mobilização e dos processos próprios de mediação na luta por uma educação diferenciada, que reconheça a epistemologia dos seus saberes próprios e do seu território étnico. É, portanto, com base nessa constatação que podemos conferir a importância dos mediadores políticos no âmbito das lutas vivenciadas pelas comunidades quilombolas. No caso do Campinho, destaca-se o papel assumido pela liderança Laura Maria dos Santos, no que concerne ao movimento de luta tanto *casa adentro* quanto *casa fora*. Se por um lado percebemos que a sua mediação colaborou para o reavivamento dos processos de formação identitária, da autoestima, da valorização e resgate da cultura negra na comunidade (“casa adentro”), por outro, assinalamos a importância do seu protagonismo frente à luta nacional de articulação das comunidades negras e rurais e ao Movimento de Fórum das Populações Tradicionais de Paraty no que diz respeito à formulação e implementação de políticas educacionais específicas para essa categoria (“casa fora”). Um exemplo dessa afirmação foi a sua participação em todo o processo

de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Outro mediador que destacamos é o próprio Ponto de Cultura, que significou um novo parâmetro de organização no Campinho, além de um marco fundamental que veio legitimar o debate sobre uma educação diferenciada na comunidade, já que este veio atrelado a múltiplas e diferenciadas possibilidades de práticas educativas. Foi através do leque de possibilidades que o debate trouxe que as lideranças do local passaram a compreender que uma escola quilombola se fundamenta num processo de construção coletiva, algo que seja pensado *pela* própria comunidade, ainda que em parceria com a escola. Na perspectiva decolonial, tal tomada de posição política das lideranças reflete o esforço dos povos excluídos para visualizar, construir e aplicar um projeto onde as aspirações e os critérios culturais próprios são o fundamento. Algo que seja pensado *de/desde* os sujeitos e não apenas *para* os sujeitos.

Quanto ao momento *casa afora*, entendido aqui como a própria luta por políticas educacionais específicas para quilombos e/ou populações tradicionais, destaco alguns aspectos que precisam ser considerados no momento de avaliar a efetividade e concretização dessas políticas. O primeiro é a necessidade de discutir a forma com que essas políticas educacionais têm sido pensadas e elaboradas e em que medida podemos perceber diálogos, embates e/ou aproximações destas com as experiências pontuais vivenciadas pelas próprias comunidades quilombolas. Apesar de sabermos que tais políticas nascem de uma demanda apresentada pelos movimentos e coletivos sociais, não podemos perder de vista que ainda apresentam resultados complexos e pouco lineares em relação à situação educacional vivenciada em áreas quilombolas. No que tange ao contexto da educação escolar no quilombo do Campinho, por exemplo, há uma ausência de um diálogo entre os textos dos documentos legais produzidos acerca do direito das comunidades quilombolas a uma educação condizente com as especificidades do seu território étnico e a forma como a SME de Paraty concebe e direciona as ações voltadas à escola situada em seu território. Embora a educação escolar quilombola seja uma categoria recente, ainda em desenvolvimento e em disputa pelos principais atores sociais envolvidos, o que pressupõe que a elaboração de políticas específicas para esta modalidade de educação representa um aprendizado em processo tanto para os quilombolas, quanto para os gestores e professores, foi

possível perceber um descomprometimento com a política educacional já existente e que embasa a reivindicação da comunidade por um projeto “Outro” de educação e de escola.

Uma segunda questão a destacar é: apesar de toda complexidade observada, tais políticas imprimem grande importância no âmbito da luta por uma educação escolar quilombola pleiteada pelas comunidades. Trata-se de uma importância que acontece sobretudo no âmbito do empoderamento dos próprios sujeitos e/ou grupos sociais que tiveram suas identidades invisibilizadas histórica e socialmente e agora passam a interrogar a escola e a se afirmar enquanto sujeitos de direitos. Assim, entendo que a existência de uma legislação específica tem provocado uma mobilização das comunidades quilombolas, motivando ações e estratégias de luta que buscam construir uma nova concepção de escola. Trata-se de movimentos internos de reivindicação de um projeto educacional que contemple seu contexto sociocultural e lutas políticas, norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e por suas próprias experiências locais.

Por isso, defendo o caráter contra-hegemônico e decolonial das políticas educacionais diferenciadas, por entender que essas políticas nascem também das demandas dos grupos sociais excluídos e despontam sobre a necessidade de viabilizarmos e visibilizarmos outros processos educativos, culturalmente referenciados. O que pode ser concebido como uma tentativa de projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber, e do poder dominantes no sistema educacional. Entretanto, reconheço que esse caráter se cumpre exatamente na apropriação das políticas pelos sujeitos mediadores nos processos de resistência a uma educação hegemônica e no campo da luta por um projeto de educação “Outra”, calcados numa pedagogia decolonial.

Nesse contexto de luta pelo reconhecimento da epistemologia dos seus processos de resistências e saberes evidencia-se a importância da escola no processo de luta identitária protagonizada pelas comunidades quilombolas, entendendo-se a escola com um espaço permeado por relações de poder, de naturalização das diferenças e que se configura como uma arena na disputa pelo reconhecimento de direitos sociais, políticos e culturais e de combate ao racismo. Tal proposição convida a pensar que o sistema educativo não é a única instituição social que deveria reconhecer e expressar a diversidade cultural em todas as suas

instâncias, entretanto é a instituição com um grande potencial para impactar as pessoas e o social em grande escala. Tal constatação nos ajuda a perceber a razão pela qual grupos subalternizados e invisibilizados histórica e socialmente disputam a escola em suas agendas de reivindicações políticas, tais como as comunidades quilombolas. Todas essas questões permitem entender que o pano de fundo nesse debate sobre uma educação escolar quilombola não é apenas cultural, mas epistêmico, político e antropológico, tal como defende Walsh (2007).

É inegável que essas duas instâncias (escola e comunidade) apresentam contextos culturais visivelmente diferentes, mas o principal embate desta relação não consiste exatamente nesta diferença, mas sim, na sobreposição de uma cultura sobre a outra. Essa sobreposição é legitimada na escola tendo em vista o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação nesse espaço (CANDAU, 2010), à medida que engendra apenas um único tipo de saber e de concepção de escola. Percebe-se, portanto, que a grande questão que surge nesse contexto é um racismo epistêmico contra toda e quaisquer outras formas de culturas e de saberes que não seja a ocidental, a privilegiada histórica e socialmente, que tende a deslegitimar todo projeto que propunha uma “diversalidade epistêmica” (OLIVEIRA, 2012, p. 285).

Nesse sentido, defendo que a interculturalidade crítica enquanto projeto político, social e epistemológico, tal como é concebida na perspectiva decolonial exige uma pedagogia que visibiliza, afirma as diferenças em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. Suas práticas educativas estão orientadas a levar em conta a práxis da diversidade cultural e possibilitar aos estudantes outras visões de mundo, de conhecimento que promovam a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre contextos “outros”. Dessa forma, está orientada à descolonização e à transformação social, logo “tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico”, como afirma Oliveira (2010, p. 52). Compreendo, portanto, sua importância no contexto da promoção do diálogo no contexto das relações estabelecidas entre escola e comunidade, sobretudo, da própria construção de uma escola “Outra”, rompendo com o atual paradigma de escolarização, assim como propõe Candau (2010). De modo que defendo que essa escola “Outra” só será possível mediante a luta, a resistência, o protagonismo, o *insurgir* dos próprios sujeitos, grupos coletivos que tiveram suas identidades massacradas histórica e socialmente. Podemos entender, portanto, quando uma das lideranças políticas do

Campinho diz: “Não dá para pensar uma educação escolar para os quilombos lá em Brasília. Tem que partir daqui, é da gente.” (Cinei Martins, novembro de 2012).

Em linhas gerais, compreendo que a experiência da comunidade quilombola Campinho da Independência não pretende oferecer uma definição do que seria a chamada educação escolar quilombola, entretanto aponta dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como essa modalidade de educação tem sido pensada, construída e reinterpretada pelos próprios quilombolas, antes mesmo da publicação dos respectivos textos legais, sobretudo considero ser esse o anúncio de uma modalidade educacional decolonial de educação no contexto brasileiro.

8

Referências

ABA. Documentos de grupo de trabalhos sobre comunidades Negras Rurais. **Boletim Informativo**, Nuer, n. 1994.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. “Terras de preto, terras de santo, terras de índio – uso comum e conflito”. In: HÁBETTE, J.; CASTRO, Edna (org.). **Na trilha dos grandes projetos**. Belém: NAEA/UFPA, 1989. p. 163-196.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**. V. 3, n.1, 2003.

ARRUTI, J. M. Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho. **Educar em Revista**, 2010.

_____. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: Edusc, 2006.

ARRUTI, J.M. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimentos escolares. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 2009, v.1, p. 13-31.

_____. Para uma antropologia do político. In: LAVALLE, Adrian G. (org.). **O Horizonte da política**: questões emergentes e agendas de pesquisa . São Paulo: Ed. UNESP: CEBRAP, 2012.

_____. Políticas Públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll: ActionAid, 2009. p. 75-110.

_____. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). **Raça: perspectivas antropológicas**. Campinas, SP: ABA: Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

_____.; CARDOSO, Alainaldo. **A temática quilombola no banco de teses da CAPES: Mapeamento preliminar**. Relatório Anual do projeto PIBITI/CNPq, 2011. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Alainaldo%20Cardoso.pdf> Acesso em: 03/10/2014.

_____.; MAROUM, Kalya: A resignificação do jongo e sua relação com a educação em duas comunidades quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e Campinho da Independência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu, MG. GT21 - 6772: **Educação e relações étnico-raciais**. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6772--Int.pdf>>. Acesso em: 03/10/2014.

_____.; MAROUN, Kalya e CARVALHO, Ediléia. Educação quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. In: CUNHA, Ana Stela de Almeida (org). **Construindo quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil**. São Luís: SETAGRAF, 2011, p. 29- 43.

BARATA. Jade Prata. **Educação entre alienação e emancipação: um estudo de caso no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2013.

BERTAUX, Daniel. L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahier Internationaux de Sociologie**, v. LXIX, p. 197-225, 1980.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: jun./ 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: _____. (org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. 1 CD-ROM.

_____. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO< Marilza Vanessa Rosa. **Didática e Escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011 (p.13-32).

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

_____. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CARVALHO, Ediléia. **Contribuições do debate sobre educação em comunidades quilombolas para os debates na Pedagogia**. Relatório de Iniciação Científica. PIBIC. PUC-RIO, 2011. Disponível em: < http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Edil%C3%A9ia%20Carvalho.pdf> Acesso em: 03/10/2014.

CRUZ, C. M.. **Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III milênio**. Dissertação (Mestrado). UFPR, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jul./dez. 2004.

DUBET, F. Observação Participante. In: OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. (eds.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. p.532-533.

FIGUEIREDO, André Luiz Videira de. **O “Caminho quilombola”: interpretação constitucional e reconhecimento de direitos étnicos**. Tese de doutorado. UCAM/ IUPERJ, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; ActionAid, 2009, p. 39-74.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Projeto Mapeamento e Sistematização das Área Remanescentes de Quilombos**: relatório Técnico-científico da comunidade negra de Campinho da Independência. Paraty, RJ: Universidade Estadual de Campinas, FCP, UFA, 1998.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé e MATTOS, Patrícia (org.). **Teoria Crítica do século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007, p. 79-93.

LEITE, Gisélia Maria Coelho. **Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de**

Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-Minas, 2009.

LIMA, Livia Ribeiro. **Quilombos e políticas de reconhecimento**: o caso do Campinho da Independência. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Universidade de São Paulo - USP, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo das políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAROUN, Kalya. **Jongo e educação**: a construção de uma identidade quilombola a partir dos saberes étnico-culturais do corpo. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RIO, 2013.

_____; ARRUTI, J. M. Educação quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34, 2011, Natal, RN. GT21: Educação e relações étnico-raciais.

_____.; Noronha, Suely & CARVALHO, Edileia. **Educação escolar quilombola**: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova experiência de educação no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Samambaia, GO. GT21: Educação e relações étnico-raciais.

_____.; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola**: um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. Dissertação (Mestrado). Campo Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. N.137, vol.39. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2009, p. 461-487.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

NORONHA, Suely. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2013.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins** V. 1, N. 2, Mar./Ago. 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: As perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica - PUC-RIO, 2010.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2010.

PEREZ, Carolina. O Ensinar e o aprender do jongo em comunidades quilombolas: a maestria dos jobgueiros cumba. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34, 2011, Natal, RN. GT21: **Educação e relações étnico-raciais**.

PINTO, Heldina Pereira. **O Global e o Local na Construção de Práticas Curriculares**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STEIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998. p. 33-54.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), Brasília, DF: 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial

dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, PNDH3. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Decreto n. 7.037, Brasília, DF: 2010.

REIS, Maria Clareth G. **Escola e Contexto Social**: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In _____; Meneses, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Laura Maria. In: SOLARI, Patrícia (org.). **Vivência de saberes**: Quilombo Campinho da Independência. Paraty, RJ: UNESCO, 2008.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e identidade no quilombo Brotas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2009.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Do Quilombo à escola**: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2008.

_____. **Educação escolar quilombola**: quando a política pública diferenciada é indiferente. Tese (Doutorado). Rio Grande do Sul: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2008.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A Lei 10.639/03**: uma experiencição no quilombo e em uma escola pública de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2009.

VALENTIM, José Willian. **Vozes e olhares que murmuram na Amazônia**: cartografia de saberes quilombolas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na America Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 12-23.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: _____.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.