



Tânia Amara Vilela Gonçalves

**TORNAR-SE QUILOMBOLA: políticas
de reconhecimento e educação na
comunidade negra rural de Santana
(Quatis, RJ).**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo programa de
Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Rio de Janeiro
Março de 2013



Tânia Amara Vilela Gonçalves

TORNAR-SE QUILOMBOLA: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ).

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profº Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Orientador
PUC-Rio

Profª Maria Inês G. F. Marcondes de Souza
Presidente
PUC-Rio

Profª Tânia Dauster Magalhães e Silva
PUC-Rio

Profª Ana Canen
UFRJ

Profº André Luiz Videira Figueiredo
UFRRJ

Profª DENISE BERRUEZO PORTINARI
Coordenadora setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

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

Tânia Amara Vilela Gonçalves

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada e licenciada em História pela mesma universidade. É professora da Rede pública estadual do Rio de Janeiro. Trabalhou no período de 2001 até 2009 na equipe de História, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na qual desenvolveu trabalho de formação continuada de professores de História. Fez parte do Grupo de Trabalho, em 2009, cujo objetivo foi a implantação da Lei Federal 10639/03. Foi técnica de nível superior (Socióloga), na Secretaria Municipal de Assistência Social de 1996 até 1998.

Ficha Catalográfica

Gonçalves, Tânia Amara Vilela

Tornar-se quilombola: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana / Tânia Amara Vilela Gonçalves ; orientador: Marcelo Andrade. – 2013.

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

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Quilombo. 3. Educação. 4. Políticas de Reconhecimento. I. Andrade, Marcel. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Aos meus netos amados, Gabriel, Miguel e Enzo, presentes de Deus. Pessoas que vieram ao mundo para reafirmar os sentidos da minha existência. Em especial, à minha neta, Júlia Taya, a flor mais linda do meu jardim.

Agradecimentos

Ao meu poder superior da maneira como o concebo - *OLORUN MODUPÉ!* Aos meus ancestrais, à minha mãe que me trouxe ao mundo, à minha mãe do coração, que me adotou, e ao meu pai, exemplos de luta, superação e determinação.

À *OXOSSI e IANSÃ*, orixás do meu *ori e do meu odú*. *Oke Aro! Eparrey!* As minhas filhas amadas, Fernanda, Roberta e Roma e ao meu genro querido Luís Fernando (*in memoriam*).

Ao Prof. Dr. Carlos Eugênio Líbano, irmão de longas caminhadas e conversas, que dividiu comigo os momentos finais desse trabalho. Ao meu ex-companheiro e amigo Prof. Dr. Antônio Liberac Cardoso Simões Pires. Ao meu companheiro, amor, amigo, Ademir Lemos (*in memoriam*), a quem consegui, *aos trancos e barrancos*, cumprir a promessa feita, há vinte e sete anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ao meu orientador Prof. Dr. Marcelo Andrade, por seu profissionalismo e coerência nas preciosas observações.

Ao Prof. Dr. José Maurício Arruti, pelos primeiros passos no “Caminho Quilombola”. Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, que forneceu subsídios para a execução dessa pesquisa, sobretudo, à permanência no campo.

Aos meus companheiros de irmandade, por cada 24 horas de fraternidade e solidariedade. Minha madrinha Madalena e meu padrinho João Marino (*in memoriam*). À minha querida amiga de fé, irmã, camarada – Maria José (*in memoriam*), que ajudou a tornar possível o sonho de passar para o doutorado.

Ao meu Babalorixá – Ogum Jobi (*in memoriam*) que me ajudou a nascer para os orixás, tornando-me uma yaô. À minha mãe Beata de Yemanjá que me tornou uma egbomi. À Yalorixá Palmira de Iansã, que deu vida a Oyá.

Ao amigo e terapeuta Guilherme Torres, pela paciência e dedicação. Por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava.

Aos quilombolas da Comunidade de Santana, co-autores desse trabalho de pesquisa, pela acolhida, colaboração e generosidade. Ao presidente da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Santana, Miguel Francisco da Silva.

Aos companheiros quilombolas, Denis da Silva e Lúcia. Aos professores e alunos da Escola Municipal de Santana, que permitiram a observação cotidiana de seu trabalho.

À Ana Lúcia Moreno, que me mostrou como o compromisso político pode ser o horizonte da competência técnica. À Elina e Rosângela pela merenda deliciosa, sobretudo, o tradicional escondidinho de mandioca.

Aos meninos(as) Caio, Dayane, Taynara, Amanda, Jennifer, Sthefany, Guilherme, Douglas, Erlen e todos os outros(as), que tornaram em momentos de intensa gratificação pessoal e profissional, o meu cotidiano na escola e na comunidade de Santana.

À Bahia de Todos os Santos, de todos os recantos e de todos os encantos, terra dos meus ancestrais. Minha gratidão. Aos meus irmãos Bruno, Lorena e Gabriel. À yá Stella do Oxossi – Odè Kayodé, pela força e carinho que renovaram a minha fé.

À Tânia Amara por perseverar, por nunca ter desistido de si, apesar das inúmeras dificuldades que teve de superar para chegar até aqui. Ao amor e a fé nos orixás, forças que me movem fazendo com que eu supere todos os desafios.

AXÉ!

Resumo

Gonçalves, Tânia Amara Vilela; Souza de, Marcelo Gustavo Andrade (orientador). **Tornar-se Quilombola: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ).** Rio de Janeiro, 2013. 229p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa sobre a construção da identidade quilombola e as relações com o campo da educação, em uma comunidade remanescente de quilombos, situada no município de Quatis, Estado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, pretendemos investigar como o reconhecimento dos remanescentes de quilombos, enquanto sujeitos de direito, é traduzido em termos de políticas públicas, ao nível do MEC/Conselho Nacional de Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, tendo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a sua expressão máxima. Para tal, objetiva-se analisar como a “educação escolar quilombola” vem sendo constituída na mediação entre o Estado, o movimento quilombola, os pesquisadores, a Escola de Santana e a Secretaria Municipal de Educação de Quatis. Numa perspectiva, que busca compreender a dinâmica das relações entre o macro e o micro, entre o particular e o geral. A pesquisa baseou-se em observação da comunidade e do cotidiano escolar, em entrevistas, relatos e na análise de documentos. O referencial teórico esteve ancorado, principalmente na teoria do reconhecimento de Fraser, Honneth e Taylor, como nos pressupostos teórico-metodológicos dos “Ciclos de Políticas” de Stephen Ball.

Palavras chaves

Quilombo; Educação; Política des Reconhecimento.

Abstract

Gonçalves, Tânia Amara Vilela; Souza de, Marcelo Gustavo Andrade (Advisor). **To become quilombola: recognition politics and education in the black rural community of Santana (Quatis, RJ)** Rio de Janeiro, 2013. 229p. Doctorate thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work is the result of a research on the construction of identity quilombola and relations with the field of education, in a community reminiscent of quilombos, situated in the city of Quatis, state of Rio de Janeiro. We intend to investigate how the recognition of quilombo, as subjects of law, is translated in terms of public policy at the level of the MEC / National Council of Education and Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion - SECADI, and Curriculum Guidelines National Educational School Quilombola, its maximum expression rules. To this end, the objective is to analyze how the "quilombola school education" has been made in the mediation between the State, the movement quilombola, researchers, school of Santana and the Municipal Department of Education Quatis. A perspective that seeks to understand, the dynamics of relationships between, macro and micro, between the particular and the general. The research was based on comment of the community and the daily pertaining to school, in interviews, stories and the document analysis. The theoretical referencial was anchored mainly in the theory of the recognition of Nancy Fraser, Axel Honnet and Charles Taylor, as in estimated the theoretician-metodologies of the "Cycles of Politics" of Stephen Ball.

Keywords

Quilombo; Education; Recognition of Policies.

Sumário

1. Introdução	14
2. <i>Sant'Anna ou Santana</i> - Terras de Preto	19
2.1 Breve contextualização Histórica	19
2.2 Histórias do tempo presente	28
2.3 Primeiras mediações: Em defesa de direitos sociais e territoriais	32
2.4 Mediações em torno do artigo 68	40
2.5 De quilombos coloniais a quilombos contemporâneos: A ressemantização do conceito de quilombo	42
2.6 Territorialização e racialização nos processos de Reconhecimento	44
2.7 Santana: nos caminhos do reconhecimento	53
3. Os sujeitos e o campo da Educação	58
3.1 Breves linhas sobre a metodologia de pesquisa	59
3.2 O reencontro com o campo	62
3.3 Outros olhares	68
3.4 De volta ao começo	70
3.5 Uma tentativa de reescrever a História: a semana do 13 de maio	72
3.6 As representações da diferença no espaço escolar	79
3.7 Ainda o 13 de maio	81
3.8 E agora? De volta ao cotidiano	83
3.9 A prática docente em questão	86
3.10 Uma tentativa de trabalhar com projetos	95
3.11 O Programa de Educação Ambiental na Escola de Santana	98
3.12 Tentativas de uma educação para as relações raciais	103
3.13 O 20 de novembro na Escola de Santana. Afinal quem é Zumbi?	106
4.. O Brasil Quilombola e a Educação: uma política de reconhecimento e redistribuição	110

4.1 Os eixos norteadores do PBQ	112
4.2 O PBQ e as parcerias	113
4.3 PBQ e Educação: uma política de reconhecimento e redistribuição	115
4.4 As tensões entre redistribuição e reconhecimento	119
4.5 O PBQ e os entraves de uma política de redistribuição e reconhecimento	123
4.6 A educação quilombola dialoga com outras modalidades de educação	129
4.7 A Discussão do PBQ nos fóruns do movimento quilombola	131
4.8 A Educação Diferenciada como proposição	133
4.9 O PBQ: entre metas e balanços	134
4.10 Interpretações sobre o Programa Brasil Quilombola	134
4.11 O Tema do Reconhecimento em questão	136
4.12 Reconhecimento e Redistribuição	139
4.13 Concepções em torno de um mesmo tema	142
4.14 Axel Honnet e a origem do Reconhecimento	145
 5. Educação Escolar Quilombola: Um Campo em Construção	 149
5.1 Diferentes contextos na produção de um campo	151
5.2 Os primeiros passos para construção de uma Educação Escolar Quilombola	152
5.3 Diferentes influências na produção das políticas: entre o nacional, o local e o global	163
5.4 A educação quilombola na CONAE:	166
5.5 O tom racial na gênese das diretrizes	167
5.6 No contexto do centenário da abolição	170
5.7 A questão diferencial na Educação Escolar Quilombola	173
5.8 A luta pela educação quilombola: algumas questões	174
5.9 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações	176
5.10 Significados e Sentidos do conceito de quilombo nas diretrizes	180
5.11 Breve mapeamento das comunidades quilombolas no Brasil	184
5.12 A Educação Escolar Quilombola: Um problema de gestão	185
5.13 Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: O Currículo	186

5.14 Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar quilombola: breves considerações sobre a Educação Infantil	188
5.15 A Educação Escolar Quilombola: Formação de professores	190
5.16. Um passado recente	191
6. Considerações finais	196
7. Referências Bibliográficas	211
Anexos	219

“De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi, sobretudo, que a paz é fundamental. Mas que a paz implica em lutar por ela. A paz se cria, se constrói, na luta incessante pela justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço, chamado educação para paz, que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas”.

Paulo Freire

1.

Introdução

Essa pesquisa busca analisar a construção da identidade remanescente de quilombo, em uma comunidade negra rural no Estado do Rio de Janeiro. A investigação tem como um dos seus pontos de partida o artigo 68 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988, que permitiu o processo de emergência dessa e de outras comunidades negras rurais, como sujeitos coletivos de direitos étnicos e territoriais. É importante, contudo, salientar que o reconhecimento jurídico não implica de imediato em processos de construção identitária. Esse processo é permeado por uma série de negociações e conflitos estabelecidos entre e pelos interlocutores e intérpretes da lei, que vão desde os membros das comunidades interessadas aos que circulam em torno de tais interesses. Do mesmo modo, as identidades sociais são movidas por interesses contrários e contrastantes. É na diferença e pela diferença que elas se constituem.

Não obstante, parece legítimo afirmar que qualquer ato de afirmação identitária só se torna possível frente a condições históricas e objetivas. O que equivale a dizer que a legislação, de certo modo, pode forjar demandas, mas em alguns casos essas podem ser resultado de situações concretas de desrespeito e violação de direitos. Neste sentido, pretende-se investigar a implementação desta legislação, através das políticas de reconhecimento e redistribuição, que tem como objetivo atender às demandas dessas comunidades. Tendo como foco o campo da educação, buscou-se tomar como base a relação entre as políticas de reconhecimento e as políticas do currículo, no que se refere à implementação da lei 10639/03 e de uma nova modalidade de educação, denominada pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de “educação escolar quilombola”. Dentre as 25 comunidades remanescentes de quilombos certificadas oficialmente, com publicação no Diário Oficial da União, no Estado do Rio de Janeiro, pela Fundação Palmares¹. e as duas tituladas pelo Instituto de

¹ <http://www.palmares.gov.br>

Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro – ITERJ, escolhemos a comunidade de Santana, no município de Quatis. Encravada entre a serra da Mantiqueira e o Vale do Paraíba fluminense, localizava-se a Fazenda do Retiro, que em meados do século XIX, viria a se chamar Fazenda de Sant’Anna. A fazenda estava na rota de tropeiros, provenientes de Minas Gerais, que comercializavam e abasteciam outras fazendas de café do entorno. Dessa região, migraram cativos e libertos, no processo de transição da abolição. Nesse processo de migração surgiram inúmeras comunidades negras rurais, dentre elas a comunidade negra rural remanescente de quilombos de Santana

Como essa pesquisa tem como foco central a construção da identidade quilombola, a partir da legislação constitucional, das políticas de reconhecimento, optou-se construir essa análise através do campo da educação. Nesse sentido, pretende-se analisar quais são os sentidos que consubstanciam as políticas públicas para a educação, nas comunidades negras rurais remanescentes de quilombos, especialmente o caso de Santana. Além de interpretar os contextos que possibilitaram a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, legitimadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em junho de 2012.

Para compreender melhor essas tensões, escolhemos percorrer os caminhos e trilhas que possibilitaram investigar a construção dessas políticas, através dos discursos e textos produzidos a nível nacional e local. Contudo, esse não é um processo linear, no qual o discurso vira texto, o texto vira política pública e é seguido pela prática. Esses contextos e relações se interpenetram, excluem-se e em dados momentos convergem. Tão pouco, ele pode ser pensado como ações articuladas em extremos fixos e bipolarizados. Assim, esse trabalho tem a intenção de demonstrar os processos de recontextualizações ou ressignificações na tradução ou interpretação das políticas. É, neste ponto, que articulamos a relação entre o nacional e o local; o Estado, o município e a comunidade; o MEC/SECAD, a SME de Quatis e a Escola de Santana. Não obstante, estes espaços não estão congelados, no sentido de se constituírem como centros de poder, pois entendemos que as relações de poder perpassam as diferentes instâncias e práticas.

Discursos e práticas não são pontos equidistantes, mas se configuram numa rede de relações, constituindo a trama que envolve os direitos adquiridos

pelos territórios quilombolas. Para tal, requer indagar: quais os níveis de articulação que facilitaram a emergência dessas identidades? Como se conjugam a essas políticas? Em que medida a luta pela titulação das terras dos remanescentes atravessa as políticas no campo da educação e mais precisamente no campo do currículo? Onde e por que se manifestaram intenções de formular diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola?

Supomos que não pode existir nenhuma educação que se pretenda quilombola sem a implementação da Lei Federal 10639/03. Entendemos que o contexto, em que emergem essas demandas, está recortado por processos de etnogênese. Tais processos relacionam-se ao surgimento dessas novas identidades coletivas, aqui diferenciados como “remanescentes de quilombo” que reivindicam o seu reconhecimento em distintas esferas de poder, como: grupos étnicos ou étnicorraciais, condicionados pela ambigüidade dos discursos, práticas e representações, que consubstanciam as políticas de reconhecimento.

O termo etnogênese tem sido usado por antropólogos como Miguel Alberto Bartolomé (2006) para designar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos. Um maior esclarecimento sobre essa categoria de análise será dado posteriormente no primeiro capítulo, que começa por evidenciar as condições históricas que permitiram a esses sujeitos coletivos se admitirem como detentores dessa identidade. Para tanto, foi realizada uma tentativa de buscar na historiografia e na antropologia os alicerces que possibilitaram a legitimidade não só dos direitos ao território, como também da auto-atribuição, enquanto remanescentes de quilombos. “A legitimidade do reconhecimento identitário está amparada teoricamente pela categoria de ‘campesinato negro itinerante’”, de acordo com Lidia Meireles e Hebe Mattos (2005).

Do mesmo modo, buscou-se entender como a identidade quilombola, no caso de Santana, vem sendo constituída e é atravessada por outras identidades superpostas, como a identidade territorial, étnica e racial. Igualmente verificaremos a emergência dos remanescentes de quilombos como sujeitos coletivos de direitos, a partir do processo de ressemantização do conceito de quilombo, apoiando-nos teoricamente em Eliane Cantarino O’ Dywer (2002), Alfredo Vagner Berno de Almeida (2009), José Maurício Arruti (2002) e André Videira de Figueiredo (2011). Ainda no contexto dos discursos e textos

tomaremos como categoria fundamental de análise as concepções de território e territorialidade em Rogério Haesbaert (2007).

No terceiro capítulo analisaremos a relação entre os sujeitos e o campo da educação. Objetivando investigar a resignificação das políticas da SME de Quatis direcionadas à Escola de Santana, através do currículo e da prática pedagógica.

Procurou-se interpretar como a questão racial vem sendo tratada, assim como a tradução que a escola vem fazendo sobre a questão quilombola. Nesse mesmo capítulo, apresentaremos dois projetos desenvolvidos no ano de 2011: “*Projeto de Educação Ambiental*” e “*Projeto Reconstruindo a História*”. Para trabalhar com as categorias de raça e diferença nos apoiaremos teoricamente na perspectiva de Antônio Sergio Guimarães (2008), Nilma Lino Gomes (2008), Rosa de Carvalho Rocha (2009). A análise da prática docente está ancorada na Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire (2005), que tem como argumento central a oposição entre a “educação bancária” e a prática assistencialista.

No quarto capítulo, é analisada a interlocução entre as políticas de reconhecimento, através do *Programa Brasil Quilombola*, e as demandas do Movimento Quilombola, com corte na educação, a nível nacional. Entretanto, o nosso objetivo principal é perceber a interlocução entre o Estado, município, comunidade focalizando as ações para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola, em consonância ou dissonância com as demandas do movimento.

Para pensar as políticas de reconhecimento, nossa ancoragem teórica pautou-se nas análises realizadas por Nancy Fraser (2001), Charles Taylor (1998), Mattos (2006), Arruti (2002). Com ênfase em Nancy Fraser.

No quinto capítulo é analisado os contextos que possibilitaram a produção das Diretrizes Curriculares Para Uma Educação Escolar Quilombola, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, em junho de 2012. Assim como a interpretação dos textos que constituem as normativas. A análise dessas políticas educacionais terá como suporte teórico as construções metodológicas de Stephen Ball (2006, 2009), a partir da noção de “ciclo de políticas”.

Nas Considerações finais, a partir das influências que possibilitaram a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola, pretendemos analisar as relações em disputa pelos significados em torno de uma educação quilombola. Quais são as consequências de toda essa

discussão, para o campo da educação no Estado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, avaliaremos se esse debate provocou uma reorientação curricular para a Escola de Santana e contribuiu para a constituição da identidade quilombola dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Acreditamos, desde já, na necessidade de um maior aprofundamento dessa questão, com base na dificuldade e descontinuidade na implementação das políticas públicas, como no caso das Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Etnicorraciais.

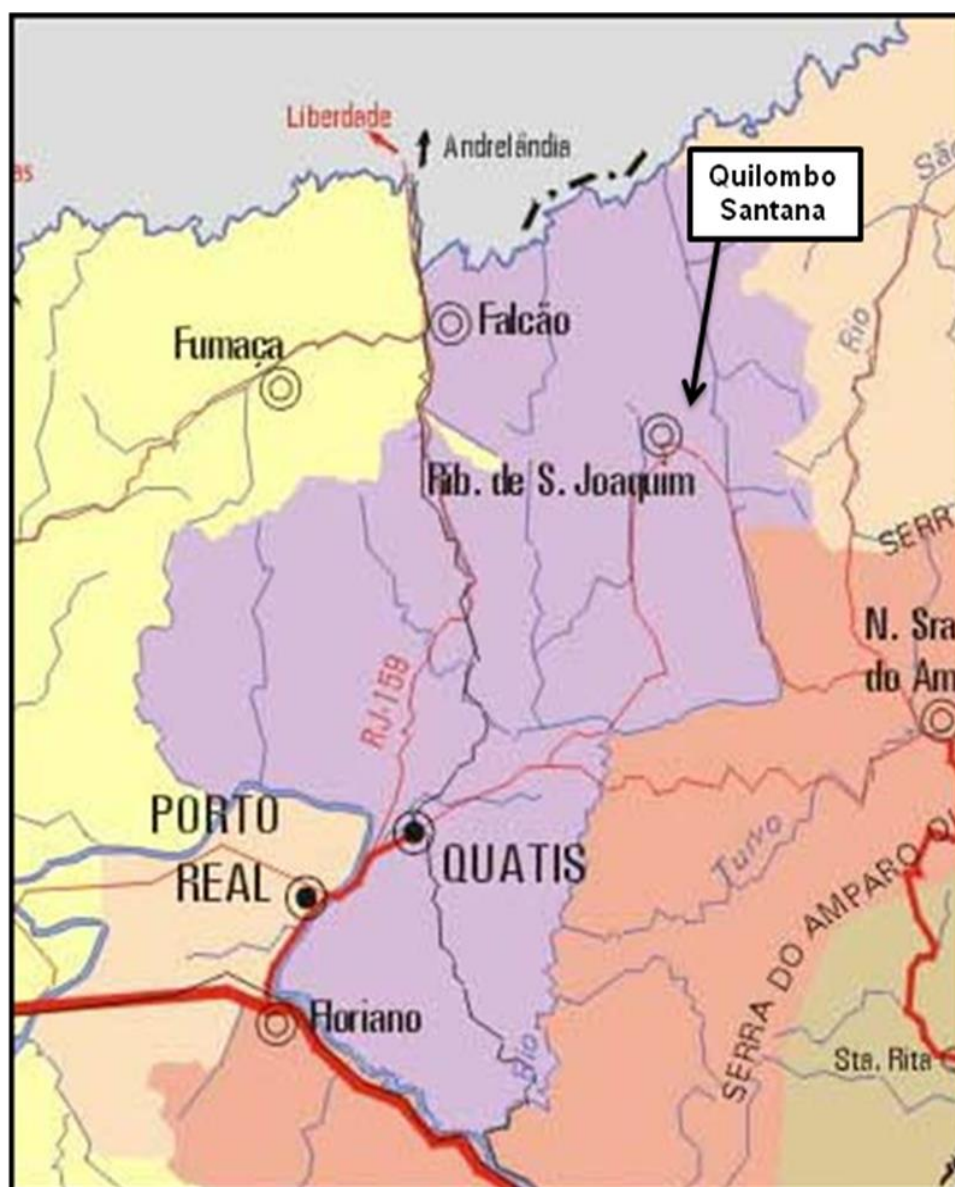
Considerando a provisoriedade das afirmações no campo do conhecimento, acredito que essa pesquisa não esgota o assunto. Embora, tenhamos o compromisso de dar algumas respostas às indagações feitas nesse trabalho. Não obstante, acreditamos que se ele servir para suscitar outras questões, já terá cumprido seus objetivos.

2. ***Sant'Anna ou Santana - Terras de Preto***

2.1 **Breve contextualização histórica**

A comunidade de Santana está localizada no município de Quatis, no distrito de Ribeirão de São Joaquim, no interior do Estado do Rio de Janeiro, a 144 km da capital. Quatis é um município relativamente novo. Permaneceu como distrito de Barra Mansa até janeiro de 1991, quando foi elevado a condição de município. Situa-se no Vale do Paraíba, no sul do Estado e tem como limites: ao norte, o município de Passa Vinte (MG), ao nordeste o município de Valença (RJ); a leste e ao sul, o município de Barra Mansa (RJ); a oeste, o município de Resende (RJ); a sudoeste, o município de Porto Real (RJ).





A história do município de Quatis está relacionada a história do município de Resende e, posteriormente, ao município de Barra Mansa, a quem pertenceu recentemente, como sede distrital. A região custou muito a ser desenvolvida, devido à barreira geográfica da Serra do Mar. No ano de 1724, com a abertura de um novo caminho para São Paulo, sem os inconvenientes da travessia marítima até Paraty, a região que atualmente conhecemos como Quatis passou a ser o caminho natural dos bandeirantes, tropeiros e boiadeiros. O desbravamento da região veio a tomar impulso, no entanto, ao final do século XVIII, coincidindo com o declínio do ouro de Minas Gerais. A formação do primeiro povoado data de 1832, com o início da construção de uma capela em homenagem a Nossa Senhora

do Rosário. Quase um século depois, a conclusão do trecho da Estrada de Ferro Oeste de Minas, atravessando quase todo o distrito em direção a Minas Gerais, resultou na vinda de muitos colonos e fazendeiros daquele Estado, para aquisição de fazendas de café, trocando a atividade agrícola pela pecuária.

Estudar o processo de ocupação e as atividades humanas ligadas ao estabelecimento de pessoas em determinado lugar implica em falar – explícita ou implicitamente – nas transformações impostas ao ambiente pelos sujeitos. De imediato, essas questões nos remetem diretamente ao aspecto econômico. Ao criar e ao se estabelecer ao longo dos caminhos, as pessoas construíam edificações, de acordo com seu arcabouço cultural e com os materiais disponíveis.

De acordo com Pimenta (2004, p.31)

Outra ressalva que deve ser feita é que a ocupação não ocorreu somente por causa de um único produto. A circulação das mais diversas mercadorias – mormente pequenos gêneros agrícolas – era muito intensa antes, durante e depois do auge da produção aurífera em Minas, cujo escoamento se fez, principalmente pelo caminho velho, novo e suas variantes. A sobreposição no tempo e/ou espaço do tráfego e/ou produção de vários produtos numa mesma região, também pode ser observada nas áreas do Vale do Paraíba, no Norte Fluminense e na Região dos Lagos. Da mesma forma, é preciso considerar que muitos dos próprios caminhos já haviam sido traçados por habitantes nativos, cujas histórias de destruição físicas e cultural são bem conhecidas.

A região fluminense que conhecemos hoje como Vale do Paraíba foi habitada inicialmente por tribos indígenas, como os Puris, os Coroados e os Araris. Os primeiros nativos da região que compreende hoje o Vale do Paraíba e a Serra da Mantiqueira, onde situa-se Quatis, foram os indígenas da etnia Puri. Estes terminaram aldeados pela catequese, na aldeia de São Luiz de Beltrão, em Rezende em 1782 e em São Luiz de Queluz em 1801. Muitos Coroados foram aldeados em N. S. da Glória de Valença no ano de 1803 e os Araris, em Conservatória dos índios, atual distrito do município de Valença, em 1820 (Bento, 1994, p.99).

Segundo o pesquisador Claudio Moreira Bento, a descrição mais precisa e documentada sobre os índios Puris foi realizada pelo padre Francisco de Chagas Lima, o primeiro catequista desses nativos, na aldeia de São Luiz de Queluz.

De acordo com (LIMA apud BENTO, 1994, p.101);

Os Puris de longo tempo ocuparam, entre a Mantiqueira e o Rio Paraíba, um retângulo de matas de 6x2 léguas. Suas residências são cabanas ligeiras. Seu alimento principal era a caça e pouco plantavam. Usavam somente tangas (panos de castidade), pintavam o corpo de vermelho e usavam plumas nos ombros e cabeça (...) Acreditavam na imortalidade da alma e não comerciavam com os

brancos, que consideravam inimigos, só com os outros índios. Eram chamados Puris ou Puckis, gente mansa ou tímida, como na verdade eram. Não se conhecia fato algum de um Puri que haja matado um branco. Quando os brancos embrenhavam-se na mata para colher a planta medicinal poáia, ao encontrarem Puris, estes e punham a correr arriscando-se furtivamente a apanharem para seus usos as ferramentas dos brancos. Embora não possuíssem ferocidade comum a outros selvagens, ninguém ousava chegar até seus alojamentos para os persuadir, removê-los e obrigá-los a deixar sua barbaridade (vida selvagem). Isto em razão de serem vistos armados de arco e flecha e temer que ciosamente defendessem seus domínios.

Outras fontes históricas datam de meados do século XVIII, indicando que o contato do colonizador com os Puris não se deu de imediato. Tal fato deveu-se a sua permanência em áreas de difícil acesso, como o interior e as serras que situavam-se no entorno da bacia do Rio Paraíba e de seus afluentes. Segundo (BESSA, 1997, p.25), só tardiamente, no século XVIII, são escritos os primeiros documentos, dando notícias deles.

Todos os grupos indígenas que viviam no Rio de Janeiro foram extintos, antes mesmo que tivéssemos um conhecimento mais profundo de como viviam e sem que nos apropriássemos de muitos saberes por eles produzidos (...). Vários viajantes e cientistas do século XIX como Saint-Hilaire, Spix e Martius, entre outros, produziram informações sobre a organização social e política desses povos.

Esses índios teriam vivido cerca de dois a três séculos sem serem molestados pelos brancos. Com aldeamento foram desaculturados, o que trouxe como consequência o desaparecimento de seu grupo étnico.

O atual município de Quatis pertencia a Freguesia de Resende. Em 1744, o Coronel Simão da Cunha Gago obteve licença para desbravar a região à procura de ouro e pedras preciosas. Ele seguiu de Aiuruoca (MG), de onde desceu a serra com seus companheiros, vindo acampamento numa colina que avançava sobre o Rio Paraíba. A este lugar, recém descoberto por Simão da Cunha Gago, deu-se o nome de Nossa Senhora da Conceição do Campo Alegre da Paraíba Nova, o primeiro nome do futuro município de Resende (BENTO, 1994).

Já em 1756, o povoado é elevado à categoria de Freguesia e no dia 29 de setembro de 1801 passa a ser considerado Vila de Resende. A mudança do nome é uma homenagem ao Conde de Resende que era o Vice-Rei do Brasil naquela época. A Vila de Resende ia da fronteira de São Paulo até pouco antes da Serra das Araras, além de fazer limite com Angra dos Reis e com Minas Gerais. Em franco desenvolvimento por causa do plantio do café, em 13 de julho de 1848, Resende finalmente deixa de ser uma simples Vila para ser elevada à categoria de

cidade. Antes, porém, a Vila de Resende teve parte de suas terras desmembradas, quando em 1832, graças a um ofício dirigido à Assembleia Geral Legislativa do Império, foi criada a Vila de São Sebastião de Barra Mansa, passando a fazer parte da Vila terras desmembradas das vizinhas Resende, Valença e São João Príncipe.

O Vale do Paraíba fluminense era caracterizado pelo domínio patriarcal, como toda a sociedade brasileira, desde o tempo colonial. Sua economia se assentava no trabalho escravo. Nesse sentido, havia uma grande dependência em relação ao tráfico negreiro. No ano de 1850, com a proibição do tráfico transatlântico, houve um aumento considerável do tráfico interno. De acordo com Mattos (2005; 2006), a grande maioria dos escravos envolvidos neste tráfico interno pertencia a pequenos proprietários, que os vendiam para a grande lavoura do sudeste. Houve assim, após 1850, mesmo com a proibição do tráfico, uma concentração de mão de obra escrava no sudeste.

Segundo Mattos (2005, p. 104-111),

No sudeste do Brasil, com relativo paralelismo nas áreas do sul do país, as pesquisas históricas e antropológicas mais aprofundadas sugerem fortemente que os novos quilombos estão diretamente ligados à última geração de cativos africanos, estimada em cerca de um milhão de pessoas chegadas ao Brasil por força da expansão cafeeira, principal produto de exportação brasileiro no século XIX, espreiadas desde os portos clandestinos do litoral para as demais lavouras comerciais da região. É significativa a concentração de comunidades em zonas litorâneas, reconstituindo o mapa dos desembarques clandestinos de escravos após 1831, data da primeira lei brasileira de extinção do tráfico atlântico de escravos. Tais comunidades estão presentes nas antigas áreas escravistas de exportação, muitas vezes disputando a propriedade de antigas fazendas onde seus antepassados serviram como escravos. Encontram-se, ainda, em antigas áreas de fronteira agrícola aberta, onde por vezes existiam menções a antigos quilombos, mas para onde os últimos libertos também se dirigiam, imediatamente antes e após a abolição, em busca de um projeto camponês a ser vivido coletivamente. Este parece ser o caso, especialmente das comunidades do Espírito Santo. Em alguns casos também as comunidades são fruto de movimentos migratórios de famílias dos últimos libertos ao longo do século XX.

Identificamos a comunidade quilombola de Santana como fruto dos processos migratórios entre famílias de libertos no final do século XIX, início do século XX. Esse período coincidiu com a expansão da Vila de Nossa Senhora do Rosário de Quatis. Em 1916, a vila teve o transporte de barca substituído pelo rodoviário, com a construção da ponte de ferro, que atravessava o Rio Paraíba ligando-a ao “Caminho Novo”.

A Fazenda de Sant'Anna, originalmente chamada Fazenda do Retiro, foi construída na primeira metade do século XIX, tendo como primeiro proprietário Manoel Marques Ribeiro, grande proprietário de café, figura de destaque em São Joaquim, Capitão da Guarda Nacional e Comendador do Império. Segundo Alves e Leite (1998), foi encontrado no livro de tombo da paróquia de São Joaquim o seu nome, como padrinho, em dezenas de batizados e casamentos.

Em 1867, o Comendador Manoel Marques Ribeiro mandou construir em suas terras uma capela dedicada à Nossa Senhora de Sant'Anna, que serviria de túmulo para si, sua esposa, Anna Esméria Nogueira e sua família. Após a morte do Comendador, em 14 de agosto de 1869, suas terras ficaram para sua única filha, Maria Isabel de Carvalho, que junto com o seu marido, João Pedro de Carvalho, assumiram a administração da fazenda. Em 1878, dez anos antes da assinatura da Lei Áurea, Maria Isabel distribui lotes de terras em volta da Capela de Sant'Anna para os escravos de sua fazenda. Em 30 de outubro de 1888 morre sua mãe, Anna Esméria e em 29 de agosto de 1889, seu marido. Ambos os túmulos se encontram na capela de Sant'Anna, assim como o do Comendador, que em testamento gravou seus últimos desejos.

Durante a pesquisa o Livro de Tombo não foi localizado na Paróquia. Entretanto, tivemos acesso ao testamento² do Comendador, através de documentação escrita pela Comissão Pró-Memória de Quatis.

Eu abaixo assinado, Manoel Marques Ribeiro declaro, que estando em meu perfeito Juízo e desejando fazer o meu testamento para fazer enquanto sofro de minhas disposições de última vontade resolvi de minha livre e espontânea vontade a fazê-lo pela forma seguinte. Declaro que sou Cidadão Brasileiro, Catholico, Apostolico, Romano, filho legítimo de Caetano Marques Tavares e Dorothea Emerencianna Ribeiro, ambos já falecidos e casado com Anna Esmeria Nogueira. Declaro que tenho uma única herdeira forçada que é minha Filha legítima Maria Isabel de Carvalho, casada com João Pedro de Carvalho e por isso já podendo dispor da minha Terça; peço aos meus testamenteiros João Pedro de Carvalho, Francisco da Silva Nogueira e Ignácio Caetano de Carvalho, a qualquer desses Senhores que aceitar minha escolha e fazer cumprir o que é da

² Segundo Comissão Pró-Memória - Quatis, RJ: O Resgate de Nossa História.

Igrejas e Capelas: fls. 38; Capela de Sant'Ana- localiza-se no povoado de Sant'Ana, no distrito de S. Joaquim. Foi construída em 1867, em terras doadas por Manuel Marques Ribeiro, para servir de túmulo para si e sua família. Em seu testamento, o doador determina como queria ser enterrado; como deveriam terminar a construção da capela; e a libertação de alguns de seus escravos. que receberam terras ao redor. Na parede frontal, encontra-se a inscrição "1867 – MMR- AVE ANNA GENITRIX DEI MATRIS". O MMR corresponde às iniciais do nome do doador das terras - Manoel Marques Ribeiro - e à inscrição, em latim, - "Salve Ana Genitora da Mãe de Deus". fls. 32: MMR faleceu a 14 agosto 1869, Óbito - Lº 1 - Óbitos - 1843/1867 - fl. 77 - Ig. De São Joaquim da Barra Mansa.

minha vontade. Será meu corpo envolto no hábito de São Francisco e sepultado sem ostentação, e se lhe dirá Missa de Corpo presente, e em seguida se dirão dez Missas ao S.S. Ninguém mais de Deus para que interceda por mim ao Santíssimo Filho para me dar a sua Glória. Será o meu corpo enterrado na minha Capela em uma sepultura para esse fim designada na entrada da mesma Capela, que é marcada com uma pedra de dez palmos. Declaro que o último que ver eu ou a minha mulher será enterrado na mesma sepultura, visto que sendo companheiros na vida, seremos também depois de mortos, e na mesma sepultura se fará a inscrição dos nomes dizendo que na mesma não se enterrará cadáver algum exceto nossa filha e algum Parente mais chegado se o pedir (...). Declaro que por minha morte e de minha mulher ficarão libertos os escravos(...). E por serem essa disposições que desejo fazer mandei escrever este, que assino, sendo o meu testamento a rogo às Justiças do Império lhe dêem cumprimento, fazendo-o valer pela melhor forma que der possa. Fazenda do Retiro, cinco de agosto de mil oitocentos e sessenta e nove. Manoel Marques Ribeiro.

Quando cheguei em Santana, pela primeira vez, em agosto de 2010, deparei-me com uma capela em ruínas no alto de um morro, cujo portal de entrada vê-se registrado: *"1867 - MMR- AVE ANNA GENITRIX DEI MATRIS". O MMR* corresponde às iniciais do nome do antigo proprietário das terras - Manoel Marques Ribeiro - e à inscrição traduz-se como: *"Salve Ana Genitora da Mãe de Deus"*.

Ao adentrar a capela, encontrei logo na entrada, quatro lápides de mármore, dispostas do seguinte modo: duas abaixo e duas acima, onde se lê em cada uma delas as seguintes inscrições: *"Falecida a 30 de outubro de 1888 Tributo de Eterna Saudade e Gratidão"*. Acima na mesma lápide se encontra a inscrição: *"Amor Filial"*. Abaixo foram talhados no mármore dois anjos e uma frase: *"Eis o epílogo de uma vida preciosa aqui sob esta modesta pedra repousa ad eternum os caros restos de D. Anna Esméria Nogueira"*. Ao lado outra lápide com as inscrições *"Aqui Jaz o Comendador Manoel Marques Ribeiro Fallecido a 14 de Agosto de 1869, sua mulher, filha e genro lhe dedicam esse tributo de gratidão"*; acima da lápide do comendador vê-se outra lápide onde está registrado: *"Mui Jazem os ossos de D. Francisca Theobaldina de Rezende Carvalho Nascida a 21 de Junho de 1841 e Fallecida a 27 de Maio de 1886 Tributo D'Amor e Saudade do seu esposo e filhos"*, ao lado do jazigo de D. Francisca Theobaldina se encontra a última e quarta lápide onde foi talhada uma coroa de flores e a seguinte inscrição: *"Aqui jazem os restos mortais de João Pedro de Carvalho. Nascido em 6 de Outubro de 1836 - Fallecido em 29 de agosto de 1889 - Amor Conjugal"*. Do lado de fora da capela, conforme o desejo do Comendador, que só os membros da família fossem enterrados no interior, está

um jazigo, também de mármore carrara, onde está escrito: *“Aqui repousa os ossos do Barão de Cajurú Grande Dignatário do Império. Fallecido em 21 de Fevereiro de 1869 - Uma lágrima de Saudade Respeito e Gratidão que vos consagra vosso filho João Pedro de Carvalho”*.

A relevância da capela fez com que a fazenda antes denominada Fazenda do Retiro passasse a se chamar Fazenda de Sant’Anna. Pois, além de capela que abrigou os restos mortais da família do Comendador, seu terreno abrigou nos idos do século XX, os corpos de muitos dos santanenses que viveram nesta comunidade. Apenas o túmulo de Maria Isabel de Carvalho única herdeira da Fazenda Sant’Anna e falecida em 1904 não se encontra na capela, mas em seu testamento ela volta a ratificar o desejo de doar as suas terras para seus antigos trabalhadores, como fizera um ano antes de sua morte em 1903 (ALVES e LEITE 1998).

Segundo Alves e Leite (1998), a fazenda produziu café até meados de 1930, mas desde as primeiras décadas dos anos de 1900, migraram para as terras de Santana criadores de gado vindos de Minas Gerais. Tal fato teria provocado a vinda de outros trabalhadores, como o Sr. Sebastião Francisco da Silva e alguns de seus familiares. Embora os Silva tenham chegado as terras de Santana na segunda metade do século XX, podem ser considerados como parte de um *“campesinato negro itinerante”* que migra de fazenda em fazenda a procura de trabalho. Tal categoria cunhada por Mattos e Rios (2005), aplica-se de maneira inequívoca à comunidade de Santana.

Sobre a categoria de itinerância, Mattos e Rios (2005) desenvolveram um estudo sobre a vida da terceira e quarta gerações de libertos que viveram na Região Sudeste do Brasil. Informam que no período pós-abolição foi concluída a legislação que dificultou o acesso à terra para os recém libertos. Taxas territoriais foram criadas e o Estado passou a demarcar as terras devolutas, os títulos de propriedade quando existiam foram considerados ilegítimos, dando início ao processo de expropriação de terras que foram adquiridas, em muitas ocasiões, através da compra informal, doação ou posse.

Com a perda das terras, inúmeras famílias de ex-escravos passaram a se deslocar constantemente formando uma massa de trabalhadores sazonais, dando início a um período de extrema mobilidade, violência e privações. Mattos e Rios (2005) dividem em duas as possibilidades dos recém libertos. De um lado, a

estabilidade via contrato, mesmo informal, nas fazendas de origem e vizinhanças. Por outro, uma intensa mobilidade de famílias negras e de homens solteiros a procura de trabalho. Foi desta forma que o Sr. Sebastião Francisco e seus filhos homens chegam a Santana, mais precisamente à parte posteriormente denominada como Capela, por estar no entorno da Capela de Santana, e se encontrar no limítrofe do estado de Minas Gerais. Do mesmo modo a família Paixão e Gouvêa ocupam a parte baixa, migrando das bandas da Fazenda Cachoeirinha, no caminho de Amparo, um velho distrito da Freguesia de São Sebastião da Barra Mansa.

A essa onda migratória de lavradores negros de fazenda em fazenda, (Mattos & Rios) 2005 deram o nome de “*campesinato negro itinerante*”, baseado nas narrativas de filhos e netos da última geração de escravos do Vale do Paraíba e nas diferentes trajetórias do campesinato negro. Assim, essas famílias negras tiveram neste constante deslocar o traço mais marcante da experiência como campesinato nas primeiras décadas do século XX, tendo suas trajetórias marcadas por expulsões cíclicas das terras que ocupavam no interior das propriedades em que trabalhavam.

Algumas das famílias pesquisadas viveram uma experiência caracterizada principalmente pela extrema mobilidade. Seus depoimentos foram relatos dramáticos, que invariavelmente eram apontados pelos entrevistados como marcantes e dolorosos, e, estavam geralmente associados a uma memória de privações e injustiças. Já em outras famílias o marcante era uma extrema estabilidade em uma mesma fazenda ou em fazendas da mesma localidade (MATTOS e RIOS, 2005, p. 194).

Curiosamente, existe uma relação de continuidade que vem se estabelecendo em relação os membros mais jovens de Santana. Por falta de opção, eles repetem a trajetória de seus pais e avós ao trabalharem nas mesmas fazendas onde estes trabalharam. Muitas dessas fazendas situam-se em terras da antiga fazenda de Santana. Durante essa pesquisa não foi encontrado nenhum documento que comprove a compra de terras da Fazenda de Santana, depois de Manoel Marques Ribeiro. Tudo indica que os fazendeiros que vieram depois se apossaram da terra doada por Maria Isabel de Carvalho ao seus ex-escravos, conforme documentação organizada pela Comissão Pro-Memória de Quatis e encontrada na biblioteca da Secretaria Municipal de Cultura do município.

Com a derrocada das lavouras de café nas fazendas próximas a Ribeirão de São Joaquim e com a substituição do plantio pela atividade pecuária, houve uma migração interna. É possível que os trabalhadores migrantes tenham

estabelecido algum tipo de contato com parentes, amigos e conhecidos da última leva de escravos e forros, que ocuparam as terras de Santana, no final do século XIX e início do século XX. Do mesmo modo, é possível que as notícias dessas terras tenham chegado, através dos próprios tropeiros que atravessavam a região, ou por aqueles que migraram das terras de Santana a procura de trabalho em novas paragens. Tal como os quilombos coloniais, as comunidades negras rurais remanescentes de quilombos também estabeleceram diferentes formas de ocupação na terra.

De acordo com Mattos (2005a, p.5).

Se não são necessariamente descendentes de antigos acampamentos de escravos fugidos, escondidos nas matas desde o tempo do Brasil monárquico, de onde afinal surgiram os novos quilombos? [...] Como os mais críticos tendem a ressaltar, eles têm claramente uma origem recente nas demandas por garantia de direitos à posse coletiva da terra (...). Por outro lado, há claramente também uma origem remota, fortemente ancorada na formação de um campesinato formado por escravos libertos e seus descendentes no contexto da desagregação da escravidão e de sua abolição no Brasil, que permite tais grupos reivindicarem-se como comunidades tradicionais e como quilombolas.

2.2

Histórias do tempo presente

Com o passar dos tempos, os moradores de Santana foram sendo expropriados de suas terras. Muitos as perderam com a invasão de fazendeiros vizinhos, que avançavam suas cercas para dentro das áreas da comunidade. Outros acabaram cedendo suas terras em troca de pagamento de dívidas aos fazendeiros da região. Em 1998, a comunidade recebeu da Fundação Cultural Palmares³, a certificação como comunidade quilombola. À época, a Fundação Palmares fora nomeada como instituição responsável pela emissão dos títulos de propriedade das comunidades por ela identificadas, em parceria com os Institutos de Terras dos Estados e as universidades federais. No caso de Santana, a propriedade foi estimada em 828,12 hectares a ser desapropriado pelo Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro.

³ A **Fundação Cultural Palmares** é uma entidade pública vinculada ao **Ministério da Cultura**, cuja missão corporifica os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à identidade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira, somando-se, ainda, o direito de acesso à cultura e a indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras.

Segundo relato do então presidente da Associação da Comunidade Remanescente de Santana, Miguel Francisco da Silva, filho de Sebastião Francisco da Silva, já falecido, o cartório local não só se recusou a registrar o título de reconhecimento de domínio concedido pela Fundação Cultural Palmares como, em 2000, entrou com uma ação de suscitação de dúvida na Justiça Estadual. Nos últimos anos, os remanescentes quilombolas de Santana têm vivenciado situações cada vez mais conflituosas e difíceis. O principal conflito é com um fazendeiro que continua mantendo um sítio dentro da área do quilombo, mesmo depois do Decreto Presidencial ocorrido em 16 de dezembro de 2010, pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Neste Decreto, a região, onde situa-se a comunidade, passa a ser denominada como “área de interesse social, considerando para fins de desapropriação os imóveis abrangidos pelo ‘Território Quilombola Santana’, situado no município de Quatis, Estado do Rio de Janeiro nos termos do art.68⁴ do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. A demarcação legitimada possui área de 722 hectares, 88 ares e 45 centiares, situados nos limites do Sítio Varginha, de “propriedade” de Luiz Carlos Salgado e Altair Vieira Gama, onde alguns dos alunos da Escola de Santana trabalham, ordenhando vacas. Aqui, vale registrar a permanência do trabalho infantil entre crianças e adolescentes da comunidade nas fazendas da região.

O trabalho de mulheres e crianças foi um dos pontos polêmicos no pós-emancipação nas Américas. A apropriação do trabalho infantil e das mulheres para a esfera doméstica e de subsistência, com sua consequente retirada do trabalho coletivo no eito, tem sido apontado como um traço comum do pós-emancipação nas Américas (MATTOS e RIOS, 2005, p.169).

Além da exploração da mão de obra infantil, a comunidade também sofreu com outras formas de violência, como o incêndio de parte das matas nativas de suas terras, o que os deixou sem local para realizar plantações. No final de 2005, a comunidade encontrava-se vivendo em uma área equivalente a apenas 1% do total de suas terras (Koinonia, Observatório Quilombola: 2006). A divisão espacial da comunidade de Santana, em 2011, era de oitenta e seis membros distribuídos em vinte e uma residências, que se espalham no que alguns membros da comunidade escolar denominaram como “Santana de cima”, com um total de quarenta e três

⁴ O artigo 68 do ADCT estabelece que: aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

moradores distribuídos em treze casas; “Santana do meio” com vinte e seis moradores residindo em cinco casas e “Santana de baixo” perfazendo um total de dezessete membros distribuídos em três casas.

Como essa pesquisa tem um dos focos central à relação entre identidade, território, políticas de reconhecimento e educação, tomou-se em vários momentos depoimentos dos professores e alunos da Escola Municipal de Santana, como interlocutores privilegiados. A escola foi a nossa porta de entrada para Santana e, segundo um dos professores que nos cedeu gentilmente entrevista: “*ela é o coração da comunidade*”. Através do cotidiano escolar, aprendemos sobre a organização sócio-espacial da comunidade e através da percepção dos moradores mais antigos descortinamos nosso olhar para Santana. Foi uma tentativa de perceber pela ótica do outro, o modo de vida da comunidade pesquisada.

Aprendemos o que para alguns professores é denominado como Santana de cima, para membros mais antigos, como D. Olga, é conhecido como Capela. D. Olga é a filha mais velha do falecido Sr. Sebastião Francisco e também migrou de Minas Gerais onde nasceu, para Santana. Ela é avó de mais de vinte netos e possui muitos afilhados e sobrinhos na comunidade. Alguns deles foram e são alunos da escola. Seus irmãos e parentes ocupam não só a Capela, como o Goiabal, que segundo alguns alunos foi designado como Santana do meio. O Goiabal, tomando a escola e as ruínas da Capela como referência, dista cerca de 3,5 km. Situa-se encravado num Vale e seu nome deve-se aos pés de goiaba que espalham-se pelo terreno. É no Goiabal que mora D. Cirene Jacinta da Silva (D. Lena), outra matriarca do território e filha do Sr. Sebastião Francisco da Silva, o pioneiro da Capela. A família Silva espalhada entre o Goiabal e a Capela ocupa dezessete residências que compreendem uma média de sessenta e nove pessoas, todos parentes.

Na Capela, encontramos doze casas de tijolos, espalhadas próximas à escola, sendo cinco do lado direito do prédio escolar, duas a frente, em disposições num raio de aproximadamente 200 metros cada e cinco outras no caminho, descendo em direção ao Vale do Goiabal. No Goiabal, apenas duas casas geminadas são de tijolos, as outras quatro são de adobe ou pau a pique. Todas as casas do Goiabal possuem fogão a lenha, instalados numa cozinha com paredes feitas de tiras de bambu encontrados na região. Do lado de dentro alguns espaços se dividem em dois cômodos no máximo, que servem de quarto e sala.

Das quatro casas de adobe, apenas duas possuem banheiros. A água é encanada das nascentes mais próximas e nem sempre chega com facilidade. As casas que tem banheiro possuem fossa asséptica instalada pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Várias árvores frutíferas como acerola, laranja, limão e bananeiras em grandes quantidades, desenharam a geografia do Goiabal,

Na Capela o abastecimento de água também depende de uma bomba que puxa a água do reservatório das águas do córrego que corta o terreno. As casas já são todas de tijolos e, no ano de 2011, começaram a ser reformadas com verba do Programa Aceleração do Crescimento/Ministério das Cidades. A captação desses recursos deveu-se aos esforços empreendidos pela Associação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Santana fundada em 2001. Durante a pesquisa seis membros da comunidade encontravam-se empregados na obra, sob a supervisão da Secretaria de Obras do Município de Quatis. Essa é uma das propostas estabelecidas pelo Programa Brasil Quilombola, do Governo Federal, com as prefeituras, que possuem comunidades remanescentes de quilombos.

Na parte baixa da comunidade, a família Gouvêa e Paixão foram os primeiros habitantes. Dos descendentes dos Paixão, ainda moram na comunidade D. Nair, que no momento desta pesquisa encontrava-se com 95 anos de idade, e seu filho José, além da família de D. Benedita e D. Matilde, parentes entre si. A parte de baixo possui três residências de um mesmo tronco familiar. Os demais membros da família migraram para a sede e moram nas Vilas de Santo Antônio e São Benedito, bairros onde residem as camadas de baixa renda da sede do Município de Quatis. No período da pesquisa, a obra do PAC ainda não havia chegado à parte baixa da comunidade.

Como nos foi dito, a escola ocupa um lugar central em Santana, ela não é apenas o espaço da educação formal é o único espaço em que o poder público, mesmo que de maneira ineficiente, se faz verdadeiramente presente. Além de ser o único espaço de referência cultural da comunidade. Embora a capela tenha sido reconstituída nos anos de 1980, com a parceria de outros agentes, não tem missa celebrada desde 2005. Tomaremos esses agentes como mediadores, no processo de conscientização dos direitos da comunidade.

2.3

Primeiras mediações: em defesa de direitos sociais e territoriais.

É na história que tudo encontra mediação, embora, para efeitos de encadeamento analítico, seja oportuno ficar no campo do ‘sujeito’, pois é nas relações intersubjetivas que a categoria de mediação se explica talvez com maior realce, uma vez que o homem como indivíduo só adquire um significado real após um desenvolvimento milenar de mediações e o seu pressuposto real é o de ser sempre membro de uma comunidade (BRAGA, 2004, p. 2).

Nessa pesquisa verificamos o quanto foram importantes as mediações, para que os membros da comunidade de Santana tomassem conhecimento de seus direitos sociais. A princípio coube ao trabalho missionário desenvolvido pela Irmã Elizabeth, esse papel. No decorrer dessa pesquisa, tive a oportunidade de encontrá-la, na Pastoral da Criança em Volta Redonda, em novembro de 2011. Na ocasião, a missionária mostrou-me um dossiê sobre o caso de Santana, com fotos e registros feitos durante a sua permanência e trabalho junto à comunidade.

Para analisar a importância da mediação, buscamos interpretá-la como uma categoria analítica, através da qual nos é permitido pensar como determinados saberes são apropriados, através do contato entre grupos e sujeitos. A mediação, nesse sentido, adquire um caráter de interação. O que pressupõe uma relação de reciprocidade, na qual não está descartado o estranhamento cultural entre as partes. Na trajetória das comunidades negras rurais, o papel dos pesquisadores, e dos movimentos sociais como mediadores têm sido fundamental. Eles desempenharam uma função política de grande monta na afirmação e esclarecimento dos direitos fundiários e étnicos dessas comunidades, frente às indefinições intrínsecas ao artigo 68.

No caso dos direitos territoriais das comunidades quilombolas, um problema se colocava desde o primeiro momento de sua afirmação: considerando que o dispositivo constitucional não explicita os critérios para a definição do que seja “remanescente das comunidades de quilombos”, ou para a definição das terras a que tais grupos têm direito, como operar a sua aplicação? Se, a princípio, a categoria remanescente de quilombo evocava o sentido histórico de quilombo como comunidade de negros fugidos à é poça da escravidão, o processo de interpretação do dispositivo constitucional, por outro lado, não tardaria a operar a sua tradução para outra categoria, a de comunidade negra rural, a partir da mediação do conceito antropológico de grupo étnico (FIGUEIREDO, 2011, p.18).

Para além do aporte sociológico dado por Figueiredo (2011) para a compreensão do conceito de mediação, recorreu-se também a interpretação no campo da comunicação. Em alguns trabalhos, como do pesquisador William Dias

Braga (2004), o conceito de mediação torna-se um processo comunicacional e adquire um caráter não previsível, dado a dependência contextual da mediação. Nesse sentido, cada mediação provê: tema, conteúdo, sentido e capacidade de estabelecer conexões possíveis no processo de significação e articulação do pensamento.

Braga (2004) procura construir a trajetória histórica do conceito de mediação “*onde a mediação representa especificamente as relações concretas que se estabelecem no real, e as articulações que constituem o próprio processo dialético*”. Ele afirma que mediação é um conceito descrito como forma de interceder entre dois adversários, com um forte sentido de reconciliá-los. Define formas de mediação como: resultante das várias posições discursivas possibilitadas por fatores de natureza e ordens diversas: *discursos, relações, habilidades, mecanismos, processos, estruturas, domínios, modelos, dispositivos, articulação, lutas, estratégias, interesses, controles*). O conceito de mediação adquire, então, sentidos diversos de acordo com o contexto.

Para Braga (2004) são nas relações intersubjetivas que a categoria de mediação se explica com mais clareza e contribui para a criação de processos de compreensão intersubjetiva das representações sociais através da argumentação e da manipulação cognitiva, para a criação de um “novo real” no campo da comunicação e do trabalho.

Estabeleceu-se, nessa pesquisa, a interpretação do conceito de mediação, como uma estratégia discursiva que possibilitou ao mesmo tempo, processos de luta e articulação, tanto na resolução de conflitos, quanto de interesses. Essa negociação foi feita em alguns momentos por missionários, em outros por antropólogos, pesquisadores e movimentos sociais, e em várias instâncias e circunstâncias por ambos. De acordo com Mattos (2006), pode-se afirmar que a aliança entre a Pastoral da Terra da Igreja Católica, os movimentos negros, a Associação Brasileira de Antropologia e alguns outros atores da sociedade civil brasileira desempenhou um papel especial nas demandas desses grupos por garantias de direitos à posse coletiva da terra, no período pós-redemocratização.

No caso de Santana, a mediação das irmãs Elizabeth e Teresinha, da Ordem das Irmãs Sacramentinas de Nossa Senhora, missionárias em Quatis, de 1983 a 1993, foi o ponto de partida na luta pelos direitos sociais da comunidade. Esse processo resultou na construção da escola de 1ª a 4ª séries, na reconstrução

da capela e principalmente da estrada. Segundo a Irmã Elisabeth⁵, o encontro com a comunidade de Santana se deu por convite da Diocese sediada em Volta Redonda, e responsável por várias paróquias do entorno.

O então Bispo da Diocese, Dom Waldyr Calheiros de Novaes, fez o convite às missionárias para que essas fossem trabalhar com as comunidades rurais de Ribeirão de São Joaquim e Falcão, situadas em Quatis, Há época, Quatis era distrito de Barra Mansa. As Irmãs Elizabeth e Terezinha partiram, então, para a área rural. Lá chegando, irmã Elizabeth “foi ambulância” durante sete anos, prestando socorro aos doentes e encaminhando-os para os hospitais mais próximos, em Barra Mansa e Resende.

Certo dia, nos idos de 1983, na região do distrito de Ribeirão de São Joaquim, ela encontra uma mulher que vinha com uma criança no colo pela estrada. Essa criança sofrera graves queimaduras. Irmã Elizabeth indaga a mulher sobre sua procedência, esta responde morar nas proximidades, num lugar denominado Santana. Ao socorrer a vítima, a missionária descobre que o local e suas imediações era habitado por uma população de cerca de 80 pessoas. Essas estavam numa situação de total abandono por parte do poder público.

Irmã Elizabeth afirma que jamais poderia supor, que no entorno daquela capela em ruínas que se avistava ao longe da estrada, iria encontrar um grupo tão significativo de pessoas, entre crianças, jovens e idosos.

Em 1984, quando começamos nosso trabalho em Quatis, o levantamento da região nos levou a conhecer um grupo de pessoas, 99% negros, em total abandono das autoridades e da Igreja. A capela que lá existia estava destruída havia 40 anos. A comunidade não tinha uma escola e as casas eram de pau a pique e sapê. Os moradores trabalhavam em fazendas próximas, sem carteira, sem salário e, com uma estrada de mais de um século fechada e destruída (Irmã Elizabeth, 2011).

A partir desse fato, a missionária solicitou que fosse realizada uma reunião com as pessoas da região. Neste ínterim, ela descobre que os fazendeiros invadiram a localidade, adentrando com o gado e cercando a região. Tal fato dificultou não só o trânsito dos moradores da comunidade, como a expansão de suas roças. O lugar era de difícil acesso e só por trilha se chegava ao pouco que restou da igreja de Santana. Parte da igreja, como o telhado, havia sido retirado por um fazendeiro local, que aproveitou-se das vigas para construir postes em sua fazenda. Os santos da capela haviam sido removidos para uma fazenda próxima e

⁵ Em entrevista realizada em novembro de 2011.

até o manto de Nossa Senhora da Conceição, que fora bordado a ouro, havia sido extraviado. A partir desses fatos, a irmã resolve comunicar a Diocese e com ajuda das Comunidades Eclesiais de Base, que eram bastante atuantes à época, começa todo um processo de reconstrução da Capela de Santana e da estrada que lhe dava acesso.

Para a resolução dos problemas mais emergentes que assolavam a comunidade, foi sugerido pelas missionárias uma reunião. A princípio, a reunião com os moradores aconteceu num domingo, na casa de D. Nair, que fica situada na parte baixa de Santana. A irmã Elisabeth relata que quando chegou à casa de D. Nair ficou assustada com o número expressivo de pessoas que foram mobilizadas para a reunião. D. Nair confirmou o relato da missionária, quando em entrevista realizada em setembro de 2011, durante o trabalho de campo.

A irmã Elisabeth brigou muito com o Zé Reza, onde trabalhava Candinho, lá na Fazenda do Ermo. A irmã Elisabeth fez tudo, a estrada não tinha, quando ficava doente tinha que levar na cadeira no sofá. Os fazendeiros não queriam deixar abrir estrada, quando ela veio com o caminhão. A festa do treze de maio subia pela trilha. Eu dancei muito jongo. Eu conheci o jongo antes deles eu conheci porque eles faziam cana verde, as violas enfeitadas de fita, essa Santana era uma cidade, uma garrafinha de pinga dava mais para 60 pessoas (D. Nair, 2011).

Muitas narrativas de membros da comunidade, que frisavam a importância do trabalho missionário desenvolvido, foram confirmadas, quando descobrimos a missionária em Volta Redonda. A princípio, tinham-se apenas relatos que falavam da importância da irmã Elisabeth para a comunidade. Desde os moradores de cima, como D. Olga, passando pelos do meio, como D. Lena até os de baixo como: D. Nair, todos eram unânimes em apontar os benefícios trazidos por ela. Nesse sentido, fez-se imprescindível localizar a missionária. Através de informações fornecidas por alguns membros da comunidade, chegou-se, em novembro de 2011, ao distrito de Arrozal, município de Pirai, onde ela reside atualmente.

A comunidade de Santana teve nas primeiras mediações com a Diocese e as Comunidades Eclesiais de Base, a possibilidade de olhar para sua realidade de uma maneira mais crítica. Consideramos que as primeiras reuniões despertaram na comunidade a necessidade de lutar pelos seus direitos, entre eles: a reintegração da estrada que havia sido tomada pelos fazendeiros.

Nas primeiras reuniões, a beira da estrada, as conversas mostravam a crueza da vida. De gente que morreu sem tempo de ser assistido, de todos os acessos, de carros fechados, de não saber ler e ver para os seus filhos não havia escola, de

morar mal, de não ter energia elétrica, toda desesperança que o abandono carrega. Havia um grande sentimento da capela destruída, seus santos levados para longe e o grande sonho de ver de volta ‘a Senhora Santana’, que um dia levaram sem lhes perguntar. Uma frase ficou guardada. ‘Desde que Nossa Senhora foi levada de nós, o telhado derrubado, nossa vida nunca mais melhorou’ E o primeiro pedido: reformar a capela (...) Para dar continuidade as reuniões eles construíram de adobe, com telhas doadas, um salão para as reuniões. Era como uma festa as reuniões, todos colocavam as melhores roupas (Irmã Elizabeth, 2011).

A missionária descobriu posteriormente que a estrada que cortava Santana era a antiga estrada que ligava o Distrito de Quatis ao Distrito de Amparo. A sede do Distrito de Nossa Senhora do Amparo possui, ainda, através de vários exemplos arquitetônicos, os vestígios de seu passado colonial. O desenvolvimento econômico registrado na época permitia que Amparo se destacasse. A Fazenda Santana do Turvo, construída em 1826, por Joaquim Manoel de Carvalho, primeiro Barão do Amparo, foi grande produtora de café na região. Se por um lado a estrada que liga Santana a Quatis permite chegar a Amparo, por outro, chega-se a Santa Isabel do Rio Preto, distrito de Valença. Em ambas as regiões encontram-se fazendas centenárias, que serviram as plantações de café. Isso nos leva a crer, que de algum modo, os escravos do Comendador Manoel Marques Ribeiro podem ter estabelecido relações com os cativos das fazendas do entorno.

A proximidade, via as trilhas e estradas, permitiu que famílias de libertos migrassem entre as fazendas da própria região. O interesse dos fazendeiros em se apropriarem das terras que ligavam Santana a Amparo demonstra que as comunidades, de libertos e forros, que ocuparam o seu entorno, foram ficando cada vez mais impossibilitadas de conquistar sua autonomia em relação às terras doadas. O que provavelmente ocasionou um processo de itinerância em busca de sustento nas fazendas vizinhas.

Esses dados, se aprofundados, podem tornar-se objeto de uma pesquisa na perspectiva da historiografia. Embora, não seja a intenção deste trabalho proceder um aprofundamento histórico, não podemos desconhecer tais fatos, como significativos nas migrações internas da região. Interessa-nos perceber como a terra que hoje é ocupada, pelos Silva e pelos Paixão, tem sua origem num território permeado por relações entre cativos e libertos, que num dado momento tiveram o domínio da posse da terra e progressivamente o perderam. Esse é mais um dado que confere à Santana legitimidade histórica na outorga do título de território quilombola.

A narrativa feita pela irmã Elizabeth forneceu algumas pontes que possibilitaram um maior entendimento da história da comunidade remanescente de Santana. Dentre esses, a percepção de que Santana se organizava em dois núcleos familiares básicos. Em termos de agricultura familiar, os Paixão estavam mais desenvolvidos. Tal fato advém do fato de eles estarem situados nas partes baixas da comunidade, onde as terras são mais favoráveis ao roçado. Um outro dado relevante, na organização social e econômica da comunidade, era a prática do escambo. A plantação de milho, feijão, cana de açúcar era negociada pela mandioca cultivada, pelos moradores das terras altas.

Irmã Elizabeth relata que durante a 1ª reunião, com cerca de mais de trinta pessoas, descobriu que nos fundos da igreja existia um túmulo, que havia sido violado, além da existência de outros túmulos no interior da capela. Descobriu também que o terreno da Capela, servia de cemitério para enterrar os mortos da localidade. O que aconteceu com D. Nair, que enterrou sua filha recém-nascida no cemitério da Capela. Os levantamentos realizados pelas missionárias constataam que além da situação de extrema pobreza, o índice de analfabetismo da comunidade estava em torno de 95%. Esses fatos fizeram com que, durante uma missa de domingo, na Paróquia de Nossa Sra do Rosário em Quatis, a freira solicitasse ao pároco a palavra. De posse desta, realizou uma fala cujo objetivo era alertar sobre a exclusão a que a comunidade de Santana estava submetida. Esse fato trouxe grande repercussão para a sociedade quatiense e os fazendeiros da região passaram a hostilizar a missionária. Entretanto, elas continuaram seu trabalho.

Uma das consequências do trabalho desenvolvido por elas foi a implementação da Feira da Roça de Quatis. A Feira existe até os dias de hoje, embora descaracterizada e não no mesmo lugar. Trata-se de um evento que acontece sempre no primeiro e terceiro domingo de cada mês. Na ocasião da fundação, segundo relato da Irmã Elizabeth, os pequenos produtores rurais da localidade podiam comercializar os seus produtos, o que não é uma realidade nos dias atuais.

Os moradores de Santana, contudo, não participavam da feira, sua produção precária mal alimentava os membros da comunidade. Para aumentar o orçamento, os santanenses trabalhavam em fazendas próximas. Entretanto, paradoxalmente eles não conseguiam receber seus pagamentos. Segundo a

religiosa, os fazendeiros comercializavam gêneros alimentícios, bebidas, cigarros e outros produtos. Os trabalhadores estabeleciam um regime de crédito que nunca conseguia ser restabelecido. Em contrapartida, eles negociavam sua força de trabalho em troca do pagamento das dívidas e aquisição de mais produtos. Os lavradores de Santana, principalmente os ocupantes da parte alta da comunidade, tiravam da produção de mandioca o seu sustento além de algumas outras hortaliças de plantações caseiras. Toda a agricultura era exclusivamente para a sobrevivência do grupo, que a produziam em regime de uso comum da terra.

Indignada com a situação dos moradores de Santana, a missionária começa toda uma luta junto à Pastoral da Terra e as Comunidades Eclesiais de Base para fazer chegar os direitos fundamentais à comunidade. O primeiro entrave a ser superado tratava-se da reconstrução da estrada.

Sem estrada, levávamos o material até a ponte de concreto, perto do curral de Marcelo Salgado e eles levavam nas costas até o alto. Às vezes um cavalo ajudava nesta tarefa. O trator da Feira da Roça foi uma alavanca que facilitou muito a vida do povo de Santana. Ele levava de uma vez o que eles levavam em semanas (...). Seria muito a escrever, contar os tropeços e dificuldades. Desde os 20 sacos de cimento levados pela enchente, à falta de dinheiro para comprar o necessário. Mas depois de 1 ano o dia esperado chegou. Eles ficara a noite inteira de vigília, esperando a chegada das Comunidades Eclesiais de Base de Quatis e São Joaquim (...) As imagens chegaram como os doentes saíam de bangüê. E após a arrumação da igreja no mesmo dia foi celebrada uma missa, depois de 40 anos no sol e na chuva (Irmã Elizabeth, 2011).

A estrada foi construída com o apoio da Prefeitura de Barra Mansa que promulgou o Decreto nº 2063 de 09 de agosto de 1989, em que o prefeito usando das atribuições do seu cargo:

Resolve considerar de utilidade pública, para efeito de desapropriação amigável ou judicial, uma área de sete mil quatrocentos e nove metros quadrados, com traçado levantado pela Secretaria Municipal de Obras, de propriedade de Terezinha da Cunha Salgado, Marcelo da Cunha Salgado, Lillian Salgado Jardim e Mauro da Cunha Salgado.

Segundo o relato da missionária, os primeiros fazendeiros que ocuparam as terras doadas no início do século, foram os da família Salgado, proprietários da Fazenda do Ermo. Estes haviam invadido as terras da Fazenda Santana e as incorporado como parte de sua propriedade. Diante do conflito e com a ajuda da Diocese e das Comunidades Eclesiais de Base, a comunidade se organizou e lutou pela abertura da estrada, que foi finalizada em setembro de 1990. Irmã Elizabeth relata que no dia em que o trator estava a posto para a abertura da estrada, os fazendeiros tentaram impedir, mas a população estava armada de enxadas e

ancinhos, sob a liderança do Sr. Sebastião Candido da Paixão. O seu Candinho, como era conhecido, era o marido de D. Nair. Quando do trabalho de campo, que originou essa pesquisa, já havia falecido e se vivo fosse estaria com mais de cem anos.

Com a reinauguração da Capela de Santana, a comunidade vê retomada a sua vida social, com romarias que aconteciam com pessoas vindas da Sede de Quatis, de Ribeirão de São Joaquim, de Falcão e até de Volta Redonda, onde se encontrava a sede da Pastoral e da Diocese. Segundo D. Nair: *“Nestas festas, os moradores montavam barraquinhas, era leilão e forró o dia todo”*

Em 1993, com apoio da Diocese e da comunidade, a Escola de Santana é construída através de um mutirão realizado pelos moradores. Paralelamente, é implementado um projeto de alfabetização para jovens e adultos baseado na filosofia de Paulo Freire. A missionária relata que antes do funcionamento da escola, as aulas eram ministradas num barracão que fora construído pela comunidade para a realização das reuniões. Posteriormente com a abertura da estrada e a reconstrução da Capela, o que ocorreu em 1989, às aulas passaram a ser ministradas na Capela de Santana. Com a inauguração da escola, implementou-se o primeiro segmento do ensino fundamental, para atender as crianças da comunidade. Neste período, a Prefeitura de Barra Mansa, enviou para Santana uma professora, moradora de Quatis que veio a ser a primeira professora da escola, sendo substituída pela professora Rejane que lá se encontra desde 1995.

Estes acontecimentos inauguraram para a comunidade um período de ebulição social, com festas, casamentos, batizados. Entretanto, a pressão dos fazendeiros passou a ser exercitada com maior firmeza. É, então, que a missionária começa a sofrer insistentes ameaças de morte. Irmã Elizabeth narra que certo dia, no caminho que liga a Sede de Quatis a Joaquim Leite, no distrito de Falcão, se vê acuada por um carro que a vem seguindo pela estrada. Num determinado ponto do caminho seu carro é fechado. Ela para e um homem alto vem em sua direção e lhe diz: *“A senhora está pedindo para morrer”*. Com as constantes ameaças, a Diocese a retira de Quatis para retornar à Volta Redonda e trabalhar com a Pastoral da Criança, após 10 anos de trabalho na região.

Percebe-se que com a saída da religiosa da comunidade de Santana instaurou-se um retrocesso político na manutenção dos direitos adquiridos pela comunidade. Algumas questões podem ser afirmadas a partir de então. Primeiro, a

descontinuidade da luta pela afirmação das conquistas conseguidas e seu sucessivo melhoramento deveu-se a ausência de formação política das lideranças da comunidade. Segundo, embora o trabalho missionário desenvolvido em Santana objetivasse solucionar certas debilidades da comunidade, ele careceu de uma proposta de formação, que garantisse a autonomia do grupo. É importante lembrarmos que no ano de 1993, o art. 68 já havia sido promulgado, mas a discussão sobre a questão quilombola ainda não havia chegado à comunidade de Santana, o que irá acontecer apenas em 1998, ano de contato da Fundação Cultural Palmares com a comunidade.

2.4

Mediações em torno do artigo 68

O processo aqui evidenciado trata de uma das dimensões do tema do reconhecimento dos direitos sociais e étnicos das comunidades quilombolas e como este vem sendo desenvolvido. Um dos objetivos desse trabalho ao elencar a comunidade de Santana, como estudo de caso, é investigar como vem se dando o processo de recontextualização do artigo 68 do ADCT, que legislou, ainda que de maneira nebulosa, sobre os direitos territoriais das comunidades remanescentes de quilombos.

As leituras sobre as comunidades quilombolas nos fizeram recuar até a década de 1980, quando descobrimos que as primeiras mediações em algumas comunidades foram realizadas a princípio por entidades religiosas. Posteriormente, nos anos de 1990, o Estado, os movimentos sociais e a academia tiveram uma importância fundamental na ressignificação da identidade dessas comunidades e na interpretação do artigo 68 do ADCT.

As primeiras tentativas de interpretação do artigo 68-ADCT aconteceram na década de 90, a partir de iniciativas oficiais da Fundação Cultural Palmares como a constituição de uma Subcomissão de Estudos e Pesquisa, cujos resultados apontavam ainda para uma noção de quilombo ligada à ideia de patrimônio histórico. Em 1994, a FCP assume a concepção presencial de comunidade remanescente de quilombos, produzida a partir da categoria de comunidades negras rurais. No ano seguinte, tal categoria seria ratificada pela organização do 'I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais', da qual surgiria, logo em seguida, a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ), órgão representativo do movimento quilombola no plano nacional. Neste momento, todas as interpretações do artigo constitucional passam a entendê-lo como referente a direito territorial coletivo, direito das comunidades remanescentes, e não dos remanescentes das comunidades (...). Ainda em 1994, a Associação Brasileira de Antropologia apresentou sua proposta de interpretação da categoria

constitucional, consolidada no ‘Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades negras Rurais. Nesta carta, a ABA apontava que, apesar do conteúdo histórico, a categoria quilombo vinha sendo ressemantizada ‘para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos (FIGUEIREDO,2011, p.48).

Segundo Figueiredo (2011), em 1995 a interpretação da Associação Brasileira de Antropologia é acolhida oficialmente pelo Ministério da Cultura, via Fundação Cultural Palmares, a quem cabia o estabelecimento de normas para a “identificação e delimitação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos”. Um destaque que deve ser considerado, é que o texto ministerial assume a conversão da forma literal de “remanescentes de comunidades de quilombos” para “comunidades remanescentes de quilombos”. Nesse sentido, ele opera uma ressignificação em termos da categoria original, posta pelo texto constitucional. Nessa pesquisa, entendemos que ressignificações e ressemantizações fazem parte dos processos de mediação acionados pelos agentes interessados.

No Estado do Rio de Janeiro, o debate acerca das comunidades negras rurais, pelos movimentos sociais e pelo poder público, ocorrerá muito mais tarde. Em Santana, a luta pela efetiva propriedade já dura treze anos, desde a titulação da primeira comunidade remanescente no Estado do Rio de Janeiro, que foi Campinho da Independência, no município de Parati em 1999. Santana foi considerada a segunda comunidade que deveria receber a titulação. Nestes anos não foi o que aconteceu, o que repercutiu negativamente sobre muitos membros ativos da comunidade, que se encontram hoje num processo de desmobilização. Enquanto alguns parecem estar cansados, outros vêm se acomodando com as políticas compensatórias de cunho assistencialista, que vem passo a passo substituindo progressivamente a prática da agricultura familiar e minando as estratégias de luta pela terra. Evidencia-se com isso um deslocamento de foco e a própria demonstração de como o Estado vem engessando o movimento social quilombola.

No contexto nacional, a formação política das lideranças das comunidades negras rurais se deu originalmente a partir do protagonismo do Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão e da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão. A semente do Projeto Vida de Negro começou a germinar na primeira metade da

década de 1980, quando militantes do Centro de Cultura Negra do Maranhão, com recursos próprios, viajaram para o interior do Estado com o objetivo de conhecer *in loco* a realidade de alguns povoados rurais, que se autodenominavam “terras de preto”. Nessas incursões, os militantes, além de constatarem diversas situações em que emergiam graves conflitos de terra, puderam desvendar panoramicamente o modo de viver peculiar das populações visitadas, destacando o controle da terra não individualizado.

2.5

De quilombos coloniais a quilombos contemporâneos: A ressemantização do conceito de quilombo

Como todo campo de produção se constitui como um campo de relações de poder (BOURDIEU, 2010), a antropologia captura a primazia no processo de identificação dessas comunidades classificando-as como grupos étnicos. Através de argumentações fundamentadas na larga experiência com o trabalho com as comunidades indígenas e pela intimidade com paradigmas tais como etnicidade, referenda a argumentação de especialistas como Almeida (2000), O’Dwyer (2002) e outros, a partir de uma visão legitimada por sua comunidade científica, representada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

A perspectiva dos antropólogos reunidos no grupo de trabalho da ABA sobre *Terra de Quilombo*, em 1994, é expressa em documento que estabelece alguns parâmetros da atuação no campo.

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para os grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico o mesmo vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões do país, (...) Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados e estritamente homogêneos. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (O’Dwyer, 2002, p.18)

Nesse sentido, as comunidades negras rurais se constituem como grupos étnicos, pois conferem pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão segundo definição de Barth (2000). O modo de operar a terra para essas comunidades seria substancialmente caracterizada pelo:

uso comum, pela sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação espacial por laços de parentesco e vizinhança” (ABA, 1994).

O conceito de grupo étnico apoiou-se na crítica que Barth (2000) faz à literatura antropológica tradicional de uma definição consensual, que toma grupo étnico como “unidade portadora de cultura” para compreendê-lo como um “*organizational type*”. Para Barth, o partilhar de uma cultura comum é antes consequência do que causa. Nesse sentido, não é uma característica primária, pois todo grupo étnico compartilha de valores culturais manifestos nos mais variados sentidos, mas não é esse o atributo que lhe garante uma determinada organização. A forma como o grupo se organiza socialmente é que dá significação à sua cultura, através da seleção, manutenção, reprodução e reinvenção das práticas e valores substanciais para o grupo. Assim, como os critérios de pertencimento, de estabelecimento de fronteiras, que delimitam a inclusão ou exclusão dos atores sociais, são essenciais para a definição de grupo étnico.

A ênfase que tem sido posta nos aspectos culturais para classificar os grupos étnicos baseia-se em traços particulares, que acabam por afirmar generalizações, que conduzem aos mais variados equívocos. Análises são realizadas a partir de um conjunto de itens ou traços culturais aparentes, tornados comuns e que por isso adquirem o status de características identitárias, que subtraem os diferenciais entre os grupos. Recuperar e reter o essencial da crítica de Barth (2000) bem como sua proposição de grupo étnico, como um tipo de organização, leva-nos a concentrar-nos no que é socialmente significativo para o grupo e não nos aspectos culturais, que tomados como traços descritivos solapam, por vezes as relações fundamentais que sustentariam a sua caracterização identitária.

A identidade assumida pelos remanescentes quilombolas trata-se da assunção de um rótulo de características eminentemente étnicas, pois se apóia na organização social do grupo expressa na relação de pertencimento comunitário a um território, para além da geografia. Entretanto, voltamos a afirmar que para além da etnicidade, os traços diacríticos que sustentam a afirmação da identidade quilombola em Santana estão expressos na relação: raça e território.

Outro fator relevante é que “*a identidade contrastiva parece constituir a essência da identidade étnica, a base da qual esta se define, implicando a afirmação do nós diante dos outros*” (OLIVEIRA, 1976, p.36). No caso de

Santana, a cor da pele é um traço distintivo entre os santanenses e a sociedade envolvente.

A questão do reconhecimento da identidade quilombola colocam-se algumas tensões, quando apenas a perspectiva da etnicidade tenta dar conta da complexidade que é a constituição dessas identidades. Não obstante, ela é fundamental na compreensão e assunção do rótulo quilombola por parte das comunidades negras rurais. Por outro lado, em Santana, verificamos a importância que a identidade racial tem para o grupo. Acreditamos que o reconhecimento da identidade racial é pressuposto da identidade étnica para a comunidade de Santana, assim como a identidade territorial é um elemento fundante da identidade quilombola. O reconhecimento dos remanescentes de quilombo, como um campesinato negro com especificidades tais como: o estabelecimento secular numa terra por descendentes de escravos, ligados por laços de parentesco e o sentido de uso comum da terra, os distinguem de outras comunidades rurais.

Lembramos ainda que as comunidades negras rurais não são uma matéria fora da discussão das relações raciais no Brasil. Muito pelo contrário, a própria história das tensões que atravessam a luta pelo reconhecimento e titularidade das terras dessas comunidades, evoca o sentido da situação desse segmento negro no Brasil. Cabe ressaltar que o próprio histórico da gênese dessas comunidades traz em si as evidências das relações raciais entre senhores e escravos e de que maneira as continuidades do “Tempo do Cativo” se perpetuam na disputa entre quilombolas e as novas gerações de fazendeiros.

Outro aspecto afirmativo da relevância que a temática das relações raciais deve ocupar nesse debate é que a emergência desses novos sujeitos de direitos, na Constituição de 1988, foi fruto de lutas no campo dos direitos étnicos, mas também da luta racial no Brasil.

2.6

Territorialização e racialização nos processos de Reconhecimento

Os membros da comunidade de Santana se assumem como santanenses, distinguindo-se, deste modo, das comunidades do entorno. Ser santanense constituiu uma identidade territorial, que se justifica por vários critérios, dentre eles os laços de parentesco. Em Santana é comum a prática de relações

endogâmicas, uma maneira de manter e reproduzir o grupo, um modo de estabelecer relações sexuais e afetivas. Os laços de parentesco ajudaram a manter e a reproduzir formas específicas de organização social. Isso possibilitou o estabelecimento de fronteiras concebidas a partir do pertencimento familiar. Estes elementos longe de afirmarem um isolamento, garantiram a sobrevivência deste grupo nos últimos cinquenta anos. Essa não parece ser uma particularidade apenas de Santana. Mattos (2005) afirma que as relações com o território e a utilização dos recursos materiais e simbólicos, que grupos rurais descendentes de escravos mantiveram por sucessivas gerações, no pós-abolição, estão solidamente alicerçadas por laços de parentesco

Haesbart (2007), o território é sempre indiscutivelmente relacionado as relações sociais ou culturais em sentido amplo e ao contexto histórico no qual está inserido. É imprescindível, portanto, contextualizar o território com o qual o pesquisador pretende desenvolver a sua análise. Quando adotamos uma perspectiva da “experiência integrada” do espaço, percebemos as relações que se estabelecem entre as diferentes dimensões. O território pode ser compreendido em suas múltiplas relações de poder tanto material, quanto simbólico.

Falando de desterritorialização Haesbart (2007) analisa como o conceito de território foi elaborado historicamente. Para o autor o termo território está sujeito a um conteúdo polissêmico que informa sua utilização analítica. Neste sentido, está a importância de se esclarecer as principais linhas teórico-conceituais em que a expressão é ou pode ser utilizada.

Apesar de ser um conceito central para a geografia, território e territorialidade por dizerem respeito a espacialidade humana têm certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque centrado em determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões que deveria incluir a interação sociedade e natureza, a ciência política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada a concepção de Estado; a economia, que prefere a noção de espaço a de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto força produtiva); a antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais; a sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a psicologia, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade, ampliando-o até a escala do indivíduo (HAESBART, 2007, p. 37)

Segundo Haesbart (2007), território e territorialidade tiveram suas bases conceituais elaboradas, pela primeira vez, no terreno da Etologia. Na verdade,

pode-se considerar que, em geral ao longo dos séculos XIX e XX, os debates acadêmicos sobre a territorialidade na biologia e nas ciências sociais correram paralelos. Em alguns momentos, de forma bastante sutil ou muito enfática, dependendo do contexto histórico, político e ideológico essas propostas se cruzaram, seja no sentido de fazer valer, unilateralmente, os paradigmas da territorialidade animal sobre a humana, seja para fazer prevalecer o sentido social da territorialidade, como a grande maioria dos estudos desenvolvidos em ciências sociais.

Ao tomar como exemplo as sociedades indígenas, esse pesquisador afirma que elas constroem seu território como área controlada para usufruto de seus recursos, especialmente os recursos naturais (algo bastante genérico e, portanto variável entre os diferentes grupos). Mas os referentes espaciais também fazem parte da vida dos índios como elementos indissociáveis, na criação e recriação de mitos e símbolos, podendo mesmo ser responsável pela vida do grupo enquanto tal. O que reivindica uma sociedade ao se apropriar de um território é o acesso, o controle e o uso, tanto das realidades visíveis quanto dos aspectos simbólicos que os compõem.

Quando a Associação Brasileira de Antropologia, através de seus agentes protagonizou a ressemantização do conceito de quilombo, para significar as comunidades negras rurais, o fez de acordo com a sua larga experiência com as comunidades indígenas. Por isso, em relação a territorialidade, é possível, guardadas as devidas proporções, estabelecer uma analogia entre os quilombolas e indígenas. O território semantizado seria em sentido amplo um território “*socializado e culturalizado*”, pois tudo o que se encontra no espaço dessas comunidades é dotado de significado.

O grau de centralidade do território na concepção de mundo dos grupos sociais pode ser bastante variável. A própria diferenciação de forma que adquirem fronteiras entre essas sociedades, ora mais nítidas ora mais fechadas, ora mais abertas e flexíveis, atesta bem esta diversidade de papéis dos referentes espaciais na definição do grupo. (...). Um outro aspecto importante a ser lembrado neste debate é que, mais do que o território, territorialidade é o conceito utilizado para enfatizar as questões de ordem simbólico cultural (...). Isso significa que o território carregaria sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-política (Haesbart 2007, p.74).

A perspectiva analítica de Haesbart é denominada por ele de “integradora”. É também a que adotamos nessa pesquisa para pensar o conceito de territorialidade. Nesses termos, os conceitos de território e territorialidade assumem as diferentes dimensões do social.

A outra perspectiva adotada nessa pesquisa está baseada nas análises sobre territorialidade propostas por Alfredo Vagner de Almeida (2009). Na perspectiva de Almeida, ao lado do paradigma histórico e etnológico das terras de uso comum, o conceito de grupo étnico impõe uma definição de remanescentes de quilombos calcadas em critérios subjetivos e contextuais. Esses são marcados pela idéia de contrastividade, por meio da qual, um grupo se percebe e se define sempre pela oposição (no caso o conflito fundiário) a outro. A etnicidade, enquanto argumento e/ou instrumento teórico, possibilita atribuir legitimidade ao grupo, para poder proceder a titulação das terras, como remanescentes de quilombo, diferenciando-lhes de posseiros ou de outras “categorias rurais”, como assentados, ou sem-terra.

A exclusão a que a comunidade de Santana foi submetida, tanto pelo poder público, como pela sociedade quatiense, fez com que o grupo desenvolvesse estratégias de sobrevivência, que garantissem a sua permanência na terra. Diante do conflito fundiário acontece um redirecionamento das experiências da comunidade, configurando novas estratégias de atuação, intervenção e organização política e da produção de novos discursos. A adoção de uma identidade étnica, no caso em questão, a identidade quilombola, é uma das faces dessa estratégia no jogo das relações de poder.

Um aspecto comum ignorado na estrutura agrária brasileira refere-se às migrações internas, um dado que pode ser considerado, uma certa continuidade no *modus vivendi* do campesinato negro rural, tal como demonstramos ter ocorrido com as famílias Silva, Paixão e Gouvêa, nas terras de Santana. Outro aspecto, refere-se às modalidades de uso comum da terra. Esta maneira de operar designa situações nas quais o controle dos recursos não é exercido de maneira individual por um determinado grupo familiar ou por um de seus membros. Tal controle se dá por meio de normas específicas, instituídas para além do código legal vigente e acatadas de maneira consensual entre vários grupos familiares, que compõem uma unidade social, que pode ser designada como a territorialidade do grupo (ALMEIDA, 2009).

A territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável.

Por seus desígnios peculiares, o acesso à terra para o exercício das atividades produtivas dá-se não apenas por meio das tradicionais estruturas intermediárias, da família, do grupo de parentes, do povoado ou da aldeia, mas também por certo grau de coesão e solidariedade obtido em face de antagonismos e em situações de extrema adversidade, que reforçam politicamente a rede de relações sociais. Contudo, não se conhecendo dados que privilegiem a territorialidade como unidade de recorte, desdobra-se uma multiplicidade de categorias co-irmãs, tais como terras de parente, terras de preto, terras de índio, terras de santo (ALMEIDA, 2009, p.39)

Isto implica, por um lado, numa definição da comunidade como grupo étnico ou “*coletividade humana baseada na crença de uma origem comum real ou imaginária*”, que se articula segundo certos padrões regulares de comportamento, segundo certas concepções éticas e princípios comuns. Por outro lado, implica numa definição de identidade como instrumento de luta política.

Miguel Francisco da Silva, presidente da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Santana, narrou a origem da comunidade. Miguel relata que Santana é uma história longa e que a maioria dos escravos veio da África para Minas e de Minas para Santana.

Foi doado igual um lote de boi pro filho do Barão de Cajurú, pro seu filho Manoel Marques Ribeiro casado com Isabel Marques Ribeiro. Quando Isabel teve a primeira filha, ela queria um presente, um dia o capataz foi pegar um velho negro para trabalhar, e a filha de nome Anna Francisca viu a tortura do negro que não agüentava trabalhar mais e por isso foi torturado. O velho que estava no pau de arara pediu a filha de Isabel que cuidasse dos negros, ela ficou muito deprimida e mandaram chamar um médico em Quatis, mas o médico disse que o caso dela tinha que levar em Vassouras na época era feita a travessia a barco até Vassouras. O médico enganou a filha e Manoel Marques Ribeiro fez uma promessa para nossa Sr^a de Santana que se sua filha fosse curada, ele construiria a capela, libertaria os negros e doaria um lote de terra pros negros. No dia seguinte a filha dele foi curada. Ele deu os negros escravizados para a filha, que então libertou-os, todos eles queriam ir embora, mas ela disse que eles deveriam ficar, por que no futuro iriam receber os lotes de terra.

Posteriormente Ana Francisca Ribeiro, filha do comendador Marques Ribeiro e de Isabel Marques Ribeiro casou e continuou morando na fazenda. Ela não teve filhos e doou os 828 ha de terra para os negros alforriados. Ela fez um testamento que deixa a Igreja pra Santa e as terras para os escravos que eram os antigos escravos do comendador, filho do Barão. Em 1887 os escravos da Fazenda do Retiro, hoje Fazenda de Santana, foram libertos um ano antes da abolição. Ana Francisca continuou morando com o marido na fazenda, sem filhos, ficou viúva, mas deixou o testamento de 828 ha de terra na Igreja de Vassouras. Seu marido morreu primeiro, e os negros continuaram tomando conta dela. Quando ela morreu, o padre chamou e leu o testamento para os negros. Depois daquilo os grileiros vêm tomando a posse, só que os negros não aprenderam a viver lá fora,

não tinham leitura nenhuma e continuaram trabalhando com um e outro fazendeiro. Anos depois, o padre de Quatis conseguiu que fosse doado o primeiro lote, aqui em cima, o que fez com que os negros que haviam ido embora voltassem.

A crença numa origem comum real ou imaginária e a narrativa de uma trajetória histórica permeada por fatos históricos apreendidos, recontados e ressignificados, não significa pura e simples deturpação histórica ou invenção. Trata-se da busca de uma consistência factual que justifique a permanência da comunidade no local e a garantia da não expropriação de um legado deixado por antepassados negros, provindos da escravidão.

Embora há vinte anos tais lembranças fossem vistas como fonte deficiente se comparadas às recordações pessoais e aos depoimentos dos próprios escravos, a historiografia moderna apresentou interesse crescente pela memória coletiva e cultural e pela maneira como ela afeta a forma como a história é comemorada, celebrada, lembrada ou esquecida. As pessoas recordam individualmente, mas adquirem essas lembranças, mantêm-nas e recontam-nas socialmente – e é isso que as torna coletivas. Embora antigamente essas memórias coletivas fossem classificadas em oposição à História ‘formal’ e escrita, hoje parece claro que a relação entre elas é mais dinâmica e complexa. Quando, na década de 1970, um sociólogo na Bahia, que indagava as origens de uma cidadezinha, ouviu que “este lugarejo começou quando a princesa Isabel gritou ‘independência ou morte’ e libertou o povo do cativo”, ficou claro que o que fora aprendido e o que era lembrado haviam sido misturados e que Memória, História, Verdade e Autenticidade estavam entrelaçadas (SCHWARTZ in MATTOS & MEIRELLES, 2005, p. 9).

No contexto da luta política dos grupos étnicos, o processo de emergência de novos sujeitos coletivos de direitos, como no caso dos remanescentes de quilombos, é caracterizado do ponto de vista antropológico como processos de etnogênese.

O termo etnogênese tem sido usado para designar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos. De modo geral, a Antropologia recorreu ao conceito para descrever o desenvolvimento, ao longo da história, das coletividades humanas que nomeamos grupos étnicos, na medida em que se percebem e são percebidas como formações distintas de outros agrupamentos por possuírem um patrimônio lingüístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo. Ou seja, o conceito foi cunhado para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas, como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões. Entretanto, mais recentemente, passou a ser usado também na análise dos recorrentes processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação (BARTOLOMÉ, 2006, p.39).

Trata-se, pois, da construção cultural das distintas experiências sociais. Nesse sentido, todas as culturas humanas resultam de processos de hibridação, já

que a própria noção de cultura deve ser considerada um sistema dinâmico, cuja existência se deve tanto à criação interna quanto à relação externa. Em síntese, a etnogênese é parte constitutiva do próprio processo histórico da humanidade e não só um dado do presente, como parecia depreender-se das reações de surpresa de alguns pesquisadores sociais em face de sua evidência contemporânea.

O conceito de etnogênese também foi utilizado para interpretar o ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos, totalmente "miscigenados" ou "definitivamente aculturados" e que, de repente, reaparecem no cenário social, demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos ou recursos (Bartolomé, 2006). Em outras oportunidades, recorreu-se ao conceito de etnogênese para designar o surgimento de novas comunidades que, integradas por migrantes ou seus descendentes, reivindicam um patrimônio cultural específico para se diferenciarem de outras sociedades ou culturas que consideram diferentes de sua autodefinição social, cultural ou racial. É o caso das comunidades remanescentes de quilombos, é o caso de Santana.

O conceito de grupo étnico surge, então, associado à afirmação da identidade quilombola, por encontrar nesta definição uma contrapartida territorial, que se configura como um critério distintivo. É, pois, a questão territorial que permite a ressemantização do conceito de quilombo, encontrando espaço na dimensão operacional, no impacto político do termo. Isso revela a dimensão ideológica das representações na prática discursiva. As identidades se configuram num cenário de disputas, de conflitos, de tensões e elas têm todo um arcabouço ideológico, que inegavelmente encontra referências no processo histórico. O que não quer dizer que se assemelhem, mas sim, que podem de certa forma, disputar significados. Nenhuma adoção de uma terminologia é aleatória, à própria história do termo. Contudo, desta percepção não está ausente a perspectiva instrumentalista da identidade. Nos processos de afirmação étnica é comum recorrer-se a emblemas identitários, isto é, a traços materiais ou ideológicos, próprios ou apropriados, que indiquem explicitamente a identidade de seus possuidores.

Aqueles para quem a etnicidade a afirmação contestatória da identidade é considerada apenas um meio para obter determinados fins devem recordar que toda ação humana é motivada por algum interesse específico. Todavia, o interesse não implica obrigatoriamente motivações espúrias. Podem-se mobilizar recursos

lingüísticos ou culturais para alcançar determinados propósitos, porque tais recursos de alguma maneira existem e não necessariamente estão sendo inventados naquele momento. A manipulação da identidade étnica não inclui obrigatoriamente a mentira ou a falsificação, embora indubitavelmente possa ser um recurso para a ação (BARTOLOMÉ, 2006, p.52).

Na perspectiva da etnicidade, coloca-se a negação de um naturalismo atribuído a questão racial e, de certo modo, a um culturalismo fortemente relacionado à herança afrodescendente no Brasil. A perspectiva culturalista se manteve hegemônica durante um longo período, nas análises sobre o modo de vida da população negra no Brasil. Queríamos aqui ressaltar de acordo com Clóvis Moura(1998) que as Ciências Sociais, historicamente contribuíram de maneira dramática, durante um período, para a construção do negro como “objeto sociológico”.

Segundo Moura (1998) os aspectos da cultura sempre estiveram profundamente marcados pelos estudos acadêmicos, destituindo os negros de suas reais prerrogativas. A busca incessante por continuidades africanas ou mesmo por reproduções de pequenas Áfricas acabou por afastar os pesquisadores de um conhecimento mais próximo do real, menos idealizado e até mesmo essencializado.

Não foi diferente para Santana, que por não possuir traços culturais diacríticos não recebeu dos pesquisadores a importância destinada à outras comunidades. Em contrapartida, se a força de diferenciação não está presente em aspectos culturais ela está fortemente alicerçada na condição racial. Para os remanescentes da comunidade quilombola de Santana, a questão racial é anterior à identificação étnica, e ela se traduz na afirmação da ancestralidade africana, na descendência escrava e, por fim, na cor da pele dos seus integrantes. Não é por acaso que alguns pesquisadores, como Exaltação (2002), a denominaram como Santana dos Pretos. Tal fato faz menção às chamadas *terras de preto* denominação conferida a outras comunidades quilombolas. Neste sentido, “remanescentes de quilombo” e “terras de preto” passaram a estar inevitavelmente associadas. Acreditamos que essa associação é a própria racialização da identidade étnica dessas comunidades, como é evidente no caso de Santana.

Que você pode observar aqui em Sant’Ana, que você não acha um branco (...) Todo mundo aqui é negro. Muita gente vem aqui pode até pensar: gente mas só tem preto aqui? É só preto mesmo, e no tempo da escravidão, não tinha branco aqui, só tinha negro. Aí foi onde que ficou Sant’Ana dos negros, mas nos somos felizes com isso somos pretos e somos felizes (D. Olga).

Para Almeida (2005), o PVN se constituiu como um lugar de reflexão sistemática sobre as mobilizações quilombolas, acoplando o conhecimento militante às memórias locais de resistência. Ao mesmo tempo, tornou-se um instrumento de ação e apoio no reconhecimento jurídico-formal das comunidades remanescentes de quilombos. Seus trabalhos de mapeamento social foram iniciados nos primeiros meses de 1988, no bojo das lutas pelos direitos civis e pela garantia da terra às chamadas “comunidades negras rurais”. Esta iniciativa deu continuidade às propostas aprovadas em 1986, no I Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão e encaminhado à Assembléia Nacional Constituinte, reivindicando: o *direito às terras imprescindíveis à reprodução física e cultural dos negros*.

As práticas de mapeamento adotadas no decorrer dos trabalhos de campo, ao dialogarem criticamente com a Geografia, combinaram disciplinas militantes com conhecimento científico. Nos contatos institucionais, a partir de abril de 1988, quando ocorreu a primeira discussão formal para planejar a ação do PVN, os sindicatos de trabalhadores rurais foram eleitos como mediadores iniciais, secundados por entidades confessionais. Os pesquisadores, indo de povoado a povoado, percorreram no primeiro ano quase meia centena deles, em 15 municípios, e organizaram inúmeros encontros de representantes de comunidades, atingindo 84 delas. A partir de práticas de coleta de informações básicas e de repetidas reuniões, centenas de povoados foram alcançados, nos anos que se sucederam imediatamente a promulgação da constituição, o PVN se tornou um dos mais destacados agentes na propagação dos direitos étnicos (ALMEIDA, 2005, p. 15).

No artigo intitulado: “*Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio: uso comum e conflito*” Almeida (2009) vai proceder uma análise sobre as terras de uso comum, mapeadas nas décadas anteriores. Segundo ele, essas terras teriam permanecido sem a análise necessária por serem consideradas pelo Estado e pela academia como formas atrasadas, inexoravelmente condenadas ao desaparecimento, ou mero vestígios do passado. puramente medievais, que continuam a recair sobre os camponeses, formas residuais ou sobrevivências de um modo de produção desaparecido.

De acordo com Almeida (2009, p.39) um aspecto comum por vezes ignorado da estrutura agrária brasileira, refere-se:

As modalidades de uso comum da terra. Elas designam situações nas quais o controle dos recursos básicos não é exercido livre e de maneira individual por um determinado grupo doméstico de pequenos produtores diretos ou por um de seus membros. Tal controle se dá por meio de normas específicas instituídas para além do código legal vigente e acatadas de maneira consensual nos meandros das relações sociais estabelecidas entre vários grupos familiares, que compõem uma

unidade social (...). A territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante, disposições sucessórias por ventura existentes. É assim nas comunidades negras rurais remanescentes de quilombos, que além de obter o título de propriedade em nome da associação da comunidade ainda tem em seu estatuto, a proibição da venda da terra que deve sempre ser administrada em nome de acordo com as disposições sucessórias de que fala.

Por seus desígnios peculiares, o acesso à terra para o exercício das atividades produtivas dá-se não apenas por meio das tradicionais estruturas intermediárias, da família, do grupo de parentes, do povoado ou da aldeia, mas também por certo grau de coesão e solidariedade obtido em face de antagonistas e em situações de extrema adversidade, que reforçam politicamente a rede de relações sociais. Como no caso da luta da associação de Santana com os fazendeiros.

2.7

Santana: nos caminhos do reconhecimento

Desde 1998 a Comunidade Remanescente de Quilombos de Santana vem reivindicando a sua titulação. A comunidade seguiu criteriosamente os procedimentos para a identificação e titulação de suas terras. O relatório antropológico designado como: *Terra de Negro e Terra da Santa* foi constituído por solicitação do Projeto de Identificação das Áreas Remanescentes de Quilombo do Estado do Rio de Janeiro, através do convênio entre a Fundação Cultural Palmares/MinC e o Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro (ITERJ). Esse projeto foi coordenado pela antropóloga Eliane Cantarino O'Dwyer, membro da Associação Brasileira de Antropologia e professora da Universidade Federal Fluminense. O Relatório realizado pelo então mestre em Antropologia, Osvaldo Martins de Oliveira, foi uma peça fundamental para o reconhecimento junto a Fundação Cultural Palmares, que certificou a comunidade como quilombola. Há época cabia a Fundação, juntamente com os Institutos de Terras dos estados, proceder a titulação.

De acordo com Oliveira (1998, p.2),

Depois de permanecer vários dias entre os moradores de Sant'Ana realizando trabalho de campo, passo a elaborar o relatório de identificação dessa comunidade. Na primeira tentativa de entrar na área passei pela sede de administração pública de Quatis, onde obtive algumas informações sobre os

moradores de Sant'Ana, que pareceram-me opiniões distorcidas, preconceituosas e assistencialistas. Ao mesmo tempo era acentuada a diferenciação cultural desse grupo (...). As informações que obtive na sede do poder público municipal diziam que Sant'Ana era um lugar bonito, pois tinha uma vista maravilhosa e que seus moradores eram extremamente pobres, viciados em bebidas alcoólicas, viviam em péssimas condições de moradia, lhes faltava todo tipo de saneamento básico, eram arredios e se escondiam quando viam pessoas estranhas se aproximarem.

O pesquisador relata que teve acesso a um projeto da prefeitura, elaborado em fevereiro de 1998, direcionado à comunidade de Santana. No projeto era atribuído aos moradores a seguinte identidade: *colonos e famílias descendentes de escravos; uma comunidade extremamente empobrecida e marginalizada, que acha-se em uma condição deprimente e seus moradores pouco conseguiram evoluir*. Oliveira (1998) afirma, no Relatório de Identificação, que a pesquisa foi realizada tomando como prioridade o ponto de vista dos moradores de Santana e o critério de auto-definição. Nesse sentido, a autodefinição como critério de identificação étnica foi priorizada, além da memória social. Associada a isso, o pesquisador parte da observação do cotidiano das famílias da comunidade, além da realização de entrevistas e organização de um conjunto de narrativas. O relatório além de uma peça técnica, foi feito com o objetivo de apresentar à comunidade negra rural de Santana seus direitos em relação ao artigo 68 do ADCT. Novamente coloca-se aqui a importância da mediação.

Não obstante, o relatório tenha sido uma peça chave na tramitação do processo de titulação, a mesma não ocorreu. No caso do Estado do Rio de Janeiro apenas duas comunidades foram tituladas com o gerenciamento do ITERJ. As demais encontram-se com processos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a quem coube a competência de titular as terras de quilombo, seguindo as orientações prescritas pelo Decreto Federal 4887/03.

O procedimento para a titulação das terras quilombolas acontece de acordo com as seguintes etapas: Certificação pela Fundação Cultural Palmares; abertura do processo; análise da situação fundiária e produção de Relatório Técnico de Identificação e Delimitação. O Relatório Técnico tem por objetivo identificar o território quilombola, bem como a situação fundiária daquela terra, para proceder a delimitação. A produção do RTID é de responsabilidade do INCRA, que contrata profissionais, na maioria das vezes antropólogos, para o levantamento dos dados que indiquem a pertinência da auto-atribuição. A comunidade tem o

direito de participar do processo de elaboração da pesquisa. O Relatório técnico de Identificação e delimitação é composto dos seguintes documentos;

- Laudo antropológico
- Levantamento fundiário
- Planta e memorial descritivo
- Cadastramento das famílias quilombolas (FCP)
- Levantamento da eventual sobreposição a Unidades de Conservação, a áreas de Segurança Nacional, Faixa de Fronteiras, Terras Indígenas, Terrenos de Marinha, Terras Públicas Federais e em Terras dos estados e municípios.
- Parecer conclusivo da área técnica e jurídica sobre a proposta da área a ser titulada.

O processo de identificação do território encerra-se com a publicação em Diário Oficial da União de portaria, do presidente do INCRA, reconhecendo e declarando os limites da terra quilombola. Se houver discordância sobre o mérito da titulação, o processo será encaminhado para a Casa Civil, que coordenará os procedimentos na busca de uma solução para o caso. O processo será então, encaminhado para a Advocacia Geral da União – AGU, que coordenará os procedimentos. Atualmente o processo de titulação da Comunidade de Santana encontra-se paralisado em face das contestações por parte de alguns fazendeiros do entorno, apesar do Decreto Presidencial de novembro de 2010 declarando as terras onde encontra-se a comunidade, como área de interesse social. Alguns processos de reintegração de posse foram movidos contra a comunidade, que se encontra sob os cuidados do Centro de Assessoria Jurídica Popular Mariana Crioula.

Não obstante, outros entraves burocráticos foram colocados pelo próprio Governo Federal, nos processos de titulação dos territórios quilombolas. A partir de outubro de 2008, com a publicação da Instrução Normativa - IN 49/2008, o início do processo de titulação pelo INCRA passou a depender da Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos pela Fundação Cultural Palmares. Ou seja, a comunidade só poderá ser titulada se tiver a certidão da FCP, atestando a auto-atribuição. Sem essa certidão, o INCRA

não dará início ao processo de identificação, delimitação e titulação. A emissão da certidão segue os procedimentos definidos pela FCP em 2007 e incluem:

- Apresentação da Ata da Assembléia onde a comunidade aprova o seu reconhecimento como quilombola
- Relato sintético da trajetória comum do grupo (história da comunidade)

O processo de titulação da Comunidade de Santana já seguiu do INCRA, para o Gabinete Civil que assumiu o Decreto de titulação, mas diante das contestações dos fazendeiros locais foi enviado para Advocacia Geral da União, onde aguarda uma definição. Enquanto a titulação não chega a comunidade vai perdendo lentamente o seu poder de mobilização. O grande problema é que a titulação acaba por incorrer numa série de impedimentos administrativos, como a construção de novos equipamentos, o que inclui a escola. Esse fato tem gerado controvérsias na interlocução entre o poder federal e o poder municipal. De acordo com as informações obtidas na pesquisa de campo, em Brasília, junto à assessoria da ministra Luiza Bairros, é lícita a construção de equipamentos com destinação aos serviços públicos, em comunidades ainda não tituladas, porém certificadas. Entretanto, as lideranças quilombolas não sabem como proceder essa aquisição. Carecem de formação, no sentido da formulação de projetos, desde os aspectos estruturais, passando pela questão orçamentária, até as questões conceituais. O Programa Brasil Quilombola (2004) apresenta em seu quadro orçamentário, relativo as ações contida nos eixos do Programa, um orçamento milionário. No entanto, os gestores de projetos alegam que essa verba não é utilizado pelas comunidades. As comunidades, por sua vez, reclamam que desconhecem os mecanismos para acessar o PBQ. Enquanto isso, tudo fica parado, e o que ainda funciona, como no caso das unidades escolares, em algumas comunidades, se encontra em estado de absoluta precariedade.

A pesquisa de campo em Santana nos revelou essas deficiências, que atingem não só a questão física, como os recursos humanos, com profissionais carentes de uma qualificação decente, mal remunerados, em situação profissional irregular. Do mesmo modo, encontramos uma defasagem significativa de idade-série, reforçadas por classes multisseriadas e outros aspectos que concorrem cada

vez mais para uma educação de baixa qualidade. Não obstante, a escola inevitavelmente é um espaço de esperança, é essa ambiguidade que constituiu o cotidiano de nossos sujeitos, co-autores dessa pesquisa e que apresentamos no capítulo seguinte.

3. Os sujeitos e o campo da educação

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão (...). O essencial é que ela, enquanto necessidade ontológica precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 2009, p.10)

Dedico esse capítulo a um dos sujeitos do meu campo, o menino Caio, o matador de cobras, quem designei carinhosamente pela sua coragem. Lembro-me do dia em que do alto dos seus seis anos, Caio matou a Coral, quando fomos ao reservatório de água, na beira do córrego que corta Santana. Este é um dos sujeitos que moveram a minha pesquisa ao longo desse trabalho. Quando dava por concluído o meu trabalho de campo, na última viagem, ouvi dele a seguinte frase ao caminharmos juntos pela estrada de Santana: *“Todos os dias tem que subir tudo isso para ir pra escola”*.

É verdade! Caio, assim como outros meninos(as), caminham 3,5 km do Goiabal onde mora, para chegar à escola, e outros 3,5 km para voltar. São 7 Km diariamente para encontrar, ainda que pequena, uma possibilidade de um futuro mais promissor. Para o pequeno Caio, assim como para o jovem William, de 18 anos, a escola é talvez o único referencial de um contexto marcado pela desesperança que vem se instalando pouco a pouco.

Narrar o meu processo de pesquisa não é algo fácil, embora, reflita inúmeras vezes sobre ele. Indago-me permanentemente sobre a escolha do meu objeto e quanto tenho me dedicado a analisar as condições de vida dos negros na sociedade brasileira. A crença nas possibilidades de um vir a ser, com maior justiça social, dá sentido a minha trajetória acadêmica e sustenta a minha prática política.

A escolha pelo estudo de comunidades negras rurais não se deu de forma aleatória, é fruto da experiência de uma vida junto às comunidades negras tradicionais. Entretanto, a primeira vez que pisei em uma comunidade remanescente de quilombos foi durante o 11º Encontro de Jongueiros, em

novembro de 2006, na comunidade remanescentes de quilombos de São José da Serra, no município de Valença. Essa comunidade é formada por aproximadamente 200 pessoas que constitui hoje a 6ª e 7ª geração desde os primeiros escravos que vieram para trabalhar nas lavouras de café do Vale do Paraíba Fluminense. Com a abolição, muitos libertos permaneceram nas fazendas. É o caso dos descendentes da comunidade de São José. As gerações seguintes reforçaram os laços familiares e de solidariedade, viveram a crise do café e sofreram a destruição de suas lavouras pela atividade pecuária. Nessas terras os negros de São José constituíram um núcleo religioso e cultural, no qual prática do jongo ocupa um lugar central nas manifestações culturais da comunidade. O jongo tornou-se um dos mais fortes elementos articuladores, na luta pela titularidade da terra. A ida à São José e os contatos lá estabelecidos levou-me ao conhecimento de que existia um universo relativamente expressivo, de outras comunidades remanescentes de quilombos, no Estado do Rio de Janeiro. Essas comunidades travavam uma intensa luta pela propriedade coletiva da terra, desde meados da década de 1990.

Na comunidade de São José, ouvi falar pela primeira vez na comunidade remanescente de Campinho da Independência, em Parati, que havia conquistado o título de propriedade no ano de 1999. Entrei em contato também com membros da comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis. Em 2006 existiam 16 comunidades certificadas no Estado do Rio de Janeiro, pela Fundação Cultural Palmares. Atualmente, o número de comunidades certificadas, pela mesma instituição, está em torno de vinte e cinco, sendo três tituladas. Depois desse dia passei a investigar sobre os denominados “quilombos contemporâneos”, até que quatro anos depois, decidi por aquela que viria a ser o meu campo de pesquisa, a Comunidade de Santana.

3.1

Breves linhas sobre a metodologia de pesquisa

A problemática que envolve o cotidiano do pesquisador em educação tem se voltado para a busca de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem uma leitura mais consistente da realidade social. As questões contemporâneas na área da educação nos levam a buscar contribuições em outras áreas do conhecimento para ampliar as possibilidades de análise dos objetos de pesquisa.

Esse fato tem contribuído em muito na forma de analisar o currículo, a formação de professores e as práticas pedagógicas. Um exemplo concreto disso é a etnografia na educação, ou seja, buscamos na antropologia referenciais para nossas análises dos fenômenos educacionais.

No campo da educação essa questão ganha maior ênfase, pois os métodos e técnicas de pesquisa utilizados são muitas vezes os das ciências sociais. Isso se torna claro no momento em que organizamos nossos percursos teóricos referendando-nos nos procedimentos metodológicos comumente usados noutros campos. Entretanto, há que se tomar alguns cuidados para que nosso objeto não sofra mutilações ou desvios teóricos que o descaracterizem. Por isso, se faz necessário um entendimento adequado do referencial que estamos abraçando.

Geertz (1989, p. 20) indica que a descrição etnográfica é interpretativa; que o que ela interpreta é o fluxo do discurso social; que a interpretação consiste em salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis; e finalmente, que ela é microscópica. Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. Etnografia não é mera descrição ou recolha de dados a serem posteriormente trabalhados. O que se observa é que a forma como se ordenam as primeiras observações, já obedece a algum princípio de classificação e, se não se propõe algum, o que vai presidir e orientar esse primeiro olhar é o senso comum. O que, precisamente, pretendemos evitar.

Nesse sentido, sabemos que as descrições sobre as experiências vivenciadas no campo têm como meta as práticas discursivas. Para tal, se faz necessário ler as entrelinhas, os lapsos, as lacunas desses contextos e textos. Buscar o subliminar a essas práticas discursivas requer uma observação minuciosa, que somente a pesquisa em lócus pode proporcionar. Do ponto de vista analítico, quando nos aproximamos desses textos para destacar suas significações, para tornar visíveis os mecanismos de sua construção e os contextos nos quais foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, passamos a vê-los como discursos, e os atos, as ações e o trabalho de sua produção, como prática discursiva.

Essa pesquisa foi realizada a partir de um acompanhamento sistemático do cotidiano da Escola de Santana, durante dois semestres. Depois de um primeiro contato, durante uma semana, em agosto de 2010, intensifiquei o trabalho de campo, no ano de 2011. Foram seis meses ao todo no campo, durante dois semestres. Embora, não se trate de um trabalho antropológico, a etnografia na educação vem sendo desenvolvida nos últimos anos, para consolidar os trabalhos com ênfase nas abordagens qualitativas.

Para tentar resolver o que considera como um equívoco, a tradicional dicotomia entre qualitativo-quantitativo, André (1995) opta por utilizar os termos não como uma perspectiva de pesquisa, mas sim como técnicas de coleta ou o *tipo de dado obtido*. Nesse sentido, ela prefere utilizar denominações que julga mais pertinentes, para determinar o tipo de pesquisa realizada: *histórica, descritiva, etnográfica, fenomenológica* etc.

Para André (1995, p.28),

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos de educação, é com o processo educativo. Existe pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1998), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Acreditamos que a dicotomia entre qualitativo-quantitativo é uma falsa questão, pois os dados não falam por si, é preciso interrogá-los. Contudo, um trabalho que prima pela observação, descrição e interpretação, como é parte da pretensão dessa pesquisa, tende a assumir o caráter etnográfico, guardadas as devidas proporções de uma pesquisa no campo da educação.

A imersão no campo com foco na prática pedagógica e no currículo possibilitou a percepção e interpretação de como as questões relativas a identidade e diferença foram trabalhadas. O objetivo era perceber como o currículo e a prática docente possibilitava ou inviabilizava a constituição de uma identidade quilombola e os significados e sentidos que perpassam tal construção. O que significa para esses professores trabalhar numa escola em área remanescente de quilombos, e quais as implicações disso. Por outro lado, buscou-se a articulação

com a discussão ao nível nacional, a partir de uma ancoragem teórico-metodológica do “Ciclo de Políticas” do sociólogo Inglês Sthefen Ball, na análise dos contextos que influenciaram a política orientada para uma “educação escolar quilombola.

Para Ball (2001, 2002, 2009), as políticas se movem dentro do que ele denomina “ciclo de políticas” que estão referidos por três contextos privilegiados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Pensar as políticas em sua dinâmica ultrapassa a lógica tradicional, que costuma associar política a algo fixo. Pensar a dinâmica das relações que configuram as políticas em diferentes contextos, sua prática discursiva, permite pensar os seus possíveis deslocamentos e processos de hibridização. A idéia do ciclo de política rejeita a lógica dicotômica presente nas análises tradicionais, entre as fases de formulação e implementação. Tal fato se deve à relevância que as disputas e embates adquirem nos diferentes contextos, que se configuram como arenas de luta por processos de significação. Isto equivale dizer que a lógica de constituição dessas políticas se dá sobre outra base ontológica, na qual os princípios e fundamentos são atravessados por múltiplas relações de poder. Para Ball (idem), as políticas são sempre um campo de lutas sobre valores, interesses e significados.

3.2

O reencontro com o campo.

No dia 23 de agosto de 2010 cheguei a Quatis, por volta das 13 horas dirigi-me ao Hotel Canto Pequeno que fica situado no centro do município. Logo após, fui à Secretaria Municipal de Educação sendo atendida pela professora Viviane, assessora do Departamento Pedagógico, com quem havia agendado, por telefone, um encontro com a secretária de educação; Aldjane Prata, para o dia 24 de agosto. No dia combinado fui até a SME disposta a entrevistar as pessoas ligadas aos setores pedagógico e administrativo que pudessem me fornecer informações relativas aos programas direcionados à comunidade de Santana. Queria saber tantos os aspectos quantitativos, como o número de matrículas, quantitativo de professores, profissionais de apoio, quanto os relacionados ao pedagógico, projetos, concepções, programas de formação etc. O objetivo inicial era analisar a política curricular direcionada à escola, tanto a nível municipal,

quanto a nível nacional e como os agentes da comunidade e da escola traduziam e ressignificavam essas políticas.

Tinha organizado um bloco de cerca de 20 perguntas, um questionário semi-estruturado, que por ser nessa modalidade deixava margem para outras interlocuções. Ao todo consegui realizar nove entrevistas. A primeira pessoa entrevistada foi Luciane Martins Porto Figueira, professora de Matemática, atuando no Departamento Administrativo. Ela tem 16 anos de magistério em Quatis e começou sua carreira no município, como coordenadora do grupo de Matemática, dada a experiência no município de Resende, onde trabalhou durante dois anos com reforço escolar. Em Resende ela desenvolvia um trabalho de formação continuada com os professores de Matemática, sobretudo, para atuarem em sala de aula com Material Dourado⁶.

Luciane informou que a Secretaria Municipal de Quatis possui treze escolas, incluindo a creche municipal, sendo duas escolas rurais e duas distritais e mais a creche comunitária. O contingente da rede à época era de aproximadamente cento e sessenta professores, perfazendo um total de dois mil trezentos e quarenta matriculados. Do total de matrículas, apenas setenta e cinco estão na área rural e cento e setenta e quatro nos distritos de Falcão e Ribeirão de São Joaquim. Dos setenta e cinco alunos matriculados no espaço rural, trinta e um são da Escola Municipal de Santana. Estando assim distribuídos: cinco alunos na Educação Infantil, nove alunos no Ciclo Básico de Alfabetização e 1º ano e sete alunos de 2ª a 4ª séries, equivalentes ao 3º e 5º anos. Do 6º ao 9º ano estão matriculados dez alunos. O primeiro segmento funciona no turno da manhã e a tarde eles tem atividades extra-classe, com aulas de percussão e capoeira ministradas por uma professora contratada para o projeto intitulado: Raízes. Os projetos ficam ao encargo da Divisão de Projetos da SME, coordenada pelo prof. Marcio Muniz de Souza. As aulas do Projeto Raízes acontecem uma vez por semana, sempre as 5ª feiras.

São oito docentes que atendem a Escola Municipal Santana. Neste contingente estão incluindo os professores de projeto e mais três professoras regentes de 1º segmento, distribuídas em três salas, em regime multisseriado.

⁶ O Material Dourado é um dos muitos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática. Tem como objetivo trabalhar as operações básicas através do concreto.

Além de dois outros professores de 6º ao 7º ano no sistema de módulos, também em regime multisseriado. O sistema de módulos foi iniciado em abril de 2010. Anteriormente, os alunos de Santana iam para Ribeirão de São Joaquim, completar seus estudos. Esse é um grave problema enfrentado pelas comunidades negras rurais remanescentes de quilombos, matéria exaustivamente debatida nos fóruns sobre educação quilombola, tanto a nível estadual, quanto a nível nacional. Por conta disso, os quilombolas vêm pleiteando a ampliação do ensino fundamental e médio, dentro das comunidades, além da escolarização para os adultos, através do Educação de Jovens e Adultos.

Antes da implantação do sistema de módulos, os adolescentes e jovens que desejavam concluir o ensino fundamental tinham que se deslocar 2km, a pé até a estrada, para pegarem o transporte coletivo que sai às 12h de Quatis rumo ao distrito de Ribeirão de São Joaquim. Da estrada até o distrito são mais 5Km. Para tentar solucionar esse problema, o sistema de módulos foi implantado. O sistema de módulo foi iniciado com a disciplina de Português, sempre com aulas às segundas, quartas e sextas e Redação às terças e quintas. A carga horária foi planejada em cinco tempos de 45m. O módulo de Português foi montado para ser desenvolvido em 160 horas perfazendo um total de 32 dias, o módulo de Redação foi montado com uma carga horária de 80h e 16 dias. O primeiro módulo foi desenvolvido de abril a junho de 2010.

O 2º módulo implementado foi o de História com 160 horas e 32 dias e o de Matemática também com 160 horas. Um mês letivo dá mais ou menos em torno de vinte dias. O módulo de 80 horas perfaz aproximadamente um mês e os de 160 horas, um a dois meses. O próximo módulo planejado foi o de Ciências, a ser implementado no mês de setembro de 2010, com carga de 160h e 32 dias. O término para o módulo de História está previsto para 27 de agosto, já que este foi iniciado em maio. A princípio a ideia inicial era de que os próximos módulos seriam os de Artes, Geografia e Desenho Geométrico. Entretanto, a implantação desses módulos sempre esteve sujeita à disponibilidade de professores, para trabalharem com a comunidade, já que a SME não lota sem consentimento prévio do professor. Segundo a secretária de educação, lotar professores na Escola de Santana não vem sendo uma tarefa fácil, até o final dessa pesquisa em dezembro de 2011, esse sistema foi alterado e cada disciplina passou a ser ministrada durante um semestre.

Durante a pesquisa verificamos que o piso do professor I é de R\$641,00, do professor II é de R\$833,00 e do professor III R\$919,00. Na categoria docente I estão os professores de Educação infantil ao 5º ano. Na de docente II os professores do 6º ao 9º ano. Na categoria docente III estão os professores orientadores pedagógicos e orientadores educacionais. A SME tem um pedagogo para cada dez turmas e a zona rural tem um OP e um OE.

Pude observar durante a pesquisa que na prefeitura de Quatis existem muitos desvios de função, professores fora de regência de turma, lotados em função administrativa ou pedagógica, fora de sala de aula. Para sanar esse fato a prefeitura vem realizando concurso e contratando professores por dois anos. Depois desses dois anos os regentes devem permanecer fora do quadro de funcionários, para retomarem pelo menos seis meses depois. As duas professoras da Escola de Santana, que lá estão há quinze anos, são cargo comissionado da prefeitura e estão nomeadas como agente de educação rural, uma situação totalmente irregular a nível administrativo. A professora de Classe de Alfabetização e 1º ano foi contratada por um período de dois anos e deverá se afastar da escola no final de 2011. Mais tarde, entendi porque os quilombolas reivindicam que os professores sejam da própria comunidade.

Seguiu-se a entrevista com Marcio Nunes de Souza que narrou ter participado de uma festa em Santana no último final de semana. Ele está há quinze anos no magistério, antes trabalhava como animador cultural no projeto CIEP. A trajetória de Marcio na SME de Quatis está relacionada a Bienal de Cultura e Educação que acontece de dois em dois anos no município. Marcio trabalhou durante quatro anos na comissão da Bienal. Na última comissão Aldjane Prata, a atual secretária de educação convidou-o para gerenciar o Departamento de Projetos da Secretaria.

Ele falou dos projetos para a Escola de Santana, dando ênfase ao Programa de Educação Ambiental.

Em relação ao PEA, a prefeitura precisa mapear a cidade no que diz respeito aos problemas ambientais através da secretaria de Meio Ambiente e Secretaria de Desenvolvimento Rural. A proposta é levar para a escola o desejo de discutir os problemas para que possam surgir as temáticas (...) levar o aluno a descobrir investigar o entorno daí nasce o questionário (...). O projeto tem três dimensões formação, levantamento de dados, mapeamento dos problemas ambientais e discussão das ações. O contato com o problema gera a discussão na sala de aula, e o próximo passo será a construção de um questionário perguntando aos moradores de que maneira poderia ser resolvido o problema. O questionário será

feito em cima de cinco eixos: Lixo, Água, Biodiversidade, Cidadania, Consumo Sustentável e Saúde, e será estruturado com aproximadamente 30 perguntas que variam de acordo com as temáticas. Essa é a proposta. O questionário será aplicado nas escolas e comunidades. O mapeamento realizado precisa ser encaminhado a secretaria de educação que fará o repasse para as secretarias de desenvolvimento rural e meio ambiente. Fizemos contato com a Secretaria de Meio- Ambiente do Estado do Rio de Janeiro, eles estão fazendo uma parceria com a Light essa parceria fará uma capacitação de 180 horas entre conselheiros dos conselhos ambientais, gestores e professores da rede tanto estadual quanto municipal, a ideia é trabalhar a legislação ambiental.

O PEA foi lançado para a rede municipal de Quatis em junho de 2010. Em Santana o projeto foi lançado no dia 26 de agosto. Marcio acredita que a escola ainda está no processo de sensibilização.

Outra entrevistada foi a coordenadora do 2º segmento do ensino fundamental e diretora do Departamento Pedagógico. Ela relatou estar no município há dois anos, é orientadora pedagógica e foi convidada para trabalhar na secretaria de educação em fevereiro do corrente ano. Como diretora do Departamento Pedagógico exerce um cargo de confiança, mas sua matrícula original é da prefeitura de Barra Mansa. Acredita que *“o olhar para Santana tem que ser especial, pois é uma comunidade de difícil acesso, quando chove não pode ter aula porque o caminho não permite.* A gestora do Departamento Pedagógico acredita que por conta desses entraves, existe a necessidade de um calendário diferenciado, em relação ao ano letivo. Afirma que a Secretaria não operacionalizou essa intenção, dada a resistência da comunidade

Toda 3ª quarta do mês é realizada uma reunião com o orientador pedagógico, ele tem uma carga horária de 16h e deve estar na Escola de Santana duas vezes na semana, as outras duas vezes atende a outra escola rural, a escola municipal Benta Pereira. Segundo a diretora do Departamento Pedagógico, o currículo das escolas rurais difere no cotidiano das outras escolas da rede. O município de Quatis tem uma proposta curricular que ainda está sendo construída. O que não se aplica a Educação Infantil e ao Ciclo Básico de Alfabetização, que está em processo de implementação, desde 2007.

Segundo a diretora do DP:

Os coordenadores sabem da dificuldade que é a Secretaria não ter ainda uma proposta pedagógica formulada que atenda ao 1º segmento. Por isso partiram para montar uma proposta de centro de estudos, formação continuada e, seleção dos conteúdos curriculares. A rede adota os livros didáticos do PNLD. Agora a Pedagogia da Zona Rural para mim deve estar referenciada pelo Programa Escola Ativa e este deverá ser discutido em setembro. Trabalhar em Santana requer que a

pessoa vista a camisa. É muito difícil encontrar professor disposto. A faixa etária do 1º segmento é de 4 anos a 12 anos. A SME pensa a escola em área quilombola respeitando a cultura deles, mas fomentando o desejo de conhecer além de Santana. O transporte é do governo municipal, verba do município, a merenda escolar é financiada pelo município. Para Jaquelina a EM de Santana deve ser estruturada com uma escola que deve seguir as diretrizes da Educação no Campo⁷. Quando perguntada sobre a implementação da Lei federal 10639/03, ela considerou que: Como estamos em processo de construção da proposta curricular, a questão da lei 10639/03 ainda não está amarrada. Não se sabe se ela entra na grade com horário específico. Há pouco tempo a escola vem desenvolvendo um projeto de História da escola, um projeto de Memória Local.

A entrevista prosseguiu com a Secretaria de Educação, Aldjane Prata, que encontra-se na função há um ano e 8 meses. Ela diz ter assumido nas eleições de 2008, a convite do prefeito de Quatis, José Laerte de Elias. A secretária é formada em Pedagogia e dá aula na disciplina de Gestão Escolar na Fundação de Ensino Superior Dom André Arco Verde no município de Valença. Possui 25 anos de magistério e também teve experiência como professora de filosofia no ensino médio estadual, no município de Barra Mansa. Ela afirma que tem avaliado a realidade de Santana, com um olhar especial. Acredita que eles são uma comunidade quilombola, mas refere-se a essa denominação com base nas dificuldades de acesso, o princípio do isolamento, uma espécie de mito que acompanha os significados do termo quilombo. Em relação à regularização fundiária, diz ser isso “*um assunto do âmbito do Governo Federal*”. A princípio identifiquei nessa fala, uma certa desresponsabilização com a política quilombola. Depois compreendi que existia um profundo desconhecimento, da complexidade que envolve a questão.

Quando perguntada sobre a proposta curricular para a Escola de Santana, a secretária afirmou:

Há um equívoco de quem está na área rural não precisa de estudo até os próprios professores não vêem a necessidade da ampliação do conhecimento por parte de quem mora em Santana. Estar no campo não precisa estar na ignorância. O olhar da secretaria para a Escola de Santana foi no sentido de ampliar o ensino fundamental. A princípio fizemos a experiência dos módulos, pois é mais fácil deslocar dois professores do que dez adolescentes (Aldjane Prata, agosto, 2010)

A secretária vê a ampliação do ensino fundamental em Santana, como a resposta ao atendimento das demandas da comunidade. Entretanto, não vê o ensino modular como carro chefe, mas sim o trabalho de auto-estima desenvolvido com as crianças, os adolescentes e jovens. Ela considera que existe

⁷ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

uma precariedade considerável em termos de infra-estrutura na Escola de Santana. Mas acredita que também cabe a comunidade melhorar o aspecto físico da escola. Só não informou que a escola foi construída pela própria comunidade. Aldjane enfatiza o estigma sofrido pela comunidade, por parte da sociedade envolvente. Principalmente o preconceito racial. Segundo a secretária eles são segregados principalmente pelo racismo, daí a importância do Projeto Auto-estima.

Depois de alguns minutos de conversa, Aldjane reconhece a pressão sofrida pelos moradores, por parte dos fazendeiros. Entretanto, pouco sabe da luta pela titularidade da terra. Relatou também que a comunidade sofre um alto índice de alcoolismo, mas não mencionou se existe algum programa por parte da secretaria de saúde de prevenção ao álcool e drogas ilícitas. Em relação ao reconhecimento da comunidade como um território quilombola, ela se colocou da seguinte maneira:

Eu sou apaixonada pelos alunos de Santana. Eu penso que isso é minha obrigação, se eu tivesse dinheiro faria mais. A escola tem que ser reconstruída ou construída uma escola nova. A história do Barão de Cajurú, a questão do reconhecimento é do âmbito do Governo Federal, mas se tem uma questão lá que me parece ser um quilombo de verdade é a distância e o preconceito racial que existe em relação a eles. Há uma guerra entre os quilombolas e os fazendeiros, nós temos tentado quebrar os paradigmas estabelecidos tanto pela própria comunidade, quanto pelos daqui de Quatis. Tipo, a SME fez uma festa que eles deveriam se apresentar em Quatis a noite, e as pessoas se indignavam pelo fato de trazê-los a noite. Essas pessoas estão meio cansadas das promessas dos políticos. Nos não vamos mais deixar as crianças descenderem para pegar um ônibus e ir até São Joaquim. Eles também não acreditaram, ao invés de eu deslocar 10 alunos, eu passei a deslocar dois professores. Por isso implantei o módulo (...). Eles têm uma vida peculiar, lá muitas avós tomam conta dos netos. Hoje não existe uma cultura de subsistência. Têm o Miguel que planta a Mandioca e a prefeitura compra 30% da produção local com verba do Governo Federal, para isso a SME teve que regularizar a plantação de mandioca para poder comprar (Aldjane Prata, agosto de 2010).

3.3 Outros olhares

Em relação aos saberes tradicionais, Aldjane afirma que hoje não vê ninguém mais plantando ou fazendo um chá de erva medicinal. Não obstante, em 2008 a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro através do Programa de Educação para o Etnodesenvolvimento – PROETNO - produziu em parceria com o MEC um livro intitulado *“Terra de Saúde. O quilombo de Santana e as ervas medicinais”*. Esse livro foi fruto de uma pesquisa com a comunidade, onde foi

feito um levantamento de ervas medicinais existentes no território e suas propriedades. A pesquisa contou com a colaboração de três matriarcas da comunidade: D. Nair, D. Benedita e D. Olga.

Segundo Souza Reis (2009, p.2),

Esses quilombolas possuem uma estreita relação com a terra, existe grande dificuldade em adquirir remédios receitados pelos médicos da cidade, na medida em que as condições socioeconômicas dessa população são precárias. A comunidade quilombola de Quatis não possui posto de saúde, além disso, o trajeto até o hospital público mais próximo é desgastante (...). Destacamos, nesse livro, as competências quilombolas na utilização das ervas medicinais a partir do entrelaçamento que fazemos das histórias que nos foram contadas de forma carinhosa, afetiva e orgulhosa de seus saberes seculares e, por muitos de nós, considerados como não saberes e, por isso, desqualificados e marginalizados por séculos em nossa sociedade.

O trabalho de pesquisa do PROETNO/UNIRIO, que resultou no livro: *Terra de Saúde*, catalogou quinze ervas utilizadas de forma terapêutica pelos mais velhos da comunidade. São elas: *Quiabo, Erva de Passarinho, Mamão, Anador, Saião, Poejo, Arnica, Pata de Vaca, Dedinho, Flor de abobrinha, Novalgina, Avenca, Urucum, Funcho, Erva de Santa Maria*.

Em nossas análises não foi percebido em nenhum momento o aproveitamento desse saber no currículo da escola. Do mesmo modo, o desconhecimento por parte da secretaria de educação dos projetos de pesquisa que chegaram até o início desse trabalho é um fato relevante. Demonstra entre outras questões, como a SME de Quatis vem lidando com a história e a cultura da comunidade. Do mesmo modo, em 2002 foi defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro uma dissertação de mestrado sobre a comunidade de Santana de autoria de Edmeire Oliveira Exaltação, fato este também desconhecido pela secretaria de educação.

A pesquisa de Exaltação (2002) teve como objetivo entender os processos de construção e manutenção da identidade negra e os elementos sociopolíticos constitutivos do cotidiano da comunidade que ela denominou como: “Santana dos Pretos”. A pesquisadora tem como preocupação central, analisar o que ela intitula como “*os quadros persistentes de memória coletiva da comunidade*” e fazer uma avaliação das estratégias que os membros de Santana têm otimizado para reivindicar e garantir os seus direitos conforme o art. 68 do ADCT.

Exaltação (2002, p. 21) destaca que:

A organização social de Santana é (re)inventada a partir de uma história particular que dá o sentido de existência e de um passado comum ao grupo. Dessa história particular, vinculada à construção de uma identidade coletiva, emergem lembranças com base numa singular experiência histórica que se revela no plano sócio e cultural. É através da lembrança da capela que Santana assegura a sua continuidade.

Além de analisar a memória coletiva da comunidade, o trabalho proposto por Exaltação (2002) pretendeu trazer à baila discussões recentes nos debates políticos e acadêmicos no Brasil, acerca da utilização dos direitos étnicos. Legislações baseadas em ações afirmativas que se institucionalizam como estratégias de cidadania para a população negra.

A observação etnográfica de Santana, como nos revela a autora, visa investigar não só as práticas culturais, assim como a constituição familiar, as redes sociais, a articulação entre esferas individuais e coletivas, assim como o uso comum do território. Não obstante, escapa a influência que o poder municipal tem na comunidade. Entendemos não ser o eixo central de seu trabalho. Por outro lado, o desconhecimento do poder municipal sobre as interações da comunidade, coloca em pauta a falta de interlocução entre o poder público e a própria comunidade e as pesquisas geradas a partir dela. Essas considerações baseiam-se no fato do desconhecimento manifestado pelos professores entrevistados. Contudo, se para essa pesquisa a Secretaria de Educação foi a nossa porta de entrada para a comunidade, para Exaltação a abordagem de campo parece ter se dado de outra maneira. Esse fato, pode ser explicado pela natureza das perspectivas de trabalho.

Durante o período em que transcorreu essa pesquisa, de abril de 2011 a novembro de 2011, as nossas idas à comunidade foram franqueadas pela SME, com o transporte escolar da prefeitura. As primeiras impressões que tivemos vieram através da interlocução com as pessoas da Secretaria de Educação para depois adentrarmos no universo da comunidade e ouvirmos os próprios sujeitos falarem de si.

3.4

De volta ao começo

No dia 09 de maio de 2011 recomencei o trabalho de campo em Santana. Através das primeiras investigações realizadas em 2010, consegui o aval da

secretária de educação para dispor do transporte escolar, o que aconteceu durante o ano letivo de 2011. No primeiro dia dessa pesquisa, cheguei a SME por volta de 08 horas, e as 08:30 ingressei no ônibus escolar, no ônibus encontrei a professora Reina da turma de 3º ao 5º ano. Os professores de Santana ainda referem-se a nova denominação por séries. Durante nossa conversa ela informou estar com sete alunos de 2ª a 4ª série. No ônibus estava uma moradora da comunidade, no lugar conhecido como Goiabal. Ana Lúcia que visitamos posteriormente, tem sete crianças matriculadas na Escola de Santana, sendo cinco filhos e dois netos. Durante o caminho entre uma conversa e outra, o ônibus parou no CIEP para pegar mantimentos para a merenda e material de limpeza. O ônibus escolar é o único transporte que serve à comunidade. Às 09h15m chegamos ao nosso destino.

Quando retornei a escola, depois de aproximadamente nove meses, pouco ou quase nada havia mudado. A mesma capela em ruínas, permanecia como o cartão de visita da comunidade. Se por um lado o passado se fazia presente, quase intocado, por outro, os efeitos do reconhecimento da comunidade, como quilombola, também podia ser revisitado no patrimônio material. Do mesmo modo que a Capela, o galpão construído em 2005, em parceria com a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro e o Serviço Nacional da Indústria, se impunha como uma realidade histórica.

Em conversa posterior com Miguel, o presidente da Associação dos Moradores, ele narrou que o galpão fora construído para a implantação do Projeto *Semeando Progresso*, uma parceria do Governo Federal com os órgãos mencionados acima. O projeto consistia em oferecer cursos de técnica de plantio, colheita e armazenagem, construção civil e de gestão para associação e cooperativismo. Os recursos advindos do projeto seriam destinados à aquisição de equipamentos (trator, máquina de moenda, roda d'água). O propósito era gerar uma autonomia de produção para a comunidade e reverter o quadro de dependência, em que se encontram as famílias. Entretanto, como tantos outros, ele não aconteceu. Na escola pouca coisa mudou, a mesma cerca de arame farpado, o velho portão de madeira, surrado pela chuva, a rampa de acesso desnivelada e os brinquedos no pátio de terra. Um balanço de três cadeirinhas, uma gangorra e o escorrega, que se constituem numa alternativa de lazer para as crianças da comunidade.

Ao chegar ao prédio da escola dirigi-me a professora Rejane, de Educação Infantil, e as merendeiras Rosângela e Elina. Rosângela gentilmente serviu-me um pouco de café. A recepção delas foi muito amistosa, lembraram-se de agosto de 2010, quando lá estive para o lançamento do Programa de Educação Ambiental. Na ocasião do lançamento, as crianças encenaram uma peça que contava a lenda da mandioca.

Reza a lenda que:

Mani nascera diferente das outras índias. Era branca como o lírio. Era também a índia mais bonita que já existiu na terra. Os índios todos gostavam dela, como de um ser sobrenatural, porque um espírito branco apareceu em sonhos, ao cacique da tribo e lhe contou que Mani era um presente de Tupã. Um dia, porém, sem saber como, Mani adoeceu e morreu. A tristeza na tribo foi geral e profunda. Os índios choraram muito e enterraram Mani no jardim. Todos os dias iam ver-lhe a sepultura. E choravam, choravam tanto que as lágrimas molhavam a terra. O tempo passou. Veio a primavera e na cova de Mani nasceu uma planta desconhecida. A planta cresceu. Um dia os índios cavaram a terra e encontraram uma raiz. Notaram que ela parecia com o corpo de Mani e acreditando no milagre, comeram-na certos de adquirirem, assim, mais vigor para as lutas. Mani existia ainda transformada em planta. Mani era um presente sagrado de Tupã. E os índios cultivavam com carinho o corpo imortal de Mani, transformando-o em alimento e chamaram-lhe: manioca. Mandioca é ,pois, o nome deturpado de mandioca e significa: carne de Mani - o pão da terra (autor desconhecido)

Menos de um ano depois lá estava eu de volta à comunidade de Santana, onde a mandioca é o principal produto agrícola da comunidade. Assim que cheguei Reina e Rejane pediram a minha ajuda para confeccionar as flores de papel crepom que enfeitariam o mural com os nomes das mães dos alunos da escola, que seriam homenageadas. O fato de ter sido convidada para ajudar, me deu certa informalidade. Começamos a enfeitar o mural e Rejane fez uma flor com meu nome. Tive o sentimento de ter sido aceita pelas professoras, o que é absolutamente importante no trabalho de pesquisa. Enquanto isso, a diretora Patrícia, seu pai e a professora Ana, do Ciclo Básico de Alfabetização, foram para a cozinha arrumar uma feijoada que seria servida no almoço, em homenagem ao dia das mães. No pátio e no corredor, na cozinha e nas três salas que compreendem a escola, a agitação era uma constante em função do clima de festa.

3.5

Uma tentativa de reescrever a história: a semana do 13 de maio

Naquela semana em especial, Patrícia fazia sua apresentação à comunidade como diretora, o que veio culminar com a semana do 13 de maio,

onde o projeto *Reescrevendo a História* estava sendo implementado, como o eixo central do currículo, a ser desenvolvido durante os dois anos que permaneceria na gestão. O Projeto *Reescrevendo a História* veio a desdobrar-se no ano de 2011 num outro projeto denominado *Raízes*, cujo eixo central é a valorização da cultura afrobrasileira, através do trabalho de música, percussão, capoeira, maculelê e artes cênicas. Foi importante a percepção de como o trabalho com o corpo pode ser percebido, como uma estratégia de dinamizar o currículo. Parece lugar comum afirmar o quanto a escola tradicional relega a segundo plano, a linguagem corporal. Mas, de acordo com a nova proposta curricular de 2011 para a Escola de Santana, o trabalho com o corpo adquiriu um lugar de destaque.

Em alguns fóruns, onde se discutiu a questão de uma educação escolar quilombola, uma das reivindicações feitas por vários membros das comunidades presentes, dizia respeito ao resgate de manifestações culturais afrobrasileiras. Apesar da não participação da gestão da Escola de Santana nesses fóruns, a introdução da capoeira no currículo vinha contemplar essa demanda.

Em outro momento, fui novamente solicitada a ajudar na confecção de outro mural. Desta vez o mural adornava a varanda da escola, junto a cozinha que serve como refeitório para os alunos, pois a escola não possui refeitório. O mural foi confeccionado com papel crepom vermelho e amarelo e adornado por três quadros de mulheres negras. Durante a pesquisa me foi revelado que era a primeira vez que a Escola de Santana partilhava de símbolos da cultura afrobrasileira. Uma tentativa ainda incipiente da gestão em trabalhar com essas questões. Quando acabamos de confeccionar o mural, a secretária de educação, Aldjane Prata, a coordenadora Jaquelina e o professor Helio Ricardo, vice-prefeito e secretário de assistência social, chegaram no carro da prefeitura.

Dirigi-me a eles, a secretária de educação apresentou-me ao secretário Helio Ricardo. Fomos até uma das três salas e ratifiquei a minha intenção de pesquisa. Conversamos um pouco e ambos referiram-se à Santana como um quilombo. A secretária falou da dificuldade que os moradores têm com a negritude, a baixo-estima dos membros da comunidade. Essa era uma fala recorrente nas interlocuções com a secretária. No meio da conversa, a diretora Patrícia informou que a professora da Classe de Alfabetização está trabalhando com a questão racial e juntamente com os alunos, confeccionou uma boneca negra, de nome Sandra. A ideia veio de sua percepção em sala de aula, das

dificuldades que as crianças apresentam ao se auto-representarem. Na fala de Patrícia, ficou explícito que a professora do CBA e 1º ano havia evidenciado um problema, e isso era um dado a ser verificado na pesquisa. Se já tinha em mente investigar a identidade racial na comunidade, essa conversa fortaleceu mais ainda as minhas intenções.

O conceito de raça adotado nessa pesquisa é derivado do ponto de vista sociológico, como construto social, conforme explicitado por Guimarães (2008). Pensar no conceito de raça como uma categoria analítica permite desnaturalizar qualquer tipo de explicação de caráter biológizante. Quando o concebemos enquanto categoria analítica para investigar as desigualdades entre segmentos sociais o colocamos sempre referido às relações. Ao falarmos em processos de racialização, admitimos que o sujeito não é pertencente a nenhuma raça a não ser a humana, mas ele se torna partícipe de uma ou outra a partir das interações subjetivas e coletivas.

Baseada nessa compreensão procurei responder as questões propostas pela pesquisa. Para responder às questões tracei um percurso metodológico que incluía além dos já citados, a observação participante, entrevistas e análise de narrativas, documentos e projetos. Concordamos com André (1995, p.28) de que:

A observação é chamada participante, porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Com base nos relatos de Aldjane e de Patrícia dispusemo-nos a ouvir o professor Helio Ricardo, formado em história. Ele é responsável no município, através de sua pasta, pela implantação da política de igualdade racial. Ele foi receptivo ao trabalho de pesquisa e falou que a Secretaria de Assistência Social se propôs a implementar uma política de promoção à igualdade racial. Logo após a minha conversa com os secretários, a coordenadora e a diretora, fomos para a varanda da escola, onde por algum tempo fiquei conversando com Aldjane. Em seguida, quatro vereadores, dos doze da Câmara Municipal de Quatis, chegaram à escola para o evento. Fui apresentada a todos como professora e pesquisadora.

Após a chegada dos vereadores, chegou também Miguel, presidente da Associação de Moradores da Comunidade. Conversamos, eu, Miguel e o

secretário de assistência social. Miguel falou do III Encontro Estadual dos Remanescentes de Quilombo, que veio a ocorrer em maio de 2011 no quilombo de Rasa, em Búzios.

Após a conversa com Miguel e o vice-prefeito, seguiu-se a apresentação das turmas, cada qual com seu trabalho. A que mais me chamou atenção foi a do CBA. Eles fizeram uma apresentação da música da Adriana Calcanhoto. Eram sete crianças cantando de maneira alegre e descontraída para suas mães e a comunidade, além dos participantes do evento. A comunidade de Santana tem um número razoável de crianças, adolescentes e jovens. Após a apresentação cada um dos convidados fez uma explanação em agradecimento. Primeiro foram os vereadores, em seguida o vice-prefeito e secretário, depois Patrícia e em seguida me convidaram para que eu me apresentasse. Eu falei para a comunidade do prazer de revê-los e das intenções do meu trabalho. Logo após minha fala, fomos almoçar.

Após o almoço, entre uma conversa e outra, fui com Miguel conhecer as terras do quilombo. A longa estrada de terra que adentra Santana é ornamentada por uma mata tropical, adornada por um corredor de bambuzais, que vai ao encontro de um córrego de águas claras, que abastece a comunidade. Santana fica encravada num vale e possui inúmeras terras de encosta. Num certo momento, encontramos com uma faixa de terra plana, pleiteada pela comunidade como área quilombola, e que anteriormente teria sido usada de maneira comum para o plantio de mandioca, milho, feijão e outros gêneros. Essa terra hoje encontra-se nas mãos dos fazendeiros, que dela não se utilizam nem para pasto. Atualmente constitui-se em imensos matagais. Miguel me falou da luta pela demarcação. Segundo ele, essas terras pelo seu valor de plantio estão sob a jurisdição de um fazendeiro de nome Lúcio Corbolan, que as cercou colocando uma porteira. É importante frisar, que elas estão na medição do INCRA para efeito de desapropriação em favor da comunidade.

Segundo Miguel, as terras baixas são excelentes para o plantio de milho, mandioca, jiló, berinjela e pimentão. Mostrou-me o limite das terras da comunidade no alto do morro. Estava um dia de muita luminosidade, uma temperatura de cerca de 27º graus e caminhamos quase 2 km da escola até as terras mais baixas, da parte alta da comunidade, quase no final das terras demarcadas pelo INCRA. Chamou-me atenção a quantidade de bambuzais na

região e inúmeros pés de mandioca. Continuamos caminhando e ele me contou que quando era criança, o que hoje é quase uma mata fechada, era terra de pasto e antes disso teria sido plantação de café. O Vale do Paraíba com a derrocada do café no início do séc. XX tornou-se uma extensiva área de pasto para gado leiteiro, uma tradição mineira que se fixou na região.

A caminhada com Miguel foi extremamente informal. Ele me falou das lembranças de infância, de seu pai já falecido, o Sr. Sebastião Francisco da Silva, um dos pioneiros da Capela. Na volta da caminhada, retornamos à escola e o professor Helio chamou-nos para uma conversa. O secretário argumentava com Miguel a importância de solidificar a Associação de Produtores Rurais, que foi fundada no início deste ano. O fato de a associação possuir CNPJ, facilitará a compra de mandioca para o abastecimento da merenda escolar.

Entretanto, Miguel manifesta certo descontentamento com a fundação de outra Associação, pois, acredita que esta esvaziará a Associação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Santana. É fato que esta não possui CNPJ, pois não se trata de uma entidade jurídica e sim possui função política. Faz-se necessário, do ponto de vista administrativo, uma entidade de caráter jurídico, para proceder a compra de qualquer produção da comunidade.

Segui observando a dinâmica que vinha se instalando naquela tarde, na escola e na comunidade de Santana. A tarde a escola foi ficando mais cheia, às 15h chegou a professora responsável pelo Projeto Auto-Estima, que vem sendo desenvolvido através de oficinas, uma vez por semana na escola. Ela está montando junto com a professora Clarete de capoeira e percussão, o desfile de moda que irá acontecer. O Projeto Auto-Estima está sob a coordenação dos projetos especiais, coordenados pelo professor Márcio.

Segundo Souza (2005, p. 105-106),

São essas diversas significações contidas nas diferentes modalidades de linguagens (inclusive as não verbais: iconográfica, gestual, cenográfica, etc.) das quais a escola se utiliza para concretizar sua ação educativa e a influência que estas podem ter no processo de construção da auto-estima de alunos e alunas negros(as). Partimos da concepção da instituição escolar como um espaço plural na sua constituição étnicorracial e política, e da linguagem como algo que não se finda em si mesmo, mas que, ‘ao exercer seu papel informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre outros (...). Em consonância com essa visão, a linguagem pode ser reconhecida como discurso-ação, considerando-se que a mesma leva a um agir; induz a um tipo de ação no mundo, tornando-se, portanto, um instrumento no processo de elaboração dos conceitos.

O coordenador de Projetos Especiais fez uma apresentação cujo tema é Resistência Afrobrasileira na Construção da Identidade. Marcio falou a partir de uma experiência pessoal, da relação da memória com a identidade. Insistiu na importância do resgate da cultura afrobrasileira. As falas, tanto do prof. Marcio, quanto da professora Monica, foram no sentido de que a comunidade deve aproveitar as oportunidades. Para Marcio: *“Santana tem que além de aproveitar, criar as oportunidades de reconstruir a sua memória”*.

Após a palestra, Miguel narrou uma recordação de infância, quando trabalhava na roça com o seu pai, e de como a vida era dura, pois a comunidade não tinha sequer luz elétrica. A lembrança da resistência vivenciada pelo grupo, a um passado de extrema vulnerabilidade, fortaleceu os laços de solidariedade. Desde cedo os filhos do Sr. Sebastião Francisco foram trabalhar com ele na roça. Fato também comentado posteriormente pelo seu filho Sergio.

Morei de fazenda em fazenda, trabalhei muito tempo com meu pai, trabalho desde os 8 anos. Quando era pequeno trabalhava na fazenda, lá ficava, só vinha em casa pra passear. Tirava leite da vaca, plantava milho, capim pro pasto. Não tinha estrada, nem luz aqui, quando eu era criança. O pai veio lá da fazenda do Patriarca, perto de São Joaquim, depois passou lá pro sertão, perto de Amparo, depois veio pra Santana. (Sergio, novembro de 2011)

Esse relato além de resgatar a premissa da Comunidade de Santana, como “um campesinato negro itinerante”, que se deslocava de fazenda em fazenda a busca de trabalho (MATTOS e RIOS, 2005), demonstra como os descendentes da família Silva chegaram a Santana e lá se fixaram. Podemos afirmar que o trabalho na terra está na base da memória coletiva dessa comunidade, dando sustentabilidade a sua organização social. É nesse ir e vir, que vamos aos poucos tecendo os fios que constituem a história dessa comunidade. Nas condições objetivas de sobrevivência, o grupo se organizou, organizou seu território, solidificando os laços de família e solidariedade.

Sobre o conceito de memória coletiva buscamos em Halbwachs (2006, p.69) a definição:

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram enquanto integrantes de um grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que apareceram com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento

comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social.

Seguiu-se mais um dia na Escola de Santana, embora a semana do 13 de maio seja atípica, ela vem revelando através das atividades pedagógicas desenvolvidas, como cada professor está respondendo ao projeto *Reconstruindo a História*. De um lado as professoras Reina e Rejane preparam material para exposição. As professoras confeccionaram mandalas, máscaras africanas ao molde do livro: *Comemorando e Aprendendo*, de Ivete Raffa. Nessa preparação os alunos participaram, mas eu percebo claramente que eles não entendem o que estão fazendo. Por outro lado, na sala de Ana os alunos e a professora se envolvem conjuntamente com o tema. Na varanda, a moradora Aparecida da Silva e suas duas filhas, cortam cenoura, laranja, couve e tomate para o almoço. A frente, a menina Amanda trança os cabelos da amiga Jennifer, que está sentada no banco de uma grande mesa coberta por uma toalha verde xadrez. Outras duas ajudantes da SME de Quatis, do Departamento das escolas rurais, cortam pão. No pátio, algumas crianças se balançam.

Às 11h chega outro grupo da Secretaria de Educação. As crianças estão envolvidas com a grande festa do 13 de maio. Neste momento, estou sentada do lado da aluna Kaíla de 4 anos, que muito esperta pergunta o meu nome. O clima na escola é de confraternização e participar dos bastidores do evento é enriquecedor. Nesse momento, chega uma equipe do SESC de Barra Mansa, que vai desenvolver uma oficina de xadrez, com as crianças no galpão. O galpão é dividido por uma grande cortina de chita, um atabaque, alguns bancos e o chão é de cimento e terra batida.

Na parede de entrada foi colocada uma placa com as seguintes inscrições: Galpão da Comunidade Quilombola de Santana – Quatis/RJ. Inaugurado em 16/08/2005. A frente do galpão encontra-se uma pequena construção onde se vê a seguinte inscrição: Assembléia de Deus – Congregação de Santana. Do lado direito do galpão, encontra-se uma casa, aos fundos, seguindo por uma trilha saímos na frente da capela. O terreno que envolve a Capela é cercado por inúmeras árvores, goiabeiras, bananeiras, mamoeiros, entre outras. Do alto da Capela avista-se a cadeia de montanhas, que integram o Vale do Paraíba, e a esquerda da entrada principal, vê-se o terreno onde foi construída a Escola de

Santana. Segundo alguns moradores, a escola está sob o piso da antiga senzala da fazenda Santana.

No galpão, durante a oficina, onze crianças jogam xadrez. Esse projeto é na realidade do SESC Rio e veio para a comunidade, através de uma parceria com a SME de Quatis. Participaram da oficina vários estudantes das duas turmas de CBA e 1º ano, além da classe multisseriada de 2ª a 4ª séries. O professor de xadrez tem vindo à comunidade, uma vez por semana, para realizar a oficina. Esta é a terceira oficina desenvolvida

No pátio da escola, enquanto, algumas mulheres da comunidade, merendeiras e alunas, trabalham no corte dos alimentos, as professoras em suas salas organizam o material pedagógico para exposição, embaladas pelo som de Peter Tosh⁸. Na varanda da escola foi montada uma exposição com os colares confeccionados de EVA, durante a oficina da professora Monica Renan. Outras peças como: chaveiros feitos de contas com fio encerado e máscaras com tala gessada confeccionadas pelos alunos, também fazem parte da exposição. As máscaras são feitas com gesso molhado, envolto em pedaços de tala de algodão. Cada participante faz o molde do rosto do outro. Mônica afirma que o trabalho com *máscaras de faces próprias* dos estudantes, foi o primeiro trabalho de auto-estima e auto-reconhecimento realizado por ela na escola. Todas as turmas participam do projeto. A professora Monica Renan vem à escola toda 3ª feira, no período da manhã. Segundo ela, “*o aprendizado é bem-vindo em Santana*”. Ela está na escola há 2 anos, e nesse período afirma que: o trabalho com o corpo é essencial para o desenvolvimento do amor-próprio.

Nas culturas negras o corpo é fundamental. Sobre o corpo se assenta toda uma rede de sentidos e significações. Esse não é apartado do todo, pertence ao cosmos, faz parte do ecossistema: o corpo integra-se com o simbolismo coletivo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, mas também de signos e inflexões microcorporais, quem apontam para outras formas perceptivas (SODRÉ, 1996, p.31).

3.6

As representações da diferença no espaço escolar

Nas paredes do corredor da escola, a mandala confeccionada por Reina representando os continentes da Terra: África, América, Ásia, Europa, Oceania e

⁸ Cantor e compositor jamaicano de músicas no estilo reggae. Falecido na Jamaica na década de 1980.

Antártida já se encontra pendurada. Do lado da mandala, duas máscaras africanas, abaixo um desenho dos alunos da capoeira com a seguinte frase: “*A capoeira foi trazida ao Brasil pelos negros. Ela é jogo, dança, alegria e muita diversão*”. Na outra parede entre a sala da professora Reina e da professora Rejane, vemos uma linha do tempo com as leis abolicionistas. Contudo, a linha tempo tem uma forte carga factual, com todas as datas das leis. Na sala ao lado, foi colocado também na porta da sala dos alunos de Educação Infantil, um poema de Solano Trindade: “*Deixem que eu ouça, que eu veja, que eu sinta o grito, a cor e a forma da minha libertação.*”

Minhas observações, demonstraram que nenhum dos dois painéis possui pertinência pedagógica. Primeiro o trabalho não é adequado a idade-série. Segundo, quando indaguei a professora quem foi Solano Trindade, ela não soube me responder. Na sequência de murais, o refrão da música: “*Eu sou diferente de você, você é diferente de mim. Eu sou diferente de você e mesmo assim você vai gostar de mim*”. Do mesmo modo, a questão da diversidade e da diferença parece não ter sido alvo de nenhuma sensibilização. Essa premissa, parte da percepção da representação feita através das bonecas, confeccionadas com malha torcida. Todas as bonecas produzidas pelos alunos da Educação Infantil possuem cabelos amarelos.

Do lado da porta da Rejane um cartaz confeccionado pelos estudantes do CBA e primeiro ano, cujo tema é “a nossa identidade”. São nove fichas com nome, idade, data de nascimento, local do nascimento e nome da escola. O cartaz intitulado: *Nossa Identidade*, também é ilustrado por bonecos confeccionados do mesmo tipo, só que, em tecido preto e marrom, com cabelos de lã também das mesmas cores. A cada boneca ou boneco corresponde o nome de um estudante. É marcante a diferença de representação que os alunos das duas turmas fazem de si. Enquanto, os estudantes da professora Rejane se representam como brancos de cabelos amarelos, os alunos da professora Ana estão representados como negros. É óbvio que a mediação da professora foi decisiva na construção da auto-imagem dos educandos e no trato com a questão da diversidade e da diferença.

3.7

Ainda o 13 de maio

Num dos dias do evento, a sala de Ana virou um camarim para arrumar as meninas para o desfile que aconteceu depois da oficina de canto. A sala foi arrumada com bijuterias trazidas pelas professoras Monica Renan e Ana Moreno, as mesas foram postas de maneira a comporem uma banqueta, onde foram expostas bijuterias e espelhos emoldurados pelas crianças.

Nessa mesma tarde foi convidada uma professora de História, de um CIEP em Volta Redonda, para ministrar uma palestra sobre Identidade Nacional, cujo tema foi objeto de seu mestrado, pela Universidade Federal Fluminense. Ela designou as identidades por auto-atribuição como: *identidade consentida*. Apontou que a iniciativa para agir em uma dada situação exige sempre o posicionamento do sujeito, e é mediada pelo reconhecimento que este faz de si mesmo. “*Por isso, os brasileiros precisam discutir sua própria imagem para vencerem as lutas, as negações de reconhecimento e superar as crises*”. Neste instante D. Benedita moradora de Santana de baixo faz as seguintes afirmações:

O povo de Santana se engana que os outros não são daqui. Tem certas pessoas daqui do Quilombo de Santana que têm vergonha de ser de Santana. Santana é o nosso lugar, Quatis não é o nosso lugar. Vamos dar valor a Santana, vamos dar valor à cor.

A fala de D. Benedita expressa dois sentidos da identidade, o territorial e o racial. Quando ela coloca que Quatis não “é o nosso lugar”, evoca um sentido de não pertencimento, que estabelece limites entre os de fora e os de dentro, validando as fronteiras metaforicamente concebidas de que falou Barth (2000), só que no caso de Santana os fatores de pertencimento estão para além da identidade territorial, eles estão impregnados de elementos raciais. É a cor o fator de distinção entre a sociedade dos negros e não negros, ou entre a sociedade santanense e a quatiense.

A semana de 13 de maio de 2011 culminou com um acampamento de professores, alunos e um grupo de escoteiros, que vieram de Volta Redonda, para o evento. A diretora Patrícia providenciou os colchonetes, cobertores e as coisas necessárias a nossa permanência na escola. Sua ideia era montar um acampamento na escola. Para o jantar, Ana prepara um prato tradicional de Mogi das Cruzes, sua cidade de origem. Rafaela está lhe ajudando a cortar o tempero. Elina e Rosangela foram dispensadas por Patrícia, que trouxe seu pai para ajudar. Eu, o pai de

Patrícia, a sobrinha de Ana e a professora Rejane cortamos uma quantidade considerável de toucinho. Os professores Bruno e Alessandra cortaram as batatas e cenouras, enquanto a professora de Geometria fechava sua avaliação do módulo. Rosângela colocou as mesas na varanda, que foram cobertas pela toalha verde xadrez. Aparecida trouxe as bonecas feitas com folhas de bananeira para expor e estas foram colocadas no corredor.

São 18h, as crianças estão na escola. É um dia atípico, uma semana atípica. Todos estão profundamente envolvidos com a confraternização. As crianças movimentam-se catando lenha para a fogueira. Patrícia arruma o data show e o DVD para exibir alguns episódios de *A Cor da Cultura*. O som do brega e do pagode no CD. No telão, a história do menino Nito, de autoria de Sonia Rosa. Na varanda, Thiago e Paola jogam bola enquanto Kaila enche uma bola de gás. Outros adolescentes jogam carta numa mesa colocada a frente das salas de Rejane e Reina.

Durante o evento, Zé Antônio que está com 23 anos, neto de D. Olga, uma das matriarcas da comunidade, sob efeito de álcool cria um tumulto na escola. O motivo de sua alteração deveu-se ao fato de sua mulher Lidianne estar grávida de outro homem. Lidianne que tem um filho de dois anos com Zé, saiu de casa, casou com outro e voltou para Santana grávida. Ele a acolheu, mas no dia da festa bebeu e botou para fora toda a sua revolta. Tivemos que esconder sua mulher numa das salas, enquanto outros professores tentavam tranquilizá-lo. A Escola de Santana por vezes é uma extensão da casa das pessoas da comunidade, que frente a uma desavença correm para lá. Em alguns momentos, o espaço da escola e da comunidade se misturam, o privado invade o público, e o público torna-se parte do privado.

A semana de 13 de maio nos havia fornecido uma prévia da proposta feita pela gestão do projeto pedagógico da escola. Cabia agora analisar o cotidiano e verificar como essas questões eram situadas na sala de aula. Na semana que se seguiu a proposta era necessário investigar possíveis desdobramentos do lançamento do projeto *Reescrevendo a História*. Para isso nos dispusemos a permanecer dois dias na sala da professora Reina e três dias na sala da professora Ana Moreno, para na semana seguinte invertermos essa ordem.

3.8 E agora? De volta ao cotidiano.

Na semana seguinte ao treze de maio, segui como de costume em direção a SME, lá encontrei a professora Ana, a professora Reina e o recém contratado orientador educacional. As 08h20m o ônibus escolar partiu da Secretaria, na fala de alguns existia o receio de que este não conseguisse chegar até a comunidade. Em dias de chuva fica a indagação: *será possível subir até Santana ou teremos que pegar a trilha.*

No caminho, ao cruzar o trilho do trem, passamos na Estação de Quatis, a estação está para ser reformada, foi tombada pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN e data de 1897. Pela estação de Quatis passava o trem de passageiros que ia de Barra Mansa até Ribeirão Vermelho em Minas Gerais. Atualmente a estrada de ferro, que corta o município, vai de Volta Redonda até Itabirito em Minas Gerais. Sua função é escoar a produção de minério de ferro para a Companhia Siderúrgica Nacional – CSN em Volta Redonda. Após passar pela estação, seguimos pela Vila São Benedito, Alto da Independência, lugar habitado pela população de baixa renda de Quatis, onde localiza-se o único CIEP do município. Ao sairmos da Vila seguimos uma estrada que é cortada por um viaduto construído na década de 1970, para passagem do trem de minério. Neste ponto, encontra-se um acampamento do Movimento sem terra – MST. Seguindo a bifurcação, à esquerda temos o caminho que vai para o distrito de Ribeirão de São Joaquim e pelo qual chegamos a Santana.

O distrito de Ribeirão de São Joaquim, segundo a comissão Pró Memória de Quatis (2000, p.30),

Deve sua origem a Joaquim José Pereira de Carvalho, e sua mulher, Umbelina de Mendonça, que, em 10 de janeiro de 1827, doaram ao Patriarca de São Joaquim, uma área de terras destinadas à construção de uma capela em honra ao referido santo e distribuição àquelas pessoas que nela desejassem levantar suas casas de moradia e comércio. Enquanto afluíam tropas de Minas Gerais, e de algumas povoações vizinhas, que ali deixavam as cargas em troca de sal – quando não prosseguiram até os portos do mar – a povoação progrediu vertiginosamente, a ponto de se transformar em uma das mais importantes praças comerciais da região. O apogeu do povoado, contudo, foi provocado pela cafeicultura, que para ali atraiu fazendeiros e senhores de escravos (...). Com a crise que se seguiu após a libertação dos escravos, o povoado iniciou sua decadência econômica e social, agravada ainda mais, com a construção em 1900, de um trecho da E. F. Oeste de Minas, cujo traçado cortava as terras da freguesia de Nossa Sra do Rosário da Encruzilhada dos Quatis e não as terras de São Joaquim (...). As velhas fazendas de café falidas ou abandonadas, foram, então, adquiridas ou recolonizadas pelos

migrantes ‘mineiros’, procedentes do sul das Gerais, e transformadas em importantes centros pecuaristas, fonte em que se apóia a riqueza do distrito.

O caminho que conduz a Santana é percorrido por um córrego, cercado de morros, de amplas pastagens e uma mata secundária que em alguns pedaços se torna mais densa. Chegamos à Escola de Santana às 9h. Eu tinha algumas impressões da semana anterior, e algumas questões. Dentre elas, o fato de estarmos a tratar de uma escola em área remanescente de quilombos. Nesse sentido, fazia-se necessário entender como a escola vem se posicionando em relação a sua denominação pela SME de Quatis como: *escola do quilombo*. De posse dessa e de outras questões, passei a realizar algumas entrevistas. Uma das primeiras entrevistas foi com o orientador educacional, que fez a seguinte afirmação: “*A escola dinamiza a comunidade*”. Entendi que Gláucio me dizia que a escola era o referencial mais importante para aquela comunidade, porque num outro momento da entrevista ele afirmou: “*A escola é o coração dessa comunidade.*” Que importância a escola tinha para a comunidade aos olhos desse professor?

Tal afirmação pode ser verificada mais tarde ao longo dessa pesquisa e alguns foram os critérios que elencamos como afirmativos dessa enunciação. Primeiro: a escola é efetivamente a única participação do poder público na comunidade. Segundo: a escola traz a esperança de uma vida melhor para os filhos da comunidade. Terceiro: a escola é mais do que um espaço de mediação pedagógica, ela é uma extensão da comunidade, é um espaço de lazer para as crianças, um espaço de festa, um espaço cultural.

Seguimos conversando e Gláucio fez outra afirmação que me chamou atenção: “*as crianças têm dificuldade de aceitar a sua condição*”. Essa fala suscitou-me a seguinte pergunta: Que condição? Ele me informou que é a condição de ser negro. Ana me confirmou essa dificuldade quando, a partir da confecção das bonecas abayomi, feitas sem costura e com tiras de malha, surgiram uma série de questões. “*Algumas crianças não queriam construir bonecas pretas e sim marrons ou brancas*” afirmou a professora Ana Moreno.

Outro aluno da turma de Ana fez um boneco todo preto disse que era um macaco, igual a ele. Mais tarde pude compreender um pouco, porque esse menino se sentia tão desumanizado. Ele era um menino arredio a contatos físicos e a qualquer demonstração de afeto. Segundo Ana, vivia numa casa muito pobre e

quando ia a Quatis, ficava na casa de parentes de sua mãe, na Vila de São Benedito. Não era apenas esse menino que apresentava dificuldades, fui percebendo que outros meninos também tinham problemas em se aceitarem como negros. De acordo com a professora, o menino Caio mencionou certo dia: “*Deus não gosta de preto.*”

A professora Ana desenvolve com a sua turma as atividades propostas no sentido de reconhecer e valorizar as diferenças. Em sua sala de aula há um mural com bonequinhos de malha preta, com o nome de cada criança, levando os alunos a se reconhecerem de maneira positiva como negros. Além de um acervo adquirido por ela, que se constitui numa literatura infantil voltada para o público afrodescendente.

Com a ajuda do orientador educacional, que vai à Escola de Santana todas as terças feiras, a professora vem trabalhando desde as dificuldades de aprendizagem, até as comportamentais. A turma tem uma aluna portadora de necessidades especiais. Para trabalhar o tema da diferença, o professor Gláucio pegou várias folhas de tamanhos, texturas e cores diversas e flores de cores, tamanhos e formas diferentes. Em seguida, pediu que os alunos olhassem, pegassem e verificassem a diferença. Fez a seguinte pergunta: “*Será que a natureza seria tão bonita se tudo fosse igual? Nós também somos coloridos, tem gente vermelha, marrom, pretinha. Somos todos da mesma cor?*” A turma não se pronunciou. Então, Gláucio pegou uma menina e um menino e perguntou se eles eram iguais. Um aluno respondeu: “*a Paola é preta e ele é branco*”. Só que o aluno não era branco, era apenas um pouco mais claro que a menina. Como o professor Gláucio retrucou a resposta e mostrou apenas que existia uma variação de cor entre os dois, tal qual nas plantas e flores, os alunos foram evidenciando as diferenças.

Vocês têm um monte de folhas. Todas as árvores de Santana dão goiaba? Já pensou se essa florzinha vermelha olhasse para a flor lilás e dissesse: ah! eu quero tanto ser lilás. A flor lilás é bonita porque ela gosta de ser lilás. Por isso, a gente tem que gostar do outro. Paola, você gosta de você? Luis Otávio você gosta de você? Quando a gente for lá fora, vamos olhar quantas coisas diferentes a gente tem? (Gláucio, maio de 2011)

Essa foi uma das experiências da turma de 1º ano e alfabetização. Do mesmo modo a professora Ana vem trabalhando as diferenças a partir do corpo humano. No quadro de giz, um mural confeccionado com os de pés dos

estudantes, onde cada um botou seu pé. Trabalhar as diferenças no currículo e na prática pedagógica é fundamental para a desconstrução de estereótipos principalmente os de caráter racial. As diferenças, do ponto de vista sociológico, são construídas historicamente num processo de relações de poder e são situadas em relação a referências. Essas referências se tornam hegemônicas, porque são produzidas no campo da luta simbólica entre grupos, na disputa por significados. Essa disputa mediada pela ação humana, também acontece no campo da prática docente e do currículo.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2008, p.17),

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo.

A primeira constatação é de que trabalhar pedagogicamente com as diferenças não tem sido uma tarefa fácil para os professores. O que coloca imediatamente a questão de como a educação escolar pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar, por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas? Para avançarmos nessas questões, uma outra tarefa faz-se necessária: é preciso fazer uma escolha e se apropriar da concepção de educação vai nortear as nossas abordagens e interpretações. Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas pedagógicas.

3.9

A prática docente em questão

No segundo semestre, a observação foi realizada entre os meses de agosto a novembro nas duas turmas: CBA e primeiro ano, e 2ª a 4ª séries. A pesquisa seguia pautada por duas questões: como a questão da identidade racial é tratada na sala de aula e qual a contribuição da prática docente para o reconhecimento da identidade quilombola.

De acordo com Rocha (2009), mesmo que organizações da sociedade, como os movimentos negros, tenham reivindicado uma tomada de posição do Estado, ainda persistem muitas dificuldades no trato da diferença no âmbito escolar, sobretudo na questão étnicorracial. Para efeito de análise, a pesquisadora evidenciou que o processo de discussão das relações étnicorraciais, no sentido da promoção de uma *pedagogia da diferença*, se desenvolve por fases. Essas foram denominadas pela autora como: *fase da invisibilidade, da negação, do reconhecimento e do avanço*. Na fase da invisibilidade, “*o assunto ainda é tabu no interior das escolas*”. Na fase da negação;

A escola começa a pensar no tema, mas ainda acredita no ‘mito da democracia racial’. Seus professores têm dificuldade de reconhecer, tanto na sociedade, quanto no ambiente escolar as várias manifestações de preconceito, discriminação e racismo. Por isto, julgam desnecessário tratar pedagogicamente a questão, pois ela ‘não existe’. Pior ainda, pensam que trabalhar o assunto pode ‘incitar ódio entre raças’, ou que as desigualdades entre brancos e negros no Brasil pautam-se apenas na questão econômica e outras falácias, frutos de falta de fundamentação teórica sobre o assunto. Portanto, é preciso conhecer mais sobre as questões raciais para não transformar a cultura e as religiosidades negras em folclore. Ou seja, tratar o assunto de forma simplista e apenas como efeméride, no dia 13 de maio ou no 20 de novembro. No resto do ano a população negra e suas vivências desaparecem do ambiente escolar (ROCHA, 2009, p.1).

Partindo para as outras duas fases subsequentes, a *fase do reconhecimento e do avanço*, Rocha (2009, p.13) identifica que na *fase do reconhecimento* a escola começa a incluir a discussão racial no cotidiano e se vê como mais um espaço de enfrentamento dessas questões:

Nesta fase de incluir a discussão racial no cotidiano, a escola reconhece a necessidade de se tornar espaço de luta contra o racismo, preconceito e discriminação, mas ainda pairam muitas dúvidas entre os profissionais da educação sobre como efetivar o trabalho pedagógico. A escola não sabe bem o quê, quando e como fazer, mas a maioria dos professores se abre positivamente para a descoberta de outras abordagens pedagógicas (...). Desta forma, a escola começa a dar os primeiros passos no itinerário de enfrentar positivamente o desafio de introduzir em seu currículo a questão racial. Todavia, alguns questionamentos ainda deverão ser objeto de reflexão. Como a escola poderá fazer conhecer aos professores os principais documentos pedagógicos e enunciados legais que tratam sobre o respeito às diferenças e a integração das diversidades na escola? Como a escola poderá transformar o tema étnico-racial em um trabalho coletivo?

Na última fase considerada pela autora como a *fase do avanço*, os projetos sobre a questão racial deixam de ser pontuais. Os projetos sobre a questão racial deixam de ser esporádicos e passam a fazer parte do currículo e das atividades escolares. A escola não apenas “ensina a diversidade”, através dos conteúdos, mas

promove com seus estudantes e educadores atividades e experiências, em que eles e elas possam vivenciar efetivamente a diversidade.

Muito embora, essa perspectiva analítica tenha ajudado a pensar a realidade da Escola de Santana, entendemos que a fase da invisibilidade e da negação são correlatas, assim como a do reconhecimento e do avanço. Nesse sentido, operar-se-á com a interpretação de apenas duas fases, ao invés de quatro.

Por hipótese percebemos, a partir do trabalho de campo realizado no 1º semestre, que a escola se não estava totalmente na fase da invisibilidade, ainda era precário o reconhecimento das diferenças, se tomado em conjunto, o trabalho desenvolvido pelo grupo de professores. A perspectiva do trabalho pedagógico do grupo ainda estava pautada numa lógica homogeneizadora, com exceção do trabalho de Ana. Essa afirmação está baseada nas observações realizadas desde o semestre anterior.

Nesse cadinho de experiências, vivenciei um momento significativo da prática docente que aconteceu em setembro de 2011. Esse baseou-se numa aula sobre a agricultura familiar e a plantação da mandioca⁹. A professora do CBA levou sua turma a casa de uma família de agricultores da comunidade, para que eles conhecessem através do relato da matriarca da família, como se processa o plantio e a colheita da mandioca. Nesse dia, chegamos a casa de Preta, como é conhecida Aparecida Silva, às 10hs. Éramos um grupo de dez pessoas: sete alunos, a professora Ana, o orientador educacional e eu. A casa de Preta fica próxima à escola, situada num vale que faz parte da Capela.

A casa de alvenaria possui cinco cômodos, entre sala, dois quartos, banheiro e cozinha. Esta fica do lado de fora da casa, um espécie de puxadinho, com fogão à lenha e paredes de bambu, como a maioria das casas do quilombo. Pegamos um caminho curto para chegarmos até lá. Ao longo da conversa percebi que as crianças estavam totalmente envolvidas naquela aula e como o envolvimento dos professores é fundamental para despertar aquilo que Paulo Freire denomina como: *a curiosidade epistemológica*.

Quando chegamos na parte de trás, onde localiza-se a cozinha, Aparecida já nos esperava com sua filha Magna de 19 anos, que estuda a tarde na escola e está na 7ª série. É importante destacar que em 2011, o ensino de módulos teve sua

⁹ As fotos dessa aula se encontram em anexo.

carga horária alterada. Ficando uma disciplina a cada seis meses, sempre duas num semestre.

Aparecida e Magna foram extremamente receptivas à nossa ida. É importante ressaltar que a professora interage muito bem com a comunidade, tendo sido convidada para ser madrinha de um casamento, que deverá ocorrer em 2012. Num primeiro momento, Ana disse a Aparecida e Magna, que trouxe a turma para que eles aprendessem com elas, como se cultivava a mandioca, já que esta é consumida na merenda escolar.

Segundo Aparecida:

A mandioca tem que preparar a terra, a rama tem que estar madura aí você faz três capinas de mandioca e tem data certinha para colher. Desde a hora que ela dá a semente até a folha dela tá madura então pode colher e fazer coxinha, bolo (...). Planta na época em agosto, capina, covando, fazendo as covinhas, planta o caule de três em três nozinhos, planta nos nozinhos, cerra os pedaços e planta nos nozinhos. Dos nozinhos saem os brotos, os caules que saem as ramas. Têm mandioca que demora seis meses, planta em agosto e colhe em fevereiro.

Como as crianças pareciam não entender a explicação, Aparecida sem nenhuma solicitação, pegou a enxada e levou-nos até um pé de mandioca, plantado em seu terreno. Ela colheu uma mandioca grande e a criançada participou da colheita. A cada enxadada de Aparecida, a mandioca emergia da terra com toda a sua grandiosidade, de um dos mais antigos tubérculos plantados na região. Do lado desta, outra mandioca foi colhida, não tão vigorosa quanto a primeira, mas, pronta para a degustação. Preta falou-nos da importância de estar atenta ao crescimento das folhas, pois são elas que indicam o tempo certo da colheita. Ana tirou várias fotos, e após a aula na casa de Preta, construiu um texto com os alunos que consistiu na receita de um prato servido na merenda escolar: o escondidinho de carne moída, feito com mandioca. Para a confecção da receita, Ana foi colocando os ingredientes e o modo de fazer no quadro de giz e cada criança lia junto com a professora, partes dos ingredientes e da receita. Feito isso, ela foi com eles à varanda e com o auxílio da merendeira Elina, eles ajudaram a fazer o escondidinho, que seria consumido mais tarde no jantar.

Aos alunos foi possibilitado compreender desde o processo de produção do alimento até o processo de consumo, no que é permitido dentro de uma proposta de agricultura familiar. Se analisarmos criticamente a apropriação desse conhecimento nos indagaremos: Afinal! A mandioca sempre esteve lá. É verdade, mas agora ela pode ser entendida como resultado do trabalho humano. A prática

pedagógica de Ana, além de trabalhar de maneira positiva com as diferenças, também valoriza o conhecimento da comunidade, na perspectiva de uma educação dialógica e problematizadora.

Enquanto, na concepção ‘bancária’ – permite-se-nos a repetição insistente – o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação em processo (FREIRE, 2010, p.82).

Parafraseando Paulo Freire diríamos que mais uma vez são antagônicas as duas práticas que viemos analisando. Enquanto Reina não olha para fora da sala de aula, Ana vê todo um mundo a ser desvendado. A primeira ao aplicar uma visão conteudista do currículo, “assistencializa”, a segunda ao compreender que o currículo é um caminho que conduz a compreensão da realidade, “criticiza” o conhecimento.

A concepção e a prática ‘bancárias’, ‘imobilistas’, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 2010, p.83)

A percepção da prática pedagógica da realidade dessas duas salas de aula no período de observação do trabalho de pesquisa revelou um profundo antagonismo entre ambas. Se defendemos o ato pedagógico como prática social, não podemos imaginar uma educação, que subtraia dos sujeitos possibilidades de apropriação de sua realidade. Não obstante, entendemos também que contextualizar o currículo não significa se aprisionar a realidade local. É pois, neste “lugar comum” entre mundos que se interpenetram, que se constrói o que consideramos como conhecimento significativo, um conhecimento capaz de estabelecer relações entre a teoria e a prática. Onde a diversidade pode ser celebrada não como algo naturalizado, mas como o produto das diferentes visões de atuar e conceber o mundo.

A Escola de Santana vem nos revelando que num mesmo espaço diferentes visões formam o sujeito do conhecimento – o aluno e o professor. De um lado, temos uma prática docente que voltamos a enfatizar, de acordo com Rocha (2009), vem educando para o reconhecimento da diversidade e da diferença o que

ao meu ver já constitui um avanço. Por outro lado, temos uma prática homogeneizadora, que nega as diferenças e as invisibiliza ao nível do currículo.

Na turma de 2^a a 4^a séries pude observar que na maior parte das vezes, a professora se detém sobre conteúdos de Matemática, principalmente problemas que envolvem as quatro operações. Numa das ocasiões, os alunos faziam operações com o preço dos produtos do encarte de um supermercado de Quatis. A questão que se coloca é a ênfase dada muito mais as operações do que propriamente a interpretação de problemas. No trabalho com problemas as operações se tornam um meio de resolver a questão, o que leva o aluno a refletir sobre o que está sendo proposto. Elas não se tornam um fim em si mesmas.

Embora, a classe seja multisseriada, percebi que os alunos de 2^a série estão parcialmente alheios ao conteúdo trabalhado, pois a professora não divide o quadro de giz e passa o mesmo exercício para todos. Sua prática em relação aos níveis mais baixos é prestar uma maior assessoria na confecção dos exercícios. Entretanto, o conteúdo é o mesmo para todos os níveis.

A sala possui um quadro de giz bastante danificado pelo tempo, seis cadeiras dispostas em L, uma a esquerda e outra no centro. O ambiente é pouco acolhedor, do lado esquerdo do quadro de giz, um carrinho com inúmeros livros do projeto: Arca das Letras, do MEC, uma tentativa de formação de leitores para as comunidades rurais, através do empréstimo de livros para os moradores. Contudo, verifiquei junto a comunidade, que não tem acontecido empréstimo de livros. Nem os próprios alunos manuseiam os livros da Arca. Venho verificando também, que não é um hábito trabalhos de leitura e interpretação de textos. As aulas de Português são orientadas para o estudo da Gramática.

Além da Arca das Letras, um mimeógrafo desenha o ambiente escolar e serve para imprimir os exercícios oferecidos pela professora. A prática pedagógica é tradicional e pouco se faz além de exercícios padronizados. Conteúdos de História e Geografia jamais são tratados, pois, segundo a professora, ela tem dificuldade de lecionar tais conteúdos. Em relação ao projeto *Reescrevendo a História*, a professora da turma ignora totalmente qualquer prática, que venha por ventura traçar um levantamento da memória da comunidade. Já na sala do CBA, a professora visita semanalmente a capela e tenta mostrar aos alunos que existe uma história naquele lugar, muito anterior ao nascimento deles. Do mesmo modo vem se interessando bastante sobre os depoimentos colhidos através do meu trabalho

de pesquisa. Igualmente, já visitou com seus estudantes, as casas do Goiabal e da Capela, a fim de conhecer a realidade da comunidade.

Enquanto a professora Reina se limita ao espaço da sala, Ana ampliou a sua prática pedagógica, para além das paredes de sua sala. Poder-se-ia afirmar de acordo com Rocha (2009), que seu trabalho está na fase do reconhecimento.

Outra questão que o trabalho de campo me fez refletir é a importância que o compromisso político tem com o desenvolvimento de competências técnicas. A falta de compromisso político com a autonomia da comunidade fez com que a professora de 2ª a 4ª série não percebesse a importância de desdobrar os conteúdos propostos no início do ano, o que ficou claro no 1º Conselho de Classe, realizado em maio de 2011. Nesse Conselho foi avaliado o lançamento do projeto: *Reescrevendo a história*, que se estendeu para o segundo semestre. Ao longo do período observado, as aulas da turma de 2ª a 4ª se limitaram aos conteúdos propostos tradicionalmente pelos livros didáticos, que ela tem em sua sala de aula.

Entretanto, não é intenção dessa pesquisa desqualificar qualquer que seja a prática docente, pois reconhecemos que o trabalho de sala de aula não caminha sozinho, depende essencialmente de uma boa formação continuada. Nesse sentido, entendemos que a gestão é parte fundamental nesse processo. Se ela é sensível a uma educação para a diversidade e trabalha com um professora do CBA, uma gama de possibilidades de intervenção, por que a mesma ação não é estendida com tanto afinho, a outras professoras que possuem uma maior resistência?

A ausência sistemática de uma formação continuada com todos os professores não favorece uma unidade na ação. Isso me faz crer que existe um maior investimento, por parte da direção, no trabalho de Ana. Até pelo fato dela não ser resistente.

Ana veio de São Paulo, está trabalhando há dois anos como contratada na Escola de Santana, é pedagoga formada pela universidade de Mogi das Cruzes. Reina está a quinze anos na escola, e por ela diferentes gestões e professores já passaram. Tem uma prática já consolidada, já foi professora alfabetizadora na comunidade e muitos dos pais de seus alunos, já foram seus alunos outrora. Começou a trabalhar na EM Santana em 1996, um ano após se formar como professora do primeiro segmento do ensino fundamental, no Colégio Estadual Américo Pimenta, em Quatis.

O trabalho então como pesquisadora a partir dessa situação é problematizar a relação que a gestão tem para com o currículo e a prática docente. Para tal, nos basearemos na perspectiva de Renísia Filíce (2011) quando ela coloca em sua tese de doutorado, que em relação a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais se colocam três tipos de gestores: os ausentes/alheios, os sensíveis e os pro-ativos.

A nossa conclusão em relação à gestão da Escola de Santana é: ainda que a proposta pedagógica tenha como eixo desconstruir a história oficial e propor ações de cunho étnicorraciais, ela encontra-se presa a uma visão basicamente culturalista. Poderíamos afirmar, que a visão culturalista é sensível à diversidade, mas não ataca o cerne da questão, que é a desigualdade racial que alimenta a exclusão da diferença e dos diferentes.

Das conversas e observação do trabalho da professora Ana, muitas reflexões surgiram. De como a intervenção do professor é fundamental na desconstrução do racismo. O preconceito é de tal modo introjetado que vai formando a subjetividade da criança e acompanhando o seu desenvolvimento cognitivo. O sentimento de menos valia, que as crianças da Escola de Santana compartilham é produto de um processo histórico que está na base da formação colonial da sociedade brasileira. O racismo no Brasil é estrutural, moldando relações, causando um intenso processo de desumanização e levando a autofagia entre os próprios negros, ou seja, a destruição entre os iguais.

Segundo Paulo Freire (2005, p.55-56) existe uma dualidade existencial nos oprimidos que:

Hospedando o opressor, cuja sombra eles introjetam, são eles e ao mesmo tempo são o outro (...). Na imersão em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a 'ordem' que servem aos opressores que, de certa forma, 'vivem' neles. 'Ordem' que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que ao agirem assim, mais, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também 'hospedado' neles e nos outros (...). A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade.

Alguns pesquisadores como Franz Fanon (2005) afirmam que a violência colonial não se atribuiu apenas o objetivo de controlar esses homens dominados ou oprimidos, ela fez muito mais do que isso, fundou-se num profundo processo de desumanização. A colonização é *“uma negação sistematizada do outro, uma decisão obstinada de recusar ao outro todo atributo de humanidade, o colonialismo obriga o povo dominado perguntar-se constantemente: Quem sou eu na verdade?”*

É nesse ponto que acredito que toda e qualquer ação pedagógica tem por obrigação precípua, contribuir ao processo de construção da identidade cultural dos sujeitos do conhecimento. E parte desse processo é constituído por um mergulho intenso na sua história. A perda da memória de uma comunidade traz um alto custo para os seus membros, levando-os a perguntarem: *Quem somos nós de verdade?*

Nessa descoberta, a escola deve dar a sua participação sob pena de estar descontextualizada do principal propósito da Educação, que é a formação do sujeito capaz de agenciar suas próprias escolhas de maneira autônoma e consciente.

Quem é esse/essa estudante em diálogo com as teorias sobre crianças, adolescentes e jovens? Quem é, principalmente, essa pessoa que nos toca de perto, que é singular, um aparente mistério com o qual nos defrontamos cotidianamente, que dá uma dinâmica própria a escola? Pensá-la sem rótulos, sem predefinições/preconceitos, mas como pessoa e como tal, detentora de uma gama de possibilidades, que precisa ser aceita e acolhida pela escola (ROCHA e TRINDADE, 2010, p.62).

Na pesquisa descobrimos que em Quatis existe um clube de futebol em que os negros, outrora, eram privados de entrar. Nesse sentido, eles criaram outro, chamado Cebolão, que situa-se na Vila São Benedito. A própria expansão demográfica da cidade evoca o seu conteúdo racial, as casas da Vila São Benedito, Santo Antônio e Nossa Senhora do Rosário são em sua maioria de tijolos sem embolso. A ocupação é irregular e em muito lembra as comunidades populares do município do Rio de Janeiro, e alguns lugares da baixada fluminense. A própria nomeação dos bairros, obedece a uma relação com o nome de santos católicos ligados a irmandades religiosas de negros, no Rio de Janeiro e em outros lugares do Brasil. Essas irmandades serviram dentre outras coisas, para arregimentar fundos para compra de alforria de muitos cativos.

Mais um dia se encerra em Santana entre os muitos que lá passamos. Contudo, não é objetivo desse trabalho relatar o nosso diário de campo. Ele nos serviu como uma bússola que leva o navegador a encontrar o seu destino. Como um eficaz instrumento de pesquisa, suas anotações e posteriores leituras nos conduziram as questões que acabaram por fundamentar nossas suposições. Do mesmo modo, através dessa ferramenta outras questões que sequer havíamos pensado, surgiram. Seguimos então a nossa viagem etnográfica, ressaltando os momentos mais importantes da pesquisa.

3.10

Uma tentativa de trabalhar com projetos

O Projeto *Nossa História Nossa Identidade* foi montado pela professora de História, Alessandra, em parceria com os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Constitui um eixo do Projeto *Reescrevendo a História*. O Objetivo dele é fazer um mapeamento através da memória e da oralidade, da história da comunidade e de seus membros através do relato dos moradores. Para tal, montou-se uma equipe com sete alunos que confeccionaram um questionário com um bloco de vinte perguntas que deverá percorrer as 21 casas da comunidade, elegendo um responsável em cada casa para responder o questionário. O critério adotado para a escolha do responsável é o papel que ocupa como protagonista do núcleo familiar, em cada uma das residências. O tempo de execução máxima é de dois meses, sendo que o segundo mês destina-se a avaliação dos dados e sua referente tabulação. As perguntas abrangem desde a origem familiar, passando pela questão da renda familiar, autotribuição racial, autoatribuição religiosa, entre outros quesitos.

Alguns dias se passaram e a diretora pediu a minha colaboração para a execução do questionário e do projeto. O início do projeto foi marcado para o dia 30 de junho. Entretanto, ele não aconteceu, pois a professora de História passou no concurso para a prefeitura de Resende e abandonou a matrícula da prefeitura de Quatis

Como esse questionário se constituiu num trabalho coletivo precioso, tive autorização da gestão, para utilizá-lo na minha pesquisa. E com base nessa

pequena amostragem, que apresento alguns dos dados conferidos na investigação desenvolvida durante o mês de novembro de 2011.

Das 21 casas da comunidade, entrevistamos onze casas na Capela, das doze existentes; três casas em Goiabal das cinco existentes, e duas casas em Santana de baixo, das quatro existentes. Os critérios para a execução das entrevistas obedeceu, ao previamente estabelecido, quando do planejamento do projeto. Primeiro: entrevistar o membro responsável pela família. Segundo: prosseguir com o mesmo bloco de perguntas estruturadas de 20 questões. Terceiro: priorizar a questão da memória e da identidade territorial e racial da comunidade. Quarto: procurar entender os significados atribuídos pela comunidade à escola.

Nesse sentido, na primeira semana de novembro comecei a aplicação do questionário na parte de cima da comunidade, na Capela. Das onze casas visitadas, num universo das doze existentes na Capela, seis pessoas se declaram negros, dois se declararam pardos, outros dois pretos e um moreno. No goiabal, três casas visitadas das cinco existentes, dois membros se declararam pretos e uma se declarou negra. Em Santana de baixo das duas casas visitadas num universo de quatro, duas se declararam pretas. Na comunidade, das vinte e uma casas existentes, visitamos dezesseis. No âmbito geral, a classificação racial negra se tornou majoritária, seguida por preta, pardo, um moreno e nenhum branco. A maioria dos entrevistados, quando perguntado se tinha orgulho de sua cor, responderam que sim. “*Tenho orgulho de minha cor, sou negra*” (Cirene Silva, nov. 2011) “*Tenho orgulho da minha cor, graças a Deus*” (Miguel Francisco da Silva, nov. 2011). “*Gosto da minha cor*” (Maria de Fátima Moreira, nov.2011). “*Tenho e muito, graças a Deus sou negra* (Olga Maria de Jesus, nov.2011). “*Ah, eu tenho* (Teresa Fátima da Silva, nov.2011)

Em relação à origem das pessoas entrevistadas, a maioria dos moradores da Capela, como os descendentes do Sr. Sebastião Francisco da Silva, vieram com o pai de Minas Gerais para Santana, num processo de itinerância de fazenda em fazenda, como lavradores, até se estabelecerem na parte alta de Santana. Os moradores do Goiabal são parentes dos de cima e as três famílias entrevistadas, ocuparam a terra na mesma condição. Na parte de baixo, a moradora mais idosa da comunidade, D. Nair, nasceu na fazenda do *Zé Reza*, uma fazenda próxima e mudou-se para as terras de Santana, em meados da década de 1930. Aos dezessete

anos casou-se com o Sr. Cândido da Paixão, que já ocupava a terra de baixo de Santana.

Podemos concluir que realmente, segundo relato dos entrevistados, houve dois núcleos de ocupação, os dos Silva na parte de cima e os de baixo dos Paixão e Gouvêa, estes últimos não residem mais na comunidade. Todos os entrevistados se declaram *santanenses* e quando perguntados se deixariam o local, a maioria afirma que não, com exceção de alguns jovens. Algumas mulheres já fizeram a experiência de sair da comunidade indo para Quatis trabalhar como doméstica. *“Já tentei mudar, trabalhar em casa de família, mas não consegui, ficar aqui é melhor do que em qualquer lugar* (Maria Lúcia Moreira, nov.2011). *“Eu nasci em Minas Gerais, mas vim para cá com 20 dias, sou daqui de Santana”* (Olga Maria de Jesus, nov.2011).

Nas perguntas atribuídas a renda familiar: na Capela, dos onze entrevistados, sete ganham de um a dois salários mínimos, e quatro ganham até um salário mínimo que está na faixa de R\$622,00. No Goiabal, os três entrevistados ganham até um salário mínimo. É importante frisar que o Goiabal é a parte mais pobre de Santana, onde a maioria das casas ainda são de adobe. Na parte baixa da comunidade os membros entrevistados ganham de um a dois salários mínimos. Convém reafirmar que a parte baixa é onde se encontra as melhores terras de Santana, e a mais rica produção agrícola diversificada. Nas roças todos os moradores possuem suas criações de galinhas e algumas famílias ainda possuem criação de suínos, que serve à sua subsistência. Alguns possuem pequenos canteiros de hortaliças, para consumo próprio. A mandioca é o produto básico de todos os roçados.

Em relação ao quarto critério estabelecido, que diz respeito aos sentidos atribuídos à escola pela comunidade, uma fala sintetizou para mim o sentimento dos entrevistados. Essa fala, no mais das vezes é afirmada no mesmo sentido, nos fóruns que tenho acompanhado.

Eu acho que as pessoas que trabalham na escola deveria ser daqui, não poderia ser de outro lugar (...). A diretora falou que vai oferecer um curso para merendeira e faxineira. Elas passaram por causa do concurso e nós perdemos por causa do estudo. (Fatinha, Nov.de 2011).

Na ocasião dessas entrevistas, a prefeitura de Quatis já havia realizado concurso para merendeira e servente, vindo posteriormente a substituir as que lá trabalhavam e eram da comunidade, por outras duas de fora. Uma dessas

merendeiras é moradora do município de Volta Redonda, que fica cerca de duas horas distante da comunidade de Santana. Ela tem que pegar três conduções para se deslocar para a escola. O transporte escolar, o ônibus de Quatis para Barra Mansa e deste município para Volta Redonda.

A escola é vista pela comunidade como a única possibilidade de ascensão social para as crianças e jovens, além de poder se constituir num espaço de trabalho para alguns membros. Por isso, eles reivindicam que as merendeiras sejam da própria comunidade. Santana, não está no estágio que algumas comunidades quilombolas já se encontram. O de reivindicar que exista uma formação inicial para o magistério, que possibilite aos membros das comunidade se tornarem seus próprios professores. Em alguns fóruns de discussão do movimento quilombola, presenciei essas demandas por parte de várias comunidades. Para a comunidade de Santana a escola é efetivamente o único vínculo concreto com o poder público, até para se locomoverem eles dependem do transporte escolar.

Para fechar a perspectiva na abordagem desse projeto, restou-nos a indagação final sobre os significados do que é ser quilombola para os entrevistados. Das dezesseis entrevistas realizadas, a maioria refere a palavra quilombola ao pertencimento racial. Falas como as citadas abaixo, evidenciam essa conclusão:

“Para mim um quilombo é uma comunidade pela nossa raça, porque somos descendentes de escravos” (Fatinha, 2011);

“eu gosto de ser quilombola, tem haver com ser negro” (Lúcia, 2011);

“um quilombo pra mim é onde só tem negro.” (Olga, 2011).

3.11

O Programa de Educação Ambiental na Escola de Santana

Outros dias se seguiram e acompanhamos o desenvolvimento do projeto de educação ambiental na comunidade, que ocorreu durante o ano de 2011. O segundo ano de lançamento do projeto, a questão do lixo vem sendo um dos temas centrais. Entretanto, a prefeitura percebeu a necessidade de empreender um conhecimento mais acurado, acerca da realidade dos bairros e comunidades. Para tal, a professora de ciências tem ido exclusivamente à comunidade, uma vez por

semana, a fim de desenvolver um mapeamento dos principais problemas socioambientais de Santana.

Ela utilizou como metodologia de trabalho, a realização de questionário sócio ambiental, aplicado nos dias 08 e 09 de novembro de 2011, em período integral, pelos alunos do 6º ao 9º ano, sob sua orientação. Os alunos ficaram incumbidos de desenvolvê-los nas casas da comunidade. Um responsável pela família deverá responder a cada pergunta, quando solicitado. Feito isso processou-se a tabulação em forma de gráficos, que foram reproduzidos a seguir.

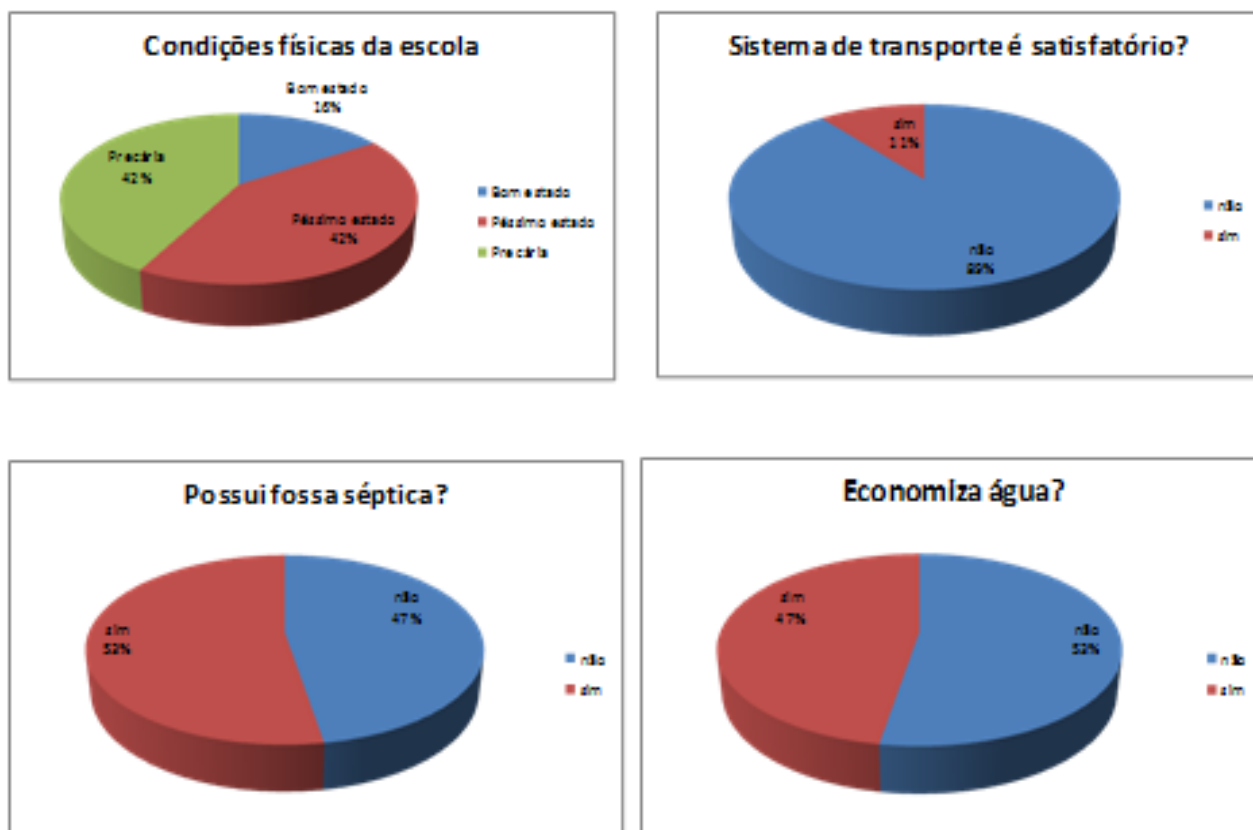
Segundo orientações da SME de Quatis: *a educação ambiental é um processo participativo, onde o educando assume o papel de elemento central do processo, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais, e na busca de soluções.* O objetivo é preparar multiplicadores, que possam informar e discutir com a comunidade os principais problemas que afetam o meio-ambiente.

Os gráficos abaixo foram confeccionados pelos alunos, junto com a professora de Ciências e o professor de Matemática. Eles demonstram os percentuais, para cada item do questionário proposto:

Condições físicas da escola: 84% afirma serem precárias e estarem em péssimas condições, apenas 16% se contrapõe, e diz estar em bom estado.

Sistema de transporte: 89% não acha satisfatório, 11% se contrapõe.

Santana



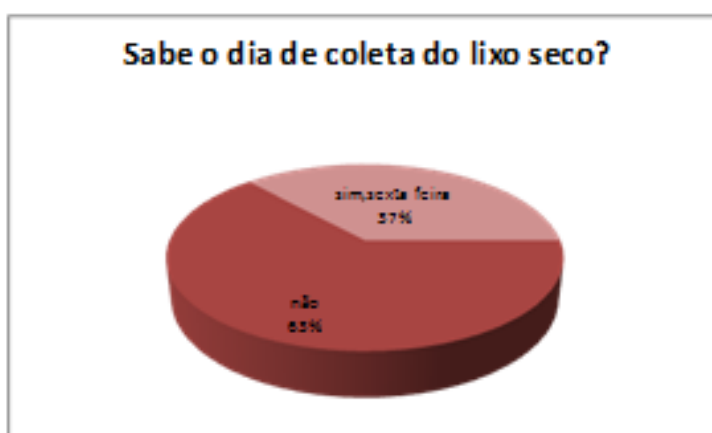
Saneamento Básico e Abastecimento e Consumo de Água:

53% possui fossa asséptica, **47%** não possui.

53% afirma não economizar água pois não considera que as nascentes possam vir a secar. **47%** manifesta essa preocupação.

Apesar da comunidade ter recebido a visita da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, no ano de 2011, quase a metade não possui fossa asséptica. O esgoto é in natura, um buraco cavado na própria terra.

Santana

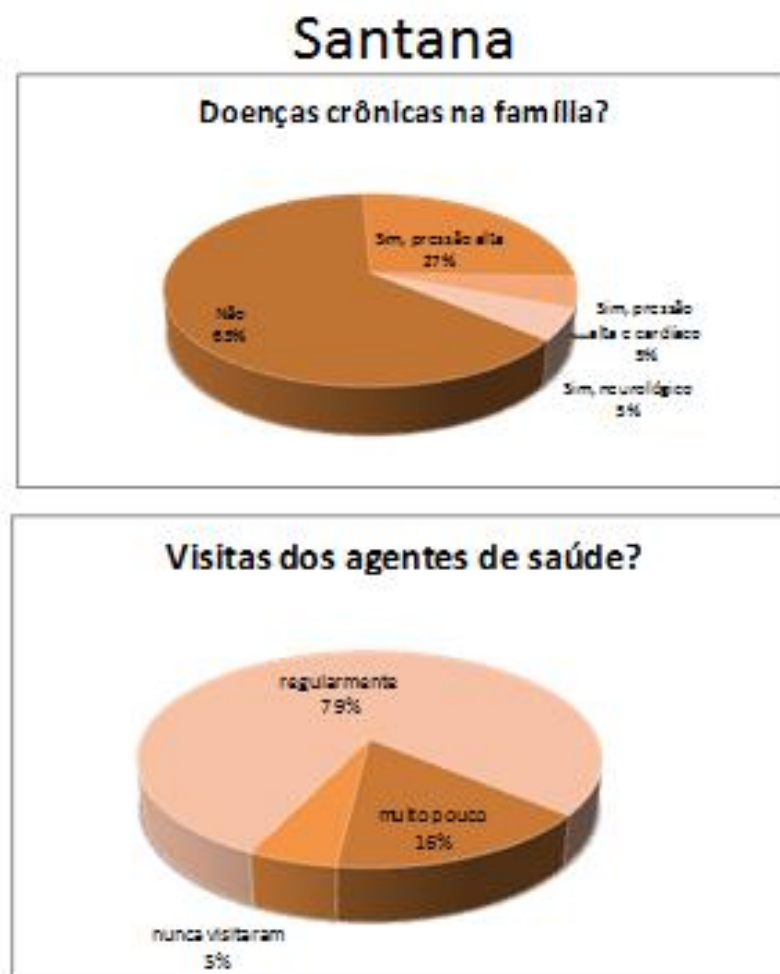


A questão do lixo:

74% afirma que o lixo é queimado, **16%** possui coleta seletiva, **10%** o lixo é descartado em terrenos baldios.

Em relação a coleta de lixo, os dados levantados pela pesquisa de educação ambiental parecem conter algumas contradições. Chamou-me atenção o percentual elevado, de coleta seletiva do lixo, na comunidade. A prática comum é a queimada, inclusive é utilizada na escola. Coleta seletiva impõe a seleção de orgânicos e não orgânicos, o que não constituiu um hábito observado por mim, durante a pesquisa na comunidade, nem na parte baixa, que é a de melhor acesso.

Saúde: **27%** admite sofrer de hipertensão arterial, **5%** possui algum tipo de doença neurológica, outros **5%** tem problema cardiovascular. **58%** possuiu casos de alcoolismo na família.



É importante destacar que as comunidades remanescentes de quilombos estão inseridas dentro do Programa Saúde da Família. E que cada município que possui uma comunidade quilombola recebe do Governo Federal, o dobro do seu orçamento, que é distribuído de acordo com o número de habitantes no município. Em Santana, apesar da precariedade de atendimento médico, o agente comunitário de saúde, membro da própria comunidade, faz visitas domiciliares com certa regularidade. 79% declararam receber a visita da agente de saúde, encaminha os casos mais urgentes para atendimento, no único hospital municipal da cidade. É importante frisar que a agente de saúde mora na parte baixa de Santana e depende única e exclusivamente do transporte escolar, para desenvolver o seu trabalho.

O Projeto Educação Ambiental detectou os principais problema ambientais e de saúde que assolam a comunidade. São esses:

- Falta de coleta de lixo

- Desmatamento e queimada
- Falta de rede de esgoto
- Poluição e contaminação dos rios
- Problemas de saúde -alcoolismo
- Colheita cada vez mais pobre
- Degradação do solo
- Poluição e contaminação do ar
- Uso de venenos e agrotóxicos

3.12

Tentativas de uma educação para as relações raciais

A rotina de subida para Santana tem sido a mesma. Ana vem trabalhando com o alfabeto móvel e aproveitou a letra da música Maculelê para desenvolver a alfabetização. Ela colocou o refrão no quadro e depois as palavras que irá trabalhar. Dividiu o quadro em três, para que cada parte corresponda a uma palavra: *Noite*, *Dia*, *Maculelê*. O que significa que cada grupo irá trabalhar uma palavra, e deverá formar cinco palavras com a letra D, a letra N e a letra M. Um grupo só conseguiu formar duas palavras, então os grupos que formaram cinco ajudaram a completar mais palavras. As palavras formadas foram para uma folha grande confeccionada pelos alunos, A História do Maculelê¹⁰ contada pelo grupo de capoeira Senzala, informa que:

Sua origem, porém, como, aliás, ocorre em relação a todas as manifestações folclóricas de matriz africana, é obscura e desconhecida. Acredita-se que seja um ato popular de origem africana que teria florescido no século XVIII nos canaviais de Santo Amaro, e que passara a integrar as comemorações locais. Há quem sustente, no entanto, que o Maculelê tem também raízes indígenas, sendo então de origem afro-indígena.

Conta a lenda que a encenação do Maculelê baseia-se em um episódio épico ocorrido numa aldeia primitiva do reino de Ioruba, em que, certa vez, saíram todos juntos os guerreiros para caçar, permanecendo na aldeia apenas 22 homens, na maioria idosos, junto das mulheres e crianças. Disso aproveitou-se uma tribo inimiga para atacar, com maior número de guerreiros. Os 22 homens remanescentes teriam então se armado de curtos bastões de pau e enfrentado os invasores, demonstrando tanta coragem que conseguiram pô-los em debandada. Quando retornaram os outros guerreiros, tomaram conhecimento do ocorrido e promoveram grande festa, na qual os 22 homens demonstraram a forma pela qual combateram os invasores. O episódio passou então a ser comemorado freqüentemente pelos membros da tribo, enriquecido com música característica e movimentos corporais peculiares. A dança seria assim uma homenagem à

¹⁰ Encontrado em <http://www.senzala.org.br/historia/3-historico-do-maculele.html>

coragem daqueles bravos guerreiros. O início do século XX, com a morte dos grandes mestres do Maculelê de Santo Amaro da Purificação, o folguedo deixou de constar, por muitos anos, das festas da padroeira. Até que, em 1943, apareceu um novo mestre – Paulino Aluísio de Andrade, conhecido como Popó do Maculelê, considerado por muitos como o “pai do Maculelê no Brasil”. Mestre Popó reuniu parentes e amigos, a quem ensinou a dança, baseando-se em suas lembranças, pretendendo incluí-la novamente nas festas religiosas locais. Formou um grupo, o “Conjunto de Maculelê de Santo Amaro”, que ficou muito conhecido.

Hoje em dia, o Maculelê se encontra integrado na relação de atividades folclóricas brasileiras e é freqüentemente apresentado nas exposições de grupos de capoeira, grupos folclóricos, colégios e universidades.

A letra do Maculelê com que Ana e Clarete vêm trabalhando é a oficial e diz os seguintes versos:

Ô boa noite

Pra quem é de boa noite

Ô bom dia

Pra quem é de bom dia

Abençá, meu papai abençá

Maculelê é o rei da valentia

Tindolelê Auê Cauiza

Tindolelê é sangue real

Eu sou filho eu sou neto de Aruanda

Tindolelê, Auê, Cauiza ê

Cauiza de onde é que veio

Eu vim de Angola ê

E(...)de onde é que você veio

Eu vim de Angola ê

E(....)de onde é que você veio

Eu vim de Angola ê

Entre idas e vindas, assisti Clarete dar prosseguimento ao projeto Capoeira/Maculelê, com ajuda de Glaucia uma professora de Volta Redonda que desenvolve um trabalho social nesse município. Venho percebendo como as crianças e os adolescentes se agradam com esse projeto. É um saber tido como senso comum afirmar que existe uma corporeidade negra, de certo modo, essa

visão é biologizante. Mas até que ponto não existe uma memória genética que facilitaria o aprendizado? Quando olho Gullit, William, Denise, Magna e outros, vejo como eles e elas se apropriam da capoeira e do Maculelê com profunda maestria.

Outro aspecto que está se tornando instigador para os alunos é o hábito de fotografar, mesmo com o celular ou com a máquina emprestada de Ana. Esta nunca a tira da bolsa, para que possa registrar os momentos que considera significativos em suas aulas. Há muito, os pesquisadores vêm discutindo a importância do registro fotográfico, como fonte de pesquisa e representação de mundo (Becker, 2009).

São 16h10m ao fundo o som do tambor feito de galão de plástico. Caninja, Daniel, Gulit, Rafaela, Dayane ensaiam com Clarete. Os adolescentes e jovens vêm desenvolvendo um gosto cada vez maior pelos ritmos afrobrasileiros e sem saber a lei 10639/03 vem sendo timidamente trabalhada na Escola de Santana. Não obstante, podemos considerar que essas iniciativas são um avanço, um começo. O modo como a escola está conseguindo trabalhar com o reconhecimento das diferenças.

Em relação a questão quilombola, percebi que ela ainda não é compreendida pelos professores e a maioria expressiva dos estudantes não possuem um referencial da trajetória da comunidade. Num grupo de 31 alunos apenas 4 se identificam como quilombolas e estes são filhos das lideranças locais. Duas delas são as filhas de Miguel Francisco da Silva, presidente da Associação Remanescentes de Quilombos de Santana e os outros dois são filhos do presidente da Associação dos Produtores Rurais e sobrinhos de Miguel.

A pesquisa vem revelando que a questão da Memória e da História da Comunidade precisa ser resgatada pelo currículo. Pois, os jovens e as crianças não tem um referencial histórico, como pude perceber em outras comunidades como a comunidade quilombola de Bracuí em Angra dos Reis.

Percebo que a gestão apesar de sensível a questão, ainda não conseguiu construir de forma coletiva, um projeto político pedagógico em que o projeto Raízes saia do viés culturalista para uma perspectiva mais histórica. Apesar da proposta *Reconstruindo a História*, verifiquei que as ações ainda são pontuais. Essa conclusão se solidificou na comemoração do 20 de novembro pela escola.

3.13

O 20 de Novembro na Escola de Santana. Afinal, quem é Zumbi?

A semana que antecedeu o 20 de novembro foi marcada pela III Bienal de Literatura e Artes Cênicas em Quatis, cujo tema foi Teatro – Espelhos Sociais. A Bienal acontece com o apoio da prefeitura e em parceria com as Secretarias de Educação, Secretaria de Cultura e Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos. No dia 18 de novembro os alunos da Escola Municipal de Santana foram convidados a fazer uma apresentação de Maculelê. Para tal, foram confeccionadas roupas em estilo afrobrasileiros, inspiradas nos blocos de afoxé da Bahia. Para os estudantes a participação nos eventos tem sido de suma importância, no tocante a afirmação da auto-estima. Percebo que o trabalho de Clarete vem dando a esses jovens e crianças, uma visibilidade que até então não tinham. Nesse dia, acompanhei todo o trabalho para a apresentação. Era visível a satisfação dos estudantes em se pintarem, se vestirem e pousarem para as fotografias, tiradas por mim e por Patrícia.

O evento contou com outras apresentações de música e dança, além de uma apresentação cênica do tráfico negreiro e a chegada dos africanos no Brasil, organizada pela Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos, SASDH, cujo texto foi escrito pelo professor de História e secretário Helio Ricardo.

A Bienal aconteceu na praça de Nossa Senhora do Rosário, em frente a igreja que deu origem ao povoado. A praça estava cheia de barraquinhas, com trabalhos desenvolvidos pelos alunos da rede municipal de Quatis, além de demonstrações das propostas de outras secretarias, como o Projeto: *Produtor Mirim*, desenvolvido pela SASDH. Esse projeto tem como objetivo, o protagonismo juvenil e é desenvolvido no distrito de Ribeirão de São Joaquim, próximo a comunidade de Santana. Entretanto, nenhum jovem de Santana até o presente momento participa do projeto.

Após a Bienal, seguiu-se as comemorações do dia 20 de novembro na Escola de Santana. Era um dia de domingo e dois ônibus que fazem o transporte escolar foram disponibilizados, para levar as pessoas que participariam do evento e os convidados. A professora Clarete trouxe um grupo de alunos do CIEP de Volta Redonda onde trabalha, como professora de educação física. Além desse

grupo, estavam presentes o grupo de capoeira da professora Glaucia.. Da Secretaria de Educação vieram a professora responsável pelo Departamento Pedagógico, o professor responsável por projetos, a professora responsável pela equipe de orientação educacional, além de outros professores que dão aula no segundo segmento, como: o professor de História, a professora de Ciências, o professor de Inglês e oficina de redação, que moram em Barra Mansa e Quatis. Era um número considerável de pessoas que se deslocaram até Santana.

As 08h45 subimos em direção à Santana, fui no primeiro ônibus, com o grupo da professora Clarete, a professora Reina, a professora Ana, a professora Mônica do projeto auto-estima, a diretora Patrícia e os alunos do CIEP de Volta Redonda. Ao chegarmos em Santana a professora Mônica solicitou a minha ajuda para enfeitarmos a escola. Ela trouxe várias tiras coloridas de fazenda e eu sugeri que as colocássemos em volta das árvores e na cerca da escola. As professoras Rejane, Reina e Ana trataram de arrumar as paredes com alguns trabalhos, que já haviam sido expostos na semana do 13 de maio.

A semana que antecedeu o dia 20 de novembro é a semana da consciência negra, e culmina com o aniversário de morte de Zumbi dos Palmares. É um momento propício, mas não o único, em que a história dos quilombos e das revoltas protagonizadas pelos africanos e crioulos escravizados podem ser trabalhadas. Entretanto, falta aos professores de 1º segmento um conhecimento mais acurado e pertinente ao seu nível de ensino, dessas temáticas. Esse fato se refletiu no desconhecimento por parte dos alunos da importância dessa comemoração. A dinâmica presente nesse evento pareceu enfraquecer as possibilidades das crianças e jovens de Santana se verem representados na História do Brasil. A perspectiva do evento foi orientada por um viés bastante culturalista, o que refletiu a proposta da gestão durante o ano letivo.

Um exemplo típico que me chamou atenção, foi quando um grupo de adolescentes estava de longe olhando a capoeira. Perguntei-me, porque eles estavam ausentes de uma atividade que simplesmente participam no cotidiano. Vergonha, medo... Que sentimentos vivenciavam aqueles jovens? Me aproximei deles e chamei-os a participar, com muita dificuldade Gullit, um exímio capoeirista da Escola de Santana foi se aproximando lentamente. Percebi que eles não foram trabalhados para esse momento.

Enquanto isso, numa sala de aula, algumas mulheres da comunidade estavam fazendo tranças nagô, com uma artesã de cabelos, que fora levada também por Clarete. Em outra sala, Ana e a professora Mônica arrumavam algumas crianças e adolescentes para um desfile de moda, cuja roupa estava sendo confeccionada por dois estilistas de Volta Redonda, que trabalham com roupas artesanais.

Num dado momento do evento, a Secretária de Educação chega com o prefeito José Laerte. Assim como no evento do treze de maio, em que os vereadores estavam presentes, dessa vez o prefeito fez questão de participar. Santana é uma comunidade também de eleitores e é um vício dos representantes do poder público se aproveitarem desses momentos, para fazer a sua propaganda política. Quando da chegada do prefeito, o presidente da associação quilombola também se fez presente. Todos foram convidados a usarem a palavra. No discurso Miguel agradeceu o prefeito José Laerte, pela sua presença, mas em nenhum momento falou das necessidades da comunidade. Seguiu-se a fala do prefeito, que saudou a comunidade de Santana, mas não mencionou nenhuma ação de seu mandato, para atender as demandas de Santana. O mesmo foi feito pela Secretária que seguiu a mesma linha em sua oratória. A questão central - a semana da consciência negra não foi devidamente tratada.

Na sala de Reina havia um cartaz de Zumbi, de olhos azuis, que foi feito por Vagna, a filha de Miguel, e não por seus alunos. Esse tipo de postura é característico de professores que têm uma prática tradicional. Eles confeccionam os cartazes ou pedem para outras pessoas fazerem, para adornar a sala de aula. Entretanto, tratam-se de materiais vazios de significado.

Na cozinha, Elina e Rosângela preparavam um angu com carne, que seria servido mais tarde. Enquanto isso, a roda de capoeira continuava e alguns alunos, timidamente foram se aproximando. Ao início da tarde, o desfile de moda foi apresentado. Esse foi o momento em que mais as crianças participaram. Na escola apenas alguns membros da comunidade estavam presentes. Isso demonstra que não houve um trabalho da escola com a comunidade, para a realização da comemoração. Em seguida foi servido o almoço e ao cair da tarde encerrou-se o evento.

Apesar da escola ser o único espaço de atuação efetiva do poder público, ainda que precária, percebi ao longo desse ano, que a comunidade tem diminuindo

a sua participação na escola. A Escola de Santana não possui um Conselho Escola – Comunidade, que ajudaria muito a desenvolver a participação política dos responsáveis. Entretanto, evidencio outros fatores, como o processo de desmobilização pelo qual passa hoje, a comunidade de Santana. Pela história narrada pelos seus moradores, a comunidade já foi mais participativa. Percebo que a articulação entre o presidente da associação dos remanescentes de quilombos de Santana e os moradores tem sido pouco democrática.

Em relação a comemoração do 20 de novembro na Escola de Santana, foi possível estabelecer a seguinte conclusão: o 13 de maio ainda significa uma data de maior importância, do ponto de vista pedagógico, do que o 20 de novembro. Apesar da existência de um projeto que tem por objetivo, reconstruir a História, essa ainda está aquém de ser pensada pelo coletivo, como resultado de um processo, onde o agenciamento social é preponderante. Um outro dado é que a implementação de uma educação para as relações raciais passa por iniciativas particulares e não se constitui como um projeto pedagógico coletivo. A questão quilombola ainda não é tratada pela escola, apesar da gestora ter participado de alguns fóruns de discussão. Isso levou a gestão a propor que eu fizesse uma palestra, para os professores, sobre a ressemantização do conceito de quilombo.

Essa palestra foi realizada na semana seguinte e estavam presentes todos os professores do 1º segmento, além do professor de História, Geografia, e os demais profissionais de educação. Isso me leva a crer que, como afirma Rocha (2009), se a escola, pensando no coletivo, ainda não está na fase do reconhecimento, caminha mesmo que a passos lentos, para ele. Durante a palestra expliquei sobre o processo de ressemantização do conceito de quilombo, a partir do artigo 68 do ADCT. Durante a pesquisa, tornei-me também de certo modo mediadora, no sentido de levar até a escola e por não dizer a gestão, como a própria secretária de educação, o conhecimento mais acurado da legislação e do debate em torno dela.

Me dei conta de que no processo de construção da identidade quilombola, as mediações são fundamentais, pois elas implicam no conhecimento das interpretações constitucionais que serão objetos das políticas públicas, como no caso do Programa Brasil Quilombola.

4.

O Brasil Quilombola e a Educação: uma política de reconhecimento e redistribuição.

A reivindicação por uma educação quilombola esteve na pauta de ações do Governo Federal desde a implantação do Programa Brasil Quilombola em 2004, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Essa secretaria foi criada em 21 de março de 2003, sua tarefa institucional é coordenar e articular a formulação e implementação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade racial e de combate à discriminação racial ou étnica. A SEPPIR incorporou dentre as suas prioridades um programa voltado diretamente às comunidades negras rurais e urbanas remanescentes de quilombos; O Programa Brasil Quilombola (PBQ). Esse programa foi lançado em 12 de março de 2004 com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. Com o seu desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6.261/2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades quilombolas em várias áreas.

Em 2003, a SEPPIR junto com a Fundação Palmares, a Universidade de Brasília e outras parcerias começa um levantamento das comunidades existentes no território brasileiro.

Segundo a Ministra Matilde Ribeiro:

Em 2003 durante a reunião em um quilombo, no município de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, uma senhora foi ao meu encontro e afirmou não saber falar, em função de não ter aprendido a ler e a escrever, mas se sentia muito feliz por estar 'na frente de uma Ministra igual a mim, igual ao meu povo, a mãe e a avó'. Ela me disse muitas coisas e pediu para dar o seguinte recado ao Presidente da República: 'Ministra, fala para o Presidente que aqui não tem luz, não tem água, nem casa decente pra gente morar. Fala pra ele que a vida aqui é muito difícil, que nós queremos ser donos de nossas terras. Fala que nossos filhos não tem onde estudar e eu quero que meus filhos continuem aqui, porque aqui eles tem segurança; se eles forem para a cidade grande, vão perder o que aprenderam de bom aqui. A senhora vai falar para ele não vai? (Programa Brasil Quilombola, 2005, p.4).

De acordo com Matilde Ribeiro, foi nesse contexto marcado pela visita a várias comunidades negras rurais remanescentes de quilombos, que surge a necessidade de se criar um programa que atendesse as necessidades dessa população. O PBQ foi elaborado a partir de alguns eixos norteadores e um conjunto de ações visando responder as demandas dessas comunidades. De acordo

com o PBQ (2004), para consolidação do marco regulatório desta política, foi instituído um grupo de trabalho interministerial. A tarefa desse grupo era traçar as diretrizes gerais para o Programa Nacional de Quilombos indicando as ações necessárias, para a garantia dos direitos sociais e de regularização fundiária dessas comunidades.

O Programa Brasil Quilombola estabeleceu uma metodologia pautada em um conjunto de ações, possibilitando o desenvolvimento sustentável dos quilombolas em consonância com as especificidades históricas e contemporâneas, garantindo os direitos à titulação e à permanência na terra, à documentação básica, alimentação, saúde, esporte, lazer, moradia adequada, trabalho, serviços de infraestrutura e previdência social, entre outras políticas públicas. O ponto de partida é a ação conjunta com organismos do Governo Federal em especial o Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, entre outros mistérios vinculados ao Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003. (PBQ, 2005, p. 5).

A coordenação do Programa Brasil Quilombola ficou sob a responsabilidade da SEPPIR, por meio da Subsecretaria de Políticas para as Comunidades Tradicionais, e contou com a participação de órgãos da administração pública federal. Embora, seja uma política do Governo Federal o Programa objetiva manter uma interlocução permanente com os entes federativos e as representações dos órgãos federais nos estados, a exemplo do INCRA, IBAMA, FUNASA, Delegacias Regionais do Trabalho, entre outros. O objetivo é descentralizar e agilizar soluções às demandas trazidas pelas comunidades remanescentes de quilombos. Para tal, os governos municipais têm um papel fundamental na otimização da política em cada localidade. Cabe a SEPPIR, a partir da reivindicação dos poderes locais, identificar que ações e projetos podem ser implementados visando a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades. Cada ação será desenvolvida em parceria com os órgãos que formam o comitê gestor do Programa Brasil Quilombola e com os poderes municipais e estaduais quando for o caso.

Não obstante, nos fóruns estaduais e nos nacionais as lideranças afirmam categoricamente as dificuldades de acessar o PBQ. Na comunidade de Santana, com muito custo se iniciou em 2011 as reformas e a construção de novas casas para os moradores, em substituição as antigas de pau a pique. O presidente da associação da comunidade relatou, numa de nossas conversas, que foi por seu intermédio que a verba foi repassada pelo Ministério das Cidades à Secretaria

Municipal de Obras de Quatis. Esta se encarregou de destinar um engenheiro do quadro do município, para acompanhar todo o processo até a finalização da construção e reforma das casas. Ao término dessa pesquisa, quatro casas ainda não tinham sido construídas, três em Santana do meio e uma em Santana de baixo. Em relação à mão de obra, o presidente da associação reivindicou que o trabalho fosse exercido por alguns de seus membros. Nesse sentido, a obra se tornou uma fonte de trabalho e renda para algumas famílias. Entretanto, a escolha dos beneficiados pelo trabalho obedece a uma lógica, que passa pela competência, mas também pelos laços de família e solidariedade.

4.1

Os eixos norteadores do PBQ

As considerações sobre a territorialidade das comunidades remanescentes de quilombos, a partir do seu reconhecimento pela ordem jurídico-institucional, permitiram a inserção desse segmento populacional nos planos públicos de ordenação e fomento do desenvolvimento regional. Para fins de aplicação das políticas públicas o Programa foi construído sob quatro eixos que permitem contemplar um conjunto de ações a serem desenvolvidas junto à essas comunidades.

De acordo com o PBQ (2005, p.13) apresentam-se os eixos abaixo:

Eixo 1: Acesso à Terra – execução e acompanhamento dos trâmites necessários para a regularização fundiária das áreas de quilombo, que constituem título coletivo de posse das terras tradicionalmente ocupadas. O processo se inicia com a certificação da comunidade e se encerra na titulação, que é a base para a implementação de alternativas de desenvolvimento para as comunidades, além de garantir a sua reprodução física, social e cultural;

Eixo 2: Infraestrutura e Qualidade de Vida – consolidação de mecanismos efetivos para destinação de obras de infraestrutura (habitação, saneamento, eletrificação, comunicação e vias de acesso) e construção de equipamentos sociais destinados a atender as demandas, notadamente as de saúde, educação e assistência social;

Eixo 3: Inclusão Produtiva e Desenvolvimento local – apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade

cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando à sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das comunidades;

Eixo 4: Direitos e Cidadania – fomento de iniciativas de garantia de direitos promovidas por diferentes órgãos públicos e organizações da sociedade civil, estimulando a participação ativa dos representantes quilombolas nos espaços coletivos de controle e participação social, como os conselhos e fóruns locais e nacionais de políticas públicas, de modo a promover o acesso das comunidades ao conjunto das ações definidas pelo governo e seu envolvimento no monitoramento daquelas que são implementadas em cada município onde houver comunidades quilombolas.

A SEPPIR atua em conjunto com os 11 ministérios que compõem o seu Comitê Gestor. A gestão descentralizada do PBQ ocorre com a articulação dos entes federados, a partir da estruturação de comitês estaduais. Sua gestão estabelece interlocução com órgãos estaduais e municipais de promoção da igualdade racial (PIR), associações representativas das comunidades quilombolas e outros parceiros não governamentais. No Estado do Rio de Janeiro, a Superintendência de Igualdade Racial (SUPPIR) é o órgão responsável por implementar a política de igualdade racial no Estado. Essa superintendência está subjugada a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos. No município de Quatis, onde se localiza a Comunidade de Santana, também é a Secretaria de Assistência Social e Direitos humanos, que responde pela política de igualdade racial, assim como em outros municípios do Estado.

4.2

O PBQ e as parcerias

Durante todo o período do nosso trabalho de campo, vimos iniciativas muito tímidas em relação à política de igualdade racial no município. Na comunidade de Santana, a maioria expressiva das ações de cunho racial partiram da Secretaria Municipal de Educação. Assim mesmo, atividades pontuais como as já relatadas no segundo capítulo. A única atividade proposta pela Secretaria de Assistência Social foi uma peça de teatro cujo tema foi “*o tráfico negreiro no Brasil colonial*”. Essa peça fez parte da Bienal de artes cênicas e literatura realizada em Quatis, em novembro de 2011. Tanto ao nível do Estado do Rio de

Janeiro, quanto ao município de Quatis, a política de igualdade racial não é realizada a contento. No caso do município essa realidade ainda é mais assustadora, principalmente pelo fato de Quatis possuir uma comunidade quilombola, onde a maioria dos entrevistados se declarou negro ou preto. No Estado, a SUPPIR promoveu um seminário em 2011 e outro em parceria com a SEPPIR em 2012. O seminário de 2011 aconteceu durante o terceiro encontro estadual das comunidades remanescentes do Estado do Rio de Janeiro e tinha como objetivo principal promover a interlocução entre o movimento quilombola do Rio de Janeiro, através de sua associação - AQUILERJ, os membros das comunidades e a SEPPIR. A discussão girava em torno de como acessar o PBQ. No seminário de 2012, também por ocasião do 4º encontro estadual das comunidades do estado, foi ampliada a discussão iniciada em 2011 em torno das ações implícitas nos quatro eixos do Programa. A questão da educação e saúde ocupam um lugar de destaque nas discussões. Além de outras, relativas a transporte, melhoria de estradas, saneamento básico, coloca-se a questão principal – a da titularidade da terra.

Nos seminários foi pontuado a importância da formação dos comitês gestores municipais e estaduais para a efetivação das ações. Segundo o Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola (2012), a SEPPIR tem acompanhado e estimulado a instituição desses comitês, sendo que até o presente momento, foram iniciados processos de constituição dessas instâncias estaduais apenas em algumas localidades, já formalizadas por decreto do Governador. Ainda de acordo com O PBQ (2012), esses comitês se encontram em processo de construção em alguns estados: Alagoas, Amapá, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

O comitê gestor do programa a nível federal é formado pelos órgãos abaixo:

1. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR).
2. Casa Civil da Presidência da República (CC/PR).
3. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).
4. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).
5. Ministério da Cultura (MinC) e Fundação Cultural Palmares (FCP).
6. Ministério das Cidades.

7. Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
8. Ministério da Saúde (MS) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).
9. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).
10. Ministério da Integração Nacional (MIN).
11. Ministério de Minas e Energia (MME).

Nessa mesma perspectiva, de otimizar as ações, existe a proposta por parte da SEPPIR em realizar Seminários de Ações Integradas do PBQ, visando à consolidação dos Planos Estaduais de Ações Integradas do Programa. Os Seminários Integrados têm como meta, de acordo com a Secretaria, sensibilizar os gestores públicos municipais e estaduais e viabilizar o acesso às ações do Programa Brasil Quilombola. Eles devem funcionar como um espaço de orientação e elaboração de Planos de Trabalho, de modo a formalizar a solicitação de recursos junto aos ministérios que compõem o PBQ. Do mesmo modo, contribuiria para capacitar lideranças quilombolas com foco no controle das políticas públicas. Entretanto, essas propostas não vêm se consolidando a nível das comunidades do estado do Rio de Janeiro, a exemplo de Santana, Marambaia, Bracuí e outras.

Segundo Figueiredo (2011, p.59) faz-se necessária uma análise mais acurada das proposições do Programa e de seus objetivos, para compreender as proposições políticas que as consubstanciam.

Analisar a propositura do programa é perceber a que concepções políticas públicas ele está referido. Como veremos, a formulação de uma política quilombola, a partir do Governo Lula, aponta para uma dicotomia constitutiva da questão quilombola, na contraposição, entre duas demandas específicas no plano das políticas públicas, por redistribuição e por reconhecimento referentes à percepção de duas formas distintas de injustiças, as econômicas e as culturais, portanto as duas concepções distintas de direitos, relativos à afirmação da igualdade e da diferença (Figueiredo, 2011, p.59).

4.3

PBQ e Educação – uma política de reconhecimento e redistribuição

A educação é outro aspecto relevante quando analisamos a situação socioeconômica das comunidades quilombolas no Brasil. De acordo com os dados

do CADUNICO¹¹, 23,5% dos quilombolas não sabem ler. É um dado preocupante, uma vez que a média nacional de analfabetismo, de acordo com o Censo 2010, é de 9%. Na Chamada Nutricional Quilombola,¹² há uma especial atenção em relação à escolaridade da mãe das crianças de 0 a 5 anos, nas comunidades pesquisadas.

Os levantamentos presentes no Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola¹³ (2012) demonstraram que 43,6% delas possuíam até quatro anos de escolaridade completos. Ao se analisar o universo das escolas cadastradas como quilombolas no Censo Escolar percebe-se a pequena incidência de escolas que possuem séries para além do quinto ano, ou quarta série. A cobertura da Educação para Jovens e Adultos também é pequena. Atualmente vem sendo uma demanda da comunidade de Santana, a implantação da Educação para Jovens e Adultos (EJA). Logo, concluímos que o percentual é alto frente as observações que o campo nos forneceu.

Dentro da política do Ministério de Desenvolvimento Agrário e Combate à Fome, a Chamada Nutricional Quilombola foi criada em 2006, o objetivo era avaliar a situação nutricional das crianças quilombolas menores de cinco anos, vacinadas na segunda etapa da Campanha Nacional de Vacinação de 2006, visando estabelecer políticas públicas e ações focalizadas para essa população. A associação do estudo a Campanha Nacional de Vacinação foi justificada pelo MDA, como uma possibilidade de otimizar os recursos necessários à realização de uma investigação desse porte. Desta forma, tal estudo permitiu a utilização da estrutura de mobilização social da campanha, que nas últimas décadas tem obtido êxito, fazendo com que houvesse uma maior eficiência da ação. A pesquisa constitui-se numa amostragem de base populacional, com metodologia quantitativa, realizada em comunidades quilombolas e com dados antropométricos em crianças menores de cinco anos de idade.

¹¹ Cadastro único, que deve ser preenchido pelas associações comunitárias quilombolas. Faz parte de um recurso técnico do Programa Brasil Quilombola, para levantamento das demandas e conhecimento da realidade.

¹² Política pública do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome em parceria com a SEPPIR, cujo objetivo principal é o levantamento da situação nutricional das crianças quilombolas.

¹³ Disponível em <http://www.seppir.gov.br/arquivos/pbq>. Acessado em 18 de janeiro de 2013.

A Chamada Nutricional Quilombola está no rol das ações do Programa Brasil Quilombola, ela exprime de acordo com Arruti (2009), *à mudança do estado brasileiro diante da questão quilombola, que deixa de ser tema cultural, para ser integrada na larga variedade das políticas públicas*. O deslocamento do eixo cultural para o social, no caso das comunidades quilombolas, deve-se a existência de várias influências no campo da luta política, dentro do próprio Estado e das pressões exercidas pelo movimento quilombola na interlocução com a academia.

Na comunidade de Santana, a SME de Quatis, como estratégia de segurança alimentar, passou a fornecer quatro refeições por dia para a escola: café da manhã, almoço, lanche e janta. Essas refeições eram servidas tanto para os alunos que ficavam o período integral na escola, como educação infantil e as séries iniciais, quanto para o segundo segmento. Avalio que essa ação tem aspectos positivos, pois sabemos das dificuldades alimentares que a comunidade enfrenta. Sem terra para plantar e com uma renda familiar de um a dois salários mínimos, como pagamento por trabalhos realizados nas fazendas do entorno, a alimentação escolar vem amenizar a situação precária em que as famílias se encontram.

Na comunidade de Santana, o reconhecimento trouxe no seu bojo, políticas de redistribuição, como: o Programa Bolsa Família, que varia de R\$70, 00 a R\$120,00, de acordo com o número de crianças matriculadas e frequentando a escola e Programa Brasil Sem Miséria, do Governo Federal, executado através da Companhia de Abastecimento Nacional (CONAB), que distribui cestas básicas bimestralmente. Entretanto, segundo alguns membros da comunidade e também a partir da minha observação no campo, as cestas básicas não estavam sendo entregues com a regularidade proposta. O Programa: Luz Para Todos também beneficiou a comunidade. Posteriormente cada família recebeu da LIGHT/RJ uma geladeira.

A merenda escolar também teve seu orçamento, per capita, aumentado. De acordo com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) o valor passou de R\$0,16 para R\$0,34. No âmbito da Saúde, os municípios que possuem territórios quilombolas devem ter seu orçamento duplicado. Essa é uma orientação do PBQ para a execução do Programa Saúde da Família – PSF. Entretanto, em relação ao PSF, a comunidade de Santana ainda não foi incluída. No tocante ao

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a Escola de Santana recebeu a verba de R\$12.000,00 reais em 2011, para o exercício de 2012, para melhoria de infraestrutura e material didático, conforme informações prestadas pela gestão e de acordo com a política do PBQ.

Em 2011, 493 escolas de área quilombola tinham a possibilidade de demandar recursos na ordem de R\$ 12.000,00 (doze mil reais) cada. A utilização dos recursos deve ser em ações de manutenção das instalações, aquisição de mobiliário escolar, entre outras atividades educativas e pedagógicas.

Em relação ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), foi estabelecida uma política de incentivo aos municípios que em sua linha de ação priorizaram as comunidades quilombolas. Desse modo, as escolas que têm alunos quilombolas tiveram o valor ampliado de R\$ 0,18 para R\$ 0,34, per capita (...). No ano de 2011 foram atendidos 208.409 alunos quilombolas, computando o repasse de R\$ 25 milhões de 2009 até o final de 2012, foram conveniados projetos para a construção de 75 novas escolas para atendimento nos territórios quilombolas. O valor total repassado pelo MEC aos proponentes é de R\$ 30,6 milhões (PBQ, 2012, p. 47).

Uma das demandas da comunidade de Santana é a construção de um novo prédio escolar, já que o atual está em péssimas condições. É fato, que existe toda uma discussão sobre a construção de novos equipamentos em terras que ainda não foram tituladas. Segundo um membro da SEPIR, quando nos encontramos por ocasião da Marcha Nacional do Movimento Quilombola, em novembro de 2011, em Brasília, é legítima a construção de prédios escolares em comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares. A dúvida girava em torno da construção de equipamentos a serem realizados, apenas em comunidades tituladas. Entre o legal e o possível, numa legislação que não traz claro essas questões, fica quase que impossível uma tomada de posição pela comunidade, que acaba por não saber o que fazer. É fato, que R\$12.000,00 não possibilita a construção de novas unidades, entretanto, ajudariam a fazer obras de manutenção no prédio escolar, que até o início de 2012 não haviam sido realizadas na escola de Santana.

Existem vários problemas urgentes a serem resolvidos na comunidade de Santana, fica difícil elencar quais são os prioritários. Em se tratando da escola, um dos maiores problemas é a falta de acessibilidade, para alunos portadores de necessidades especiais. A escola possui uma aluna nessas condições. Outro aspecto está relacionado ao abastecimento de água, por vezes, para cozinhar os alimentos e manter a higiene, as merendeiras carregam baldes de água do reservatório situado a beira do córrego, que corta a comunidade, até a escola. Inúmeros outros problemas poderiam ser listados, como má iluminação nas salas

de aula, quadros de giz deteriorados, banheiros inadequados para atendimento à educação infantil entre outros.

A utilização do dinheiro destinado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, deveria passar pela discussão com a comunidade, o que não acontece. A constituição de um Conselho Escola Comunidade (CEC), que inexistia em Santana, ajudaria a discutir o que fazer com o orçamento, tal qual a proposta do PBQ de Controle e Participação Social. Lembramos que tal prática também se refere ao conceito de Gestão Participativa.

O PBQ (2012, p.49) destaca:

A importância de maior participação de quilombolas nas instâncias de controle social, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Alimentação Escolar;

Formação dos gestores municipais para o trabalho com os quilombolas; Desenvolvimento de projetos de construção de escolas para apoio financeiro do FNDE, que levem em conta as especificidades étnicas e geográficas das comunidades quilombolas.

4.4

As tensões entre redistribuição e reconhecimento

É importante destacar que a efetivação das ações propostas pelo Governo Federal necessitam do acompanhamento de um comitê gestor local, que teria a função de implementar, acompanhar e avaliar a execução das políticas públicas. Em alguns fóruns, as lideranças quilombolas denunciam a não execução dos planos e metas do governo. Este é o caso da comunidade remanescente de Santana, que desconhece como o município vem administrando legalmente essas questões. Por outro lado, a Prefeitura de Quatis afirma ignorar algumas dessas diretrizes.

Estamos tratando de políticas de redistribuição, que estão ancoradas no reconhecimento dos direitos quilombolas. Entretanto, o maior direito dessas comunidades é o da titularidade da terra. Os demais são a efetivação de direitos fundamentais, que devem ser garantidos pelo Estado. Todavia, a luta por esses direitos não devem ofuscar o objetivo maior. Acreditamos que as ações redistributivas com viés afirmativo não são um fim em si mesmo, são apenas um meio de ajudar a minimizar os problemas mais urgentes, pelos quais passam os grupos subalternizados. A meta deve ser a autonomia desses grupos, não sua

dependência do Estado, que funciona a curto prazo como um paliativo. Fraser (2001) coloca que longe de abolir as diferenças de classe, as políticas compensatórias, que ela toma como remédios afirmativos e não transformativos, modelam as desigualdades.

Seu efeito geral é mudar a atenção da divisão de classe entre trabalhadores e capitalistas (...). Programas de assistência pública objetivam aos pobres, não apenas para a ajuda, mas também para a hostilidade. Esses remédios providenciam a ajuda material necessária, mas também criam diferenciações antagonistas entre os grupos. A lógica aqui se aplica a redistribuições afirmativas em geral. Mesmo que esta abordagem vise a solucionar injustiças econômicas, ela deixa intacta a estrutura que gera desvantagens de classe. Assim deve fazer realocações superficiais continuamente. O resultado é marcar as classes menos privilegiadas como inerentemente deficientes e insaciáveis, sempre precisando de mais e mais (FRASER, 2001, p.270).

Para Nancy Fraser (2001) disputas por reconhecimento acontecem em um mundo de desigualdade material exacerbada, na renda e posse de propriedades; no acesso ao trabalho, educação, saúde e lazer, para tal faz-se necessário combinar uma política social da igualdade no acesso aos direitos fundamentais, com uma política cultural da diferença.

Ao formular esse projeto, assumo o fato de a justiça requerer hoje tanto o reconhecimento como a redistribuição. Proponho-me a examinar a relação entre ambos. Em parte, isso significa descobrir como conceitualizar reconhecimento cultural e igualdade social de forma que ambos se sustentem e não se enfraqueçam um ao outro. Também significa teorizar sobre os modos pelos quais desvantagem econômica e desrespeito cultural estão entrelaçados e apoiando uma ao outro (FRASER, 2001, p. 246).

Concordo com Fraser, pois a justiça social não pode ser se realizada sem uma redistribuição que faça frente à enorme desigualdade econômica e social vivenciada pelos setores subalternizados, como os remanescentes de quilombos. De acordo com a pesquisadora, justiça hoje, requer *tanto* redistribuição *quanto* reconhecimento. Para essa pesquisadora nenhum deles, sozinho, é suficientemente capaz de fornecer as soluções plausíveis, aos dilemas vivenciados por esses grupos. Fraser destaca que adotar uma perspectiva que integre tanto o reconhecimento, quanto a redistribuição, não é uma tarefa simples. Ela sustenta a tese de que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social, quanto às reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença.

Figueiredo (2011) analisa que a distinção entre as políticas de redistribuição econômica e reconhecimento das diferenças com que Fraser opera está baseada na mudança de paradigmas ocorrida em função da falência do Estado de bem-estar social, frente a “*selvageria do livre-mercado*” Essa falência teria deslocado o foco da luta de classes como “*motor privilegiado*” da mobilização política, para a luta pela afirmação das diferenças culturais como “mobilizadoras de identidades”.

Figueiredo (2011) observa ainda que a integração proposta por Fraser (2001) coloca um dilema, na medida em que para ele os dois tipos de injustiça podem exigir *remédios*, cujas orientações podem ser *contraditórias* em algumas situações e em outras serem absolutamente compatíveis. A análise de Fraser estaria empiricamente ancorada em grupos “*dilemáticos*”, que seriam as chamadas minorias raciais e de gênero. Esses seriam exemplos típicos em que as políticas de redistribuição e reconhecimento teriam um caráter *integrado*, no qual as políticas redistributivas atendem as demandas consequentes da divisão sexual e racial do trabalho como resposta à exclusão econômica. Por outro lado, as políticas de reconhecimento das diferenças buscam resolver *as situações de opressão* a que estão submetidos os dois segmentos sociais. No caso da mulher a situação de desrespeito assume duplo caráter, de gênero e de raça. Existem pesquisas que comprovam a dupla segregação de caráter econômico e racial que atinge as mulheres negras (DÁVILA, 2006; CARNEIRO; 2003).

É sobejamente conhecido a distância que separa negros e brancos no país no que diz respeito à posição ocupacional. O movimento de mulheres negras vem pondo em relevo essa distância, que assume proporções ainda maiores quando o tópico de gênero e raça é levado em consideração. Nesse sentido, é mister apontar que os ganhos obtidos pela luta feminista no mercado de trabalho. Malgrado se constituírem em grandes avanços, não conseguiram dirimir as desigualdades raciais que obstaculizam maiores avanços para as mulheres negras nessa esfera. Sendo assim, as propostas universalistas da luta das mulheres não só mostram a sua fragilidade, como a impossibilidade de as reivindicações que daí advêm, tornarem-se viáveis para enfrentar as especificidades do racismo brasileiro (CARNEIRO, 2003, p. 76).

No trabalho de Dávila ele aponta como a política de formação de professores (as) na década de 1930 estava impregnada por uma ideologia racista. Em Diploma de Brancura (2006), Dávila demonstra como as políticas de seleção e treinamento dos professores eram norteadas pelas questões como raça, classe e gênero. Baseando-se em fotografias tiradas com 35 anos de diferença, o autor

percebe uma mudança “drástica” no tipo de pessoa que podia se tornar professor no Rio de Janeiro. Em 1911, uma foto mostrava um grupo de professoras afrodescendentes na escola vocacional Orsina da Fonseca. Já uma outra foto mostrava apenas professores formandos brancos, no baile de formatura de 1946, da antiga Escola Normal, que em 1932 se tornou o Instituto de Educação. No entanto, esse padrão se alterou nos últimos anos, quando a profissão docente passou por um intenso processo de desqualificação e desvalorização, tanto no que diz respeito a formação, quanto no que diz respeito a remuneração pelo trabalho. O que acabou por reforçar a hegemonia feminina na profissão

Essa breve digressão, ilustra o quanto a questão principal, raça e gênero, priorizada por Fraser (2001), ainda está em voga, tanto no que diz respeito à redistribuição, quanto ao reconhecimento.

Para Figueiredo (2011, p.65), o problema da abordagem de Fraser está justamente na tentativa de solucionar a tensão entre os dois pares de conjugação política.

Combinando a dicotomia redistribuição/reconhecimento com outra, afirmação/transformação, relativa à forma como se articula a solução aos desafios propostos por cada uma das duas demandas. Propõe, assim, uma tipologia composta por quatro modelos de políticas, produzida pelo cruzamento entre as duas dicotomias: *reconhecimento afirmativo* repara o desrespeito reforçando significados positivos para as identidades desvalorizadas, enquanto, *reconhecimento transformativo* pretende reparar o desrespeito desconstruindo as diferenças culturalmente construídas entre os grupos; por outro lado *redistribuição afirmativa* está associada as políticas de bem-estar, no qual se pretende dirimir desigualdades entre os grupos sem alterar a estrutura econômica, enquanto *redistribuição transformativa* de caráter socialista está vinculada à reestruturação das relações de produção. Segundo Fraser, é o par de políticas transformativas de redistribuição e reconhecimento o único capaz de escapar dos dilemas apresentados pelos recortes de raça e de gênero.

A análise de Figueiredo (2011) é de que os remédios transformativos de reconhecimento, ao desconstruírem as diferenças culturais historicamente construídas pelos grupos, acabam por anular a questão central que norteou a discussão das políticas de reconhecimento. O respeito às identidades multiculturais. O autor prossegue afirmando que esse modelo é reducionista na medida em que submete o cultural ao econômico, partindo da *primazia da redistribuição sobre o reconhecimento*.

No minha análise, a afirmação das diferenças é necessária, tanto para fazer oposição às situações de desrespeito, quanto para constituir as identidades sociais.

Lembramos Bourdieu (2010), quando ele afirma que as identidades se constroem na e pela diferença. Por outro lado, a equidade social só será alcançada, a partir de uma redistribuição transformativa, que venha realmente a alterar a estrutura social.

Compartilho com Figueiredo (2011) na constituição de *um modelo ternário* como uma alternativa para tentar resolver o dilema proposto por Fraser ao afirmar o modelo binário;

Políticas de *reconhecimento afirmativo*, em resposta à dominação cultural branca/eurocêntrica e à significação negativa de certas pertenças étnicorraciais; *políticas redistributivas transformativas*, no que a desigualdade tenha de razão meramente econômica e políticas de *redistribuição afirmativa*; na medida em que os grupos tenham condições sócio-econômicas que sejam subproduto de padrões étnicorraciais de distribuição de riquezas, tratando-se de injustiças culturais em formato econômico. *O Programa Brasil Quilombola*, neste sentido, aponta para a possibilidade de políticas de duas naturezas: de *reconhecimento afirmativo*, no que diz respeito aos impactos desejados na auto-imagem e na imagem pública da população negra e quilombola, ou na promoção de manifestações culturais e nas políticas de preservação do patrimônio, e de *redistribuição afirmativa*, no que diz respeito à distribuição de recursos, sobretudo a terra, cujas formas de uso e apossamento são etnicamente determinadas, mas também de outros bens e serviços, cuja garantia constitui condição material para a manutenção do grupo e de suas formas de organização (FIGUEIREDO, 2011, p.67) (grifos meus).

Ao analisar a política quilombola no Brasil, esse pesquisador se vê diante de um *campo híbrido*, onde por vezes se confunde o étnico e o cultural. Um campo que se constitui como uma arena de luta em torno de significados que estão postos desde a sua fundação enquanto questão e *se encontram na fronteira entre raça, cultura, etnia e classe*.

4.5

O PBQ e os entraves de uma política de redistribuição e reconhecimento

Os quatro eixos do PBQ (Acesso à terra; Infraestrutura e qualidade de vida; Desenvolvimento local e inclusão produtiva; Direitos e cidadania) são uma tentativa de integrar a política de reconhecimento e redistribuição. Contudo, a grande fragilidade do programa está em cumprir as metas estabelecidas e utilizar o orçamento destinado principalmente ao Eixo I, que diz respeito ao acesso à terra. Os demais como desenvolvimento e sustentabilidade sofrem de graves problemas, que vão desde a não capacitação dos membros para gerir o território, tirando dele

o seu sustento, à falta de interlocução com as comunidades. Podemos afirmar que todos os eixos encontram dificuldades para sua realização.

Como ação contida no eixo de Infraestrutura e Qualidade de Vida, o objetivo da política de educação voltada às comunidades quilombolas é a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica, contemplando as especificidades da história, vivência, tradições, cultura e a inserção no mundo do trabalho, a partir da compreensão de que as comunidades quilombolas possuem dimensões sociais, políticas e culturais específicas, com particularidades no contexto geográfico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem.

No Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola¹⁴ (2012), os relatórios mais recentes revelam que a garantia de acesso à educação básica de qualidade, nas referidas comunidades, é um grande desafio para os sistemas públicos de ensino.

Um elevado número de crianças quilombolas de 4 a 7 anos nunca frequentaram os bancos escolares, as unidades educacionais estão longe das residências, os meios de transporte são insuficientes e as condições de infraestrutura precárias. Geralmente, as escolas são construídas de palha ou de pau a pique, poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas (...) .O currículo escolar está longe da realidade desses meninos e meninas, que raramente identificam sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são formados adequadamente e em número suficiente para atender à demanda (PBQ, Jul.2012, p.42).

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2010, existem 210.510 alunos nas escolas localizadas em comunidades quilombolas. Esses, por sua vez, são atendidos por 31.943 professores, atuando em 1.912 escolas. A Região Nordeste concentra 67,99 % das matrículas, como demonstrado na tabela abaixo.

¹⁴ Disponível em <http://www.seppir.gov.br/arquivos/pbq>. Acessado em 10 de janeiro de 2012

BRASIL/REGIÕES	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ESCOLA 2010	FUNÇÃO DOCENTE 2010	MATRÍCULA 2010
Brasil		1.912	31.943	210.485
Norte		346	4.149	32.091
	Rondônia	6	184	1.895
	Acre	0	0	0
	Amazonas	2	5	93
	Roraima	0	0	0
	Pará	285	2.869	24.606
	Amapá	26	494	2.868
	Tocantins	25	593	2.591
Nordeste		1.229	20.514	143.122
	Maranhão	550	5.380	45.571
	Piauí	51	776	4.590
	Ceará	27	511	3.989
	Rio Grande do Norte	30	419	3.194
	Paraíba	27	457	2.886
	Pernambuco	81	1.251	10.320
	Alagoas	24	896	6.326
	Sergipe	26	828	5.298
	Bahia	413	9.996	60.948
Sudeste		208	4.722	22.961
	Minas Gerais	140	2.649	13.908
	Espírito Santo	25	308	1.907
	Rio de Janeiro	18	1.319	5.803
	São Paulo	25	446	1.343

Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola - Julho 2012 (grifos originais).

A tabela do Diagnóstico não apresentou dados do Sul do país. Embora, no censo do INEP de 2007, o Paraná possuía 17 escolas e 2228 matrículas, Santa Catarina com 6 escolas e 73 matrículas e o Rio Grande do Sul com 30 escolas e 3.230 matrículas.

De 2007 até 2010 houve um aumento considerável no número de escolas e de matrículas em áreas de quilombo. Considerando o Maranhão como o estado que aponta ser o maior em número de comunidades quilombolas, em 2007 o estado possuía 423 escolas e 34.229 matrículas e passou a ter 550 escolas e 45.571. Logo, foram construídas ou reconhecidas 127 escolas em áreas consideradas remanescentes de quilombos. Do mesmo modo, a matrícula bruta cresceu em 11.324, configurando um aumento considerável no número de pessoas que se matricularam nas escolas. Verificamos que de 2007 a 2010, o Estado da Bahia é o que mais vem subindo no ranking dos estados com maior número de escolas em áreas remanescentes de quilombos. Em 2007 percebe-se um significativo aumento, tanto de escolas, quanto de matrículas em relação a 2010. O quantitativo subiu de 246 escolas e 57.437 matrículas em 2007 para 413

unidades escolares e 60.948 matriculadas em 2010. No norte, o estado do Pará que em 2007 possuía 181 escolas e 16.138 alunos passou em 2010 para 285 escolas e 24.606 matrículas. O estado de Pernambuco possuía em 2007 apenas 46 escolas e 8.695 matrículas, em 2010 os números aumentam para 81 escolas e 10.320 matrículas. No sudeste, Minas Gerais, de acordo com o censo do INEP/2007, tinha 81 escolas e 6.845 matrículas em áreas remanescentes de quilombos, passou a ter 140 escolas e 13.908 alunos. Já o estado do Rio de Janeiro dobrou o número de unidades, de 9 escolas para 18 e de 2.570 matrículas para 5.803.

Arruti (2009) problematiza algumas questões relacionadas ao reconhecimento das escolas quilombolas. Segundo esse pesquisador, foi a partir de 2004 que o Censo Escolar, realizado pelo INEP em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, passou a incluir um critério de identificação que pudesse quantificar as escolas em áreas remanescentes de quilombos. Entretanto, ele aponta a existência de vários problemas que um levantamento dessa natureza pode enfrentar:

O principal critério de identificação destas escolas, por exemplo, é o formulário preenchido pelo administrador do estabelecimento, o que nos coloca problemas variados, desde o conhecimento da questão por parte desse administrador, até as eventuais resistências que estes podem impor ao reconhecimento do grupo. Por outro lado, há o fato dessas escolas serem apenas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, o que deixa de fora um grande número de comunidades e estudantes que são obrigados a frequentar escolas em povoados, cidades ou municípios vizinhos. Tais números, portanto, estão longe de serem precisos, mas, de qualquer forma, é significativo que, no decorrer dos três censos a que já é possível ter acesso, 2004 a 2006, o número de escolas tenha começado em aproximadamente 630, para duplicar a cada ano. Isso mostra a extensão e importância que tal recorte pode ganhar em muito pouco tempo para uma reflexão sobre a situação escolar brasileira, comparável e, talvez mais extensa que aquela já dada à questão indígena (ARRUTI, 2009, p.96).

O campo tem nos revelado certas incoerências relativas à questão acima. Na escola municipal situada na entrada do quilombo de Bracuí, no município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro, a diretora se nega a reconhecer a escola como pertencente a uma área remanescente de quilombos. O mesmo caso, acontece com a Escola Municipal Levy Miranda em Marambaia. Por outro lado, existe a possibilidade de ocorrer o inverso. Algumas escolas podem estar interessadas na auto-identificação, por conta das políticas de redistribuição. No caso de Santana, a escola passou a ser reconhecida como escola em área quilombola, já no Censo do INEP de 2007. Ela está entre as nove escolas

reconhecidas à época, segundo a secretária municipal de educação de Quatis. Outro aspecto problemático, diz respeito a política de nucleação pela qual passam as escolas em áreas quilombolas e as escolas do campo.

Além do cansaço, a situação de nucleação e sua imbricação com o transporte escolar afetam o desempenho escolar dos estudantes residentes nos territórios quilombolas que chegam à escola, muitas vezes, com fome, com roupas empoeiradas, em estado de estresse, sono e cansaço; nem sempre essa realidade é considerada pelas escolas. Somado a isso, o tempo gasto para transportar os estudantes desorganiza a vida da família (...). O tempo quase integral que passam em razão da nucleação e das precárias condições de deslocamento e transporte escolar nada tem a ver com a proposta de uma escola em tempo integral que respeite as particularidades territoriais e culturais dos quilombolas (Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, 2012).

Um dos fatores negativos trazidos pela nucleação é o desenraizamento dos estudantes de seu lugar de origem. No contexto da nucleação, muitas escolas deixam de se preocupar com a adaptação dos alunos oriundos das comunidades quilombolas, sequer conhecem a sua realidade e não levam em consideração práticas que possibilitem a interação entre os estudantes oriundos de diferentes regiões. Poder-se-ia contrariamente a essa suposição, levantar-se a questão do deslocamento dos estudantes da rede pública, que ocorre nas cidades, quando estes por um motivo ou outro, como insuficiência de vagas, ou mudança de etapa na escolarização, têm que se deslocar de sua região de moradia para frequentar escolas distantes. As orientações das secretarias municipais de educação, a exemplo do município do Rio de Janeiro, é de que a escola receptora fique o mais próximo possível da residência dos estudantes, considerando resguardar a integridade física e emocional destes. Essa preocupação visa proporcionar um bom desenvolvimento pedagógico e o menor choque cultural possível. Infelizmente a precariedade no sistema de vagas, por vezes contraria essa lógica, principalmente na passagem do ensino fundamental para o ensino médio. No campo, as dificuldades aumentam e a solução encontrada pelo Estado tem sido a política de nucleação.

Tal política tem revelado um mau funcionamento e uma má aplicação de recursos públicos no que se refere não somente as comunidades quilombolas, como também outros coletivos sociais que vivem fora dos centros considerados urbanos. A superação dessa situação não depende apenas de vontade política, mas de mudanças na própria política de financiamento e transporte escolar e na aplicação de recursos públicos voltados para a garantia do direito à educação da população que vive fora do perímetro urbano. Depende ainda, do acompanhamento e monitoramento do poder público e do controle público da sociedade civil em relação às formas por meio das quais o direito à

universalização da Educação Básica vem se efetivando ou não nos contextos rurais (Diretrizes Curriculares Para Educação Escolar Quilombola, 2012, p.35).

Em relação a formação continuada de professores, no ano de 2009 o Governo Federal cria a Resolução nº 8/2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que estabeleceu novas orientações e diretrizes para execução de projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica nas áreas remanescentes de quilombos. Entretanto, a fragilidade dessa resolução encontra-se na formação continuada. Alguns fatores parecem concorrer para essa debilidade, dentre eles encontra-se o fato da formação não ocorrer de forma sistemática e planejada. Outro fator refere-se a inexistência de se utilizar o espaço escolar, também como espaço de formação, já que a escola é o *locus* privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho.

Em relação ao material didático, esse vem sendo realmente distribuído, pelo menos nas comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro. Contudo, a debilidade na formação de professores e gestores inviabiliza uma utilização consistente desse material, incorrendo em mera distribuição.

A trajetória da educação quilombola é exemplar do quanto a questão oscila entre o reconhecimento e a redistribuição (Arruti, 2009) (...). No plano de sua implementação, a despeito do crescimento exponencial das escolas quilombolas, tal política constitui, hoje, mera extensão das políticas universais de combate à pobreza, com ações como construções de salas de aula e distribuição de material didático. Se constitui reconhecimento, como aponta Arruti (2009), trata-se de “reconhecimento negativo”, de que “mesmo entre os pobres e miseráveis do país há uma camada ainda mais desprivilegiada” (FIGUEIREDO, 2011, p.60).

Os dados oficiais da SEPPIR/PQB (2012) informam que as 1.912 escolas em áreas remanescentes de quilombos localizadas em território nacional receberam kits didáticos: “A Cor da Cultura” em 2009 e em 2010 o kit Quilombola. Segundo dados do PBQ, para 2012 aumentou a produção de materiais didáticos específicos para alunos e professores. A Escola Municipal de Santana recebeu os dois Kits. Sendo o Kit quilombola composto pelos seguintes livros: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Uma história do povo Kalunga – livro do professor (2006); Uma história do povo Kalunga – livro do aluno (2006); Yoté, o jogo da nossa história (2008), (livro do professor, livro do aluno e tabuleiro); Estórias quilombolas e Minas de Quilombos (2008). Durante a nossa pesquisa observamos que em nenhum momento os Kits

foram aproveitados, nem em sala de aula, nem nas reuniões de planejamento que acontecem de forma individual e não com o coletivo de professores da escola.

4.6

A educação quilombola dialoga com outras modalidades de educação

Outra questão levantada na pesquisa refere-se aos significados atribuídos pelo MEC, à uma escola em área remanescente de quilombo. Quando o PBQ fala em lançar mão do Programa Educação do Campo, de acordo com o Decreto 7.352/10, parece desconhecer toda a discussão acumulada sobre as possibilidades de uma educação quilombola. Esta inclusive já se constituiu como política pública no campo da educação, através das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola.

Não obstante, não queremos dizer com isso, que as experiências bem sucedidas em Educação do Campo devam ser descartadas. Do mesmo modo, a pesquisa em Santana forneceu a importância que a questão racial tem na discussão da educação quilombola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnicorraciais são de grande valia na construção do currículo e da prática pedagógica desenvolvida nessas escolas, assim como as Diretrizes Curriculares Para a Educação do Campo e as Diretrizes Curriculares Para a Educação Indígena. Estamos falando de algo inteiramente novo e são as múltiplas experiências acumuladas que fornecerão os alicerces para a construção de uma educação quilombola.

O Decreto 7352/10¹⁵ Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A partir de 2007, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), o MEC/SECADI estabeleceu ações de assistência técnica e financeira para o desenvolvimento da educação quilombola, priorizando o atendimento nas cinco unidades da federação

¹⁵ Em seu artigo I:§ 1 Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - *populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;*

II - *escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.*

com maior número de comunidades certificadas: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Pernambuco. As principais ações desenvolvidas são: Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo). Esse programa é constituído por um conjunto de ações articuladas que visam assegurar a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo e quilombola em todas as etapas e modalidades.

Os dados apresentados pelo Diagnóstico Quilombola 2012 prevêem a articulação do Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) com o Programa Nacional de Educação Quilombola. Dentre as ações propostas para quilombos, destacam-se:

180.000 vagas de formação profissional para trabalhadores e jovens; 300.000 novas vagas para elevar a escolaridade associada à formação profissional de jovens e adultos. Cursos de formação continuada para 899 professores de escolas quilombolas em 19 municípios dos estados priorizados; inclusão do Curso de Formação de Professores em Educação Escolar Quilombola, no catálogo de cursos do MEC, para oferta conforme a demanda das escolas em 2012; Implantar o programa Mais Educação – Educação Integral em 10.000 escolas; expandir polos da Universidade Aberta do Brasil para atender prioritariamente os docentes do campo e das comunidades quilombolas; financiar pesquisas voltadas para o desenvolvimento da educação do campo e quilombola. Elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica, de escolas localizadas em comunidades quilombolas (PBQ, 2012, p.47).

As propostas de formação profissional de jovens e adultos, assim como a expansão de Polos da Universidade Aberta do Brasil, com ensino a distância, parece algo absolutamente surreal. Primeiro, as comunidades sequer possuem o 2º segmento, que dirá escolas técnicas, que se fossem possíveis seriam de grande valia para os jovens, principalmente as voltadas para a educação agrícola. Segundo, para que exista Universidade Aberta faz-se necessário implementar o ensino a distância – EAD, o que demanda a instalação de telecentros e programas de inclusão digital. Sabemos que hoje isso é uma falácia, pois inúmeras comunidades sequer possuem um sistema de telefonia público, quiçá a informatização.

De acordo com Botinno (2012) assessora de comunicação da Secretaria de Estado de Educação SEEDUC¹⁶, o Estado do Rio de Janeiro tem intenção de habilitar 120 professores que forem aprovados no concurso público de janeiro de

¹⁶ Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc> encontrado em 18/12/2011.

2012 para o Programa Projovem do Campo: *Saberes da Terra*, do Ministério da Educação. A iniciativa consiste em oferecer ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) àqueles que residem em assentamentos, quilombos, comunidades agrícolas, ribeirinhas e colônias de pescadores. O objetivo é atender mil alunos entre 18 e 29 anos. Através do Projovem do Campo, o aluno poderá concluir o Ensino Fundamental no prazo de dois anos (2.400 horas). As aulas começam junto com o ano letivo da rede estadual e devem acontecer em escolas próximas ou nas próprias comunidades. O município de Quatis está incluído no programa, mas até a presente data, a Escola de Santana não foi beneficiada pelo projeto.

4.7

A Discussão do PBQ nos fóruns do movimento quilombola

No 3º Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas do Rio de Janeiro, realizado em maio de 2011, em Búzios, município da região dos lagos, no estado do Rio de Janeiro, o tema central foi sobre como acessar as políticas do Programa Brasil Quilombola. Na ocasião, fiz parte do Grupo de Trabalho sobre Educação. Esse grupo tirou as seguintes propostas:

- 1 - Construção de um currículo diferenciado que contemple atividades culturais, políticas e sociais rompendo a dicotomia clássica da educação tradicional entre a chamada educação formal e informal;
- 2 - Ampliação da rede de educação básica da educação infantil ao ensino médio nos Territórios Quilombolas;
- 3 - Fortalecimento das articulações entre as ações do Minc e MEC, dentro das comunidades, políticas públicas de educação e cultura numa interlocução permanente;
- 4 - Registro das ações Griot. Preservação e memória – registro da oralidade e formação de um acervo;
- 5 - Fortalecimento das ações de formação continuada para os professores que atuam em áreas remanescentes e constituição de uma licenciatura específica para educadores quilombolas;
- 6 - Inclusão destas ações no Programa Brasil Quilombola, para que as comunidades tenham como acessá-lo;

A questão de um currículo diferenciado e a formação de professores, não só continuada, como inicial, juntamente com a ampliação do ensino fundamental foram as principais reivindicações do Grupo de Trabalho. A ampliação do ensino fundamental é a condição *sine qua non* de permanência dessas crianças e adolescentes na escola e na comunidade. Além de uma questão de segurança a integridade física dos educandos como já discutido anteriormente. O acesso às comunidades quilombolas é quase sempre difícil. As estradas sinuosas, como as que conduzem a comunidade de Santana, em períodos de chuva se transformam em caminhos praticamente intransitáveis, dado o número frequente de queda de barrancos. As outras ações propõem uma interlocução permanente entre educação e cultura. Como a ação Griô, que tem como objetivo principal; valorizar a tradição e oralidade enquanto patrimônio imaterial e cultural a ser preservado. É um desafio no âmbito das políticas culturais, devido a inexistência na cultura ocidental da valorização desta manifestação cultural. Muitos grupos têm ainda na oralidade, a única fonte de perpetuação da sua história. Ação Griô é uma ação compartilhada no âmbito do Ministério da Cultura, através da Secretaria de Cidadania Cultural, SCC-MinC. O registro de narrativas de membros de algumas comunidades quilombolas, já se encontram num banco de dados de algumas universidades, como na Universidade Federal Fluminense através do Laboratório de História Oral e Imagem – LABHOI.

Por meio de editais públicos a Ação Griô apoia projetos pedagógicos que contemplem as práticas da oralidade, dos saberes e dos fazeres dos Mestres e Griôs, nas parcerias dos Pontos de Cultura com as escolas, universidades e entidades não governamentais. Na última gestão da SEPPIR, o orçamento destinado as políticas culturais foi o mais vultoso, na frente até das ações para a educação e saúde.

No III Encontro Estadual de Comunidades Quilombolas do Rio de Janeiro estavam presentes, o assessor da Superintendência de Igualdade Racial SUPPIR – RJ, uma representante da Secretaria Estadual de Educação, da sub-coordenadoria para a educação das relações raciais, um representante do INCRA, o presidente da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro - ACQUILERJ, a coordenadora de projetos da SEPPIR e um representante da Fundação Cultural Palmares. O evento durou três dias nos quais foram discutidos os eixos relativos à terra e titularidade; infra-estrutura e qualidade de

vida, sustentabilidade, religiosidade e direitos e cidadania, na grande maioria os eixos do PBQ. No evento, estavam presentes 32 comunidades remanescentes de quilombos, entre lideranças e membros, além de algumas lideranças do movimento negro do Rio de Janeiro. Os grupos de trabalho se reuniram no segundo dia para discutir as propostas que seriam apresentadas para a plenária.

No Grupo de Trabalho sobre educação, do qual fiz parte, duas foram às reivindicações mais prementes. A primeira relativa à implantação de um currículo diferenciado, que será abordado com maior profundidade no próximo capítulo. A segunda, referia-se a formação inicial e continuada de professores quilombolas.

4.8

A Educação Diferenciada como proposição da CONAQ

A reivindicação de um currículo diferenciado tem sido uma constante nos fóruns, tanto regionais, quanto nacionais, do movimento quilombola. Segundo Givânia Silva representante no INCRA, da Coordenação Nacional de Quilombos e uma das lideranças do quilombo de Conceição das Crioulas, no município de Salgueiro, em Pernambuco, a proposta de educação diferenciada vem sendo discutida em Conceição das Crioulas há algum tempo.

No começo, nossa reivindicação era ampliar a oferta de ensino na escola da comunidade, para que os jovens não precisassem sair daqui pra concluir o ensino fundamental, até então a escola só atendia até a 4ª série. Mas isso era no início do nosso reconhecimento como quilombolas. A partir daí, nós começamos a pensar numa forma de educar as crianças sobre a realidade local. O conceito de educação diferenciada foi se criando com o passar dos anos (...) tem que olhar o chão onde os meninos e meninas vivem. Não falo do chão físico, e sim do local onde habitam (CONAQ, Educação Diferenciada, p.2).

Ainda de acordo com Givânia; o conceito de educação diferenciada foi se criando com o passar dos anos. A proposta é inserir nos currículos escolares temas que sejam comuns aos quilombolas. A necessidade de ter nas salas de aula uma formação distinta para crianças, jovens e adultos quilombolas está diretamente ligada ao auto-reconhecimento e à valorização dos quilombos atuais.

4.9

O PBQ: entre metas e balanços

Ainda de acordo com os dados do Diagnóstico do PBQ (2012), no período de 2004 a 2010 foram construídas 135 salas de aula, em 53 municípios. Segundo relato da coordenadora de projetos da SEPPIR, à época, durante o 3º Encontro Estadual Quilombola do Rio de Janeiro em 2011, o grande gargalo dessas ações é a dificuldade na elaboração de projetos por parte dos municípios. A alternativa para superar este entrave seria a modalidade de construção direta, em substituição ao processo de convênios. Contudo, a coordenadora de projetos concluiu que mesmo assim é importante assegurar maior adesão dos governos estaduais e municipais, uma vez que a liberação dos recursos para construção de escolas quilombolas, a partir da adesão desses entes federativos, é priorizada.

No Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola (2012) está incluído o Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas comunidades remanescentes de quilombos. Os Telecentros/BR tem a proposta de se constituir como um programa nacional de apoio à inclusão digital nas comunidades remanescentes de quilombos. De acordo com o Diagnóstico do PBQ (2012) a implementação destas políticas deve necessariamente ser elaborada e executada em conjunto com as comunidades quilombolas representadas por suas associações legalmente constituídas. Sobre essa questão já foi tecido alguns comentários nos parágrafos anteriores.

4.10

Interpretações sobre o Programa Brasil Quilombola

No caso da educação, Arruti (2009, p. 92), destaca que:

Das oito linhas de ação do Programa Brasil Quilombola de 2006, que concentrou todo o orçamento federal dirigido a essas populações - duas são relativas à regularização fundiária, duas ao tema do desenvolvimento local e sustentável e quatro são relativas à educação. Isso não significa que a Educação receba metade dos recursos do Programa, já que os custos relativos à regularização fundiária e à promoção do desenvolvimento são muito elevados. Na verdade, pouco menos de 12% do orçamento do Programa alimenta as quatro linhas de ação diretamente relacionadas à Educação. Comparativamente, no entanto, o que chama atenção não é essa fração do orçamento quilombola, mas o peso que as ações educativas ganham no conjunto das linhas de ação previstas. Mas, qual educação? A princípio, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) tem organizado as ações dirigidas às comunidades quilombolas (ARRUTI, 2009, p. 92).

As quatro linhas de ações de que fala o pesquisador são: apoio à formação de professores de Educação Básica; distribuição de material didático para o ensino fundamental, melhoria e ampliação da rede física escolar nas comunidades, capacitação de agentes representativos da comunidade. Essa última ação tem seu peso ampliado, se levarmos em consideração que as ações direcionadas ao desenvolvimento local e sustentável estão relacionadas à formação e capacitação dos membros dessas comunidades. Essa formação vai desde o conhecimento dos direitos até à geração de renda, com o aproveitamento do saber-fazer dessas comunidades. Assim, podemos dizer que as ações educacionais distribuem-se entre aquelas informais e aquelas formais, relacionadas ao funcionamento das escolas em áreas quilombolas e a outros espaços de mediação cultural e política.

Para Arruti (2009), há uma distinção entre as formas de tratamento quando se pensa nas escolas em áreas quilombolas. A primeira prevê uma atenção diferenciada às escolas em territórios quilombolas. Esta lógica estaria pautada muita mais numa política de redistribuição. A segunda é quando se pensa em ações para uma escola quilombola diferenciada, neste caso estaríamos focando a questão do reconhecimento das diferenças, como ponto de partida para todas as outras ações. Segundo o pesquisador, o debate sobre educação quilombola tende a avançar nas duas direções.

Na Escola de Santana, a perspectiva de um tratamento diferenciado é concretizada na redistribuição orçamentária, como já foi apontado anteriormente. Contudo, uma educação pautada por uma pedagogia da diferença (ROCHA, 2009), ainda encontra-se na fase da negação, embora, apresente características de reconhecimento na prática pedagógica isolada. O reconhecimento nesse caso tem um viés racial e no âmbito dos projetos pedagógicos uma perspectiva culturalista.

A perspectiva de incluir as especificidades sociais, culturais, históricas e geográficas das comunidades quilombolas nos conteúdos curriculares, tem como objetivo o reconhecimento das diferenças, não só em relação aos conhecimentos científicos, como aos conhecimentos tradicionais. No que diz respeito ao conhecimento escolar, em 2012 foram concluídas as Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar Quilombola, a exemplo do que já acontece no plano da Educação Indígena, e da Educação do Campo. Mas, para que as Diretrizes para uma Educação Escolar Quilombola fossem elaboradas, houve um percurso histórico que tem início nos anos de 1980.

Em meio às intervenções do Estado, o movimento quilombola cresceu, tanto a nível nacional, quanto a nível regional e local. Neste sentido, a pressão exercida pelas lideranças, a mediação com a academia, principalmente com os antropólogos, que se tornaram os responsáveis pelos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação, as instituições do poder público, principalmente os Institutos de Terras locais, O Ministério Público Federal e a Defensoria Pública Estadual vão direcionar o curso das titulações, assim como o sucesso de algumas políticas e o fracasso de outras.

Toda essa dinâmica que originou e acompanhou o Programa Brasil Quilombola, desde sua criação em 2004, integra uma das dimensões da política de promoção à igualdade racial proposta pelo governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa política também encontrou subsídios na educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Criada em julho de 2004, a SECADI é a mais nova secretaria do Ministério da Educação. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnicorracial e inclusão social. Na coordenação de Diversidade encontram-se quatro outras sub-coordenações: educação do campo, educação indígena, educação para as relações étnicorraciais e educação escolar quilombola que funcionam integradas e educação inclusiva.

4.11

O Tema do Reconhecimento em questão

Nos anos de 1980, as políticas de promoção à igualdade racial estavam sendo colocadas no bojo das ações afirmativas e valorizativas, referenciadas pelo contexto internacional, com vistas ao reconhecimento dos direitos étnicos das chamadas minorias e como um dos marcos dos processos de redemocratização. Paralelamente se constituíram ao longo desses anos como um novo objeto de pesquisa na academia brasileira. Arruti (2002) afirma entretanto, que os estudos sobre as comunidades negras rurais têm início na década de 1970, ainda no campo das pesquisas sobre relações raciais no Brasil.

Segundo Arruti (2002, p.10):

No campo dos estudos raciais, foi a partir da década de 1970 que houve uma mudança na abordagem da identidade negra (talvez a sua própria fundação enquanto questão) entre populações eminentemente camponesas. Essa mudança pode ser dividida em dois momentos. Os primeiros exemplos, que poderíamos pensar como estudos sobre comunidades rurais que apresentam a particularidade de serem negras, aparecem como pesquisas relativamente isoladas (Vogt & Fry, 1981, 1982, 1983^a e 1983b, Brandão, 1977; Soares, 1981 e Telles s/d).

Entretanto, foi na década de 1980, quando tem início na USP uma nova série de estudos ligados entre si, que passam a operar com o conceito de etnicidade, é que surgem os trabalhos que começam a pesquisar as comunidades negras que tinham a particularidade de serem camponesas. Mas são os anos de 1990, após a Constituição Federal de 1988, com o impacto do artigo 68, que vão redirecionar o curso dessas pesquisas.

Com isso até 1988 haviam sido produzidas três dissertações de mestrado (Gusmão, 1979, Queiroz, 1983, e Monteiro, 1985) e duas teses de doutorado (Baiocchi, 1983 e Bandeira, 1988). Entretanto, a lógica interna a esses debates seria alterada a partir de 1988 e especificamente, a partir de 1995, pelo impacto do artigo 68, que se fez sentir na mobilização das ONGs e dos aparelhos de Estado, profissionais de justiça, entre outros, nem sempre em perfeito acordo, mesmo quando imbuídos de uma perspectiva política comum. O campo de estudos sobre a população negra passaria, então, a ter de responder a novas demandas, diretamente formuladas pelo movimento social. Isso gera uma espécie de aliança forçada entre perspectivas até então apartadas, impondo aos estudos etnográficos sobre comunidades rurais negras a literatura histórica sobre quilombos e vice-versa. Abre-se então um novo campo de investimentos, pesquisas são reorientadas e um número crescente de antropólogos, principalmente em formação, passam a investir no assunto (ARRUTI, 2002, p.10).

Essa análise nos ajuda a compreender uma série de intervenções realizadas por mestres e pesquisadores da Universidade Federal Fluminense, como o próprio Oliveira (1998) que fez o Relatório Antropológico da Comunidade de Santana. Nesse período vários laudos foram realizados sob a coordenação da antropóloga, Eliane Cantarino O'Dwyer. Entendemos que esses pesquisadores cumpriram o papel de mediadores junto a essas comunidades, sobretudo, em relação ao conhecimento dos direitos implicados ao artigo 68.

Fundamental na análise de Arruti (2006) acerca do processo de construção de identidade étnica, a perspectiva dos atores aponta tanto para o protagonismo dos grupos interessados quanto para o papel central dos mediadores. A política da fronteira étnica, na qual o grupo ressignifica sua relação com os vizinhos tendo em vista a afirmação de sua identidade étnica, é resultado de um artesanato institucional, definido a partir das possibilidades legítimas de representação, mais do que uma produção relacional autônoma dos grupos. A análise do autor revela que, se a construção da identidade étnica se dá a partir de um cálculo que leva em consideração valores e interesses, os agentes externos, no papel de mediadores,

também devem ser considerados atores relevantes, movidos por interesses e moralmente motivados (FIGUEIREDO, 2011, p. 172).

O exercício da mediação apresenta instrumentos de aplicação e formas de objetivação muito diversas. Essas múltiplas formas de mediação permitem a interligação de mundos diferenciados e pressupõem quase sempre uma transformação nas análises e nos modos de se comportar no campo. Essa relação altera o modo de percepção, tanto de mediadores, quanto de mediados. Por outro lado, o mediador possui uma certa “*aura de legitimidade*” que está associada aos capitais simbólico, cultural, político, social e ao poder instituído por uma determinada organização. Não obstante, é muito comum associar mediação a resolução de conflitos.

No caso das mediações feitas pelos antropólogos e outros representantes das instituições de defesa dos direitos coletivos dessas comunidades, como o Ministério Público e a Defensoria Pública, não é exatamente a solução do conflito, no sentido de buscar a conciliação, o objetivo das intervenções. Em se tratando da luta pela redistribuição da terra e do reconhecimento dos direitos ao território, o conflito no mais das vezes é o motor que vai desencadear a conquista dos territórios quilombolas, a exemplo do que vem acontecendo com Santana, desde a década de 1980. A história dos conflitos por terra no Brasil, nunca foi uma situação de fácil resolução. Ela envolve a luta contra o latifúndio e o agronegócio. E não podemos nos esquecer que essa forma de divisão territorial é estrutural a própria dinâmica de constituição da sociedade brasileira.

Há vários agentes sociais que se configuram em mediadores sociais, tais como: organizações não governamentais (ONGs), associações diversas, empresas, universidades, entidades religiosas, sindicatos, movimentos sociais etc.

A condição de sujeito social “desacreditado” pode levar à articulação uma rede de relações fundada no reconhecimento de sua condição, constituída tanto por “iguais”, aqueles que compartilham de sua identidade, quanto por “informados”, agentes externos dispostos a endereçar estima social ao grupo estigmatizado, seja porque mantém com estes laços afetivos, seja porque sua atuação junto à categoria lhes conferiu essa condição. Esse processo pode levar a formação de uma rede de solidariedade, numa conjugação de atores sociais dispostos a dar suporte ao grupo (FIGUEIREDO, 2011, p.172).

Para Fraser (2001), a luta por reconhecimento tornou-se a forma paradigmática de conflito político no fim do século XX. Demandas por reconhecimento das diferenças tornaram-se uma bandeira de luta dos grupos em

torno de questões de nacionalidade, etnicidade, racialidade, gênero e sexualidade. Esta pesquisadora identifica a emergência destes fenômenos com o fim da “era socialista” e no deslocamento do foco da luta de classes, tida como o principal motivo para a mobilização social.

Ela argumenta que as disputas por reconhecimento acontecem em um mundo de extrema desigualdade social, possibilitando com isto que a distribuição desigual dos bens e serviços se alinhe ao que ela denomina como: “*um novo imaginário político centrado em noções de identidade, ‘diferença’, ‘dominação cultural’ e finalmente reconhecimento*”. Considera ainda ser a análise das lutas por reconhecimento, que toma a princípio como “política de identidade, uma nova tarefa intelectual e prática. Fraser afirma que é necessário desenvolver uma teoria social crítica do reconhecimento. “*Uma teoria que identifique e defenda apenas versões da política cultural da diferença, que possa ser coerentemente combinada com a política social da igualdade*” (FRASER, 2001, p.246).

4.12 **Reconhecimento e Redistribuição**

Ao conceitualizar redistribuição e reconhecimento Fraser opera uma distinção de três modos típicos de coletividade social passíveis de dilemas dessa natureza. São elas: *as classes exploradas, as sexualidades menosprezadas e as coletividades bivalentes*.

Em um extremo estão modos de coletividade que se ajustam ao modelo redistributivo de justiça. No outro extremo, estão modos de coletividade relacionados ao modelo de reconhecimento. No meio, estão casos que se mostram difíceis por se ajustarem simultaneamente em ambos os modelos de justiça. (FRASER, 2001, p.248).

Para Fraser (2001) para se alcançar a justiça social em relação à redistribuição de bens e serviços se faz necessário estabelecer um modo típico-ideal de coletividade cuja existência se encontra baseada na economia política. Neste sentido, as injustiças estruturais sofridas pelos membros dessa coletividade está alicerçada pela má distribuição socioeconômica, e qualquer injustiça cultural será derivada dessa má distribuição. As formas de superação dessa situação será a redistribuição político-econômica, em oposição ao reconhecimento cultural. Evidentemente que na dinâmica da realidade social, economia e cultura estão

interligadas, assim como injustiças de redistribuição e reconhecimento. O que ela estabelece aqui é uma divisão para efeito de análise.

Na perspectiva da classe social, a diferenciação está ancorada na estrutura político-econômica da sociedade, na alienação da força de trabalho. A injustiça desse modo é essencialmente para Fraser um caso de distribuição. Não obstante, tal fato, traz como consequências injustiças culturais sérias para os membros da classe subalternizada. Contudo, para se atacar a raiz do problema, o remédio para a injustiça é a redistribuição e não o reconhecimento. *Superar a exploração de classe requer reestruturação da economia política para alterar a distribuição de custos e benefícios sociais* (FRASER, 2001, p.255)

Considerando-se a outra ponta do espectro conceitual, Fraser coloca outro tipo-ideal de coletividade, que se ajusta ao modelo de reconhecimento. Essa coletividade estaria enraizada totalmente nos aspectos da cultura, em vez da economia política. A raiz da injustiça está pautada pelo não reconhecimento cultural. Neste sentido, qualquer injustiça econômica será consequência do não reconhecimento das diferenças culturais da coletividade. *Então, o remédio necessário para reparar a injustiça é o reconhecimento cultural, em vez de redistribuição político-econômica* (Fraser, 2001, p.259) Mais uma vez, Fraser questiona se existem coletividades puras como no caso acima, mas para propósitos heurísticos faz-se necessário estabelecer essa separação para examinar as propriedades da diferenciação social. Nestes casos, podemos focalizar as questões relativas à sexualidade, as relacionadas a gênero, que geram injustiças pautadas em atitudes homofóbicas e discriminatórias. Não obstante, a questão de gênero implica numa diferenciação que se faz presente na divisão social do trabalho em muitas coletividades, gerando um desequilíbrio na redistribuição.

De acordo com Fraser (2001), nos casos em que o problema central é relativo à *exploração de classe*, lidamos com injustiças de natureza distributiva então *os remédios devem ser redistributivos*. Em contrapartida, quando lidamos com *coletividades discriminadas*, enfrentamos *injustiças de não reconhecimento* que exigem *remédios de reconhecimento*. No primeiro caso, a lógica do remédio é de homogeneizar os grupos sociais, o princípio da igualdade de acesso aos bens e serviços. No segundo caso, ao contrário, é de valorizar a peculiaridade do grupo, reconhecendo suas singularidades, nesse caso o que está posto é o princípio da diferença e da identidade.

Coletividades no meio do espectro conceitual, onde encontramos modelos híbridos que combinam características das classes exploradas com características da sexualidade menosprezada. Essas coletividades são “ambivalentes”. São diferenciadas como coletividades em virtude tanto da estrutura político-econômica, como da cultural-valorativa. Então quando oprimidas ou subordinadas, sofrem injustiças ligadas à economia política e à cultura simultaneamente. Coletividades ambivalentes, em suma, podem sofrer injustiças socioeconômicas e não reconhecimento cultural em formas nas quais nenhuma dessas injustiças é um efeito indireto da outra, mas em que ambas são primárias e originais. Nesse caso, nem remédios redistributivos nem de reconhecimento isoladamente são suficientes. Coletividades ambivalentes precisam de ambos (FRASER, 2001, p.259).

A partir da perspectiva de Fraser podemos situar as comunidades negras rurais remanescentes de quilombos para efeitos heurísticos no terceiro modelo típico-ideal, classificando-a como coletividade ambivalente em que é impossível separar os remédios redistributivos dos de reconhecimento. Esse é sem dúvida o caso da comunidade quilombola de Santana. Não obstante, compreendemos que o reconhecimento destas coletividades, enquanto sujeito de direitos etnicorraciais está intimamente relacionado à sua situação de desigualdade econômica e social, como mencionado anteriormente, na interlocução com Figueiredo (2011). Neste caso a questão do reconhecimento das diferenças está implicada à redistribuição econômica. No caso das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos a maior redistribuição econômica é a terra e o apelo ao reconhecimento está ancorado pela etnicidade, identidade e territorialidade.

Em alguns casos o reconhecimento e a redistribuição são faces de uma mesma moeda, tanto na economia propriamente dita, quanto na economia das trocas simbólicas. Ela está presente na divisão social do trabalho ancorada por critérios raciais, de gênero e de classe.

A divisão atual do trabalho assalariado é parte do legado histórico do colonialismo e escravidão, que elaboram categorizações raciais para justificar as formas brutais de apropriação e exploração (...). Correntemente, “raça” também estrutura o acesso a mercados de trabalhos oficiais e transformam grandes segmentos da população de cor em subproletariados degradados e “supérfluos” excluídos do sistema produtivo e inúteis até para serem explorados. O resultado é uma estrutura político-econômica que gera modos de exploração, marginalização e privação específicos de “raça”. Esta estrutura constitui a raça como uma diferenciação político-econômica dotada de certas características de classe. Quando vista nessa perspectiva, injustiças raciais aparecem como uma espécie de injustiça que clama por soluções redistributivas (...). Todavia, raça, não é apenas economia política. Também tem dimensões culturais – valorativas, o que a traz para o universo do reconhecimento (FRASER, 2001, p.260).

A permanência do trabalho infantil na comunidade negra rural de Santana, assim como em outras comunidades quilombolas, funciona como estratégia de composição da renda familiar e pode ser pensada como parte do legado histórico do colonialismo e da escravidão. Uma espécie de permanência histórica. Por outro lado, algumas mulheres já saíram da comunidade para se empregarem como domésticas, tanto nas fazendas do entorno quanto, na sede do município. Em relação aos homens, a maioria deles quando não se encontram desempregados, trabalham por empreitada, em atividade agropastoril. É importante frisar que um percentual elevado das famílias da comunidade não chega a obter uma renda superior a dois salários mínimos.

4.13

Concepções em torno de um mesmo tema.

A proliferação de demandas por reconhecimento tem despertado a atenção de vários pesquisadores no campo da Filosofia e das Ciências Sociais. Essas preocupações têm como centro basicamente três questões. A primeira diz respeito às situações que levam grupos, em situação de desvantagem social, a reivindicarem o reconhecimento de oportunidades igualitárias relativas ao exercício dos direitos fundamentais. A segunda pode estar relacionada à primeira, e quase sempre está. Esta se refere à necessidade de alguns grupos movidos por situações de desrespeito ao seu modo de ser e existir, exigirem o reconhecimento quando a igualdade sugere padrões de homogeneização cultural. Igualmente, se coloca outra questão para os pesquisadores e que interroga o Estado e as políticas públicas sobre a sua capacidade para promover o reconhecimento. A quarta e última questão refere-se ao dilema entre a política de igual dignidade, promovida pelo Estado Democrático de Direitos, e a política da diferença. Ou seja, a tensão entre igualdade e diferença.

Em países multiculturais, ou em países que em virtude da globalização e da imigração, já convivem com a diversidade cultural, as questões que envolvem o reconhecimento das identidades culturais e étnicas ganham muita importância. Os dilemas do reconhecimento das diferenças colocam uma série de desafios constitucionais, políticos e sociais. A preocupação em construir uma Teoria do Reconhecimento vem mobilizando três pesquisadores que podem ser apontados

como protagonistas do tema no cenário internacional. São eles o filósofo canadense Charles Taylor, o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth e a cientista política norte americana Nancy Fraser.

As pesquisas de Taylor estão vinculadas ao seu envolvimento político desde 1961, como membro de um partido social democrata e sua inserção histórica na questão da luta do Quebec - Canadá, para manter as suas tradições francófonas, inclusive a língua. A província do Quebec trava uma luta desde a década de 1960, com o resto do Canadá por reconhecimento de sua especificidade cultural.

Segundo Mattos, (2006, p.108);

A crise do Canadá é utilizada por Taylor para mostrar a dramaticidade do problema da fragmentação política, que tende a crescer quando o reconhecimento de minorias não é uma política ampla que envolva o senso de comunidade política comum. A preocupação central dele é pensar numa forma de conciliação entre as demandas de minorias por reconhecimento e o respeito pelos direitos individuais, que estão na base da concepção moderna de individualismo. Sua militância política, portanto, o levou a formular uma crítica profunda da sociedade e do Estado liberal.

Taylor constrói uma tese sobre os significados da exigência do reconhecimento e sua implicação direta com a questão das identidades. A tese de Taylor (1998) consiste no fato de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento. O não reconhecimento ou reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, pode ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser distorcida e que a oprime. O reconhecimento incorreto não implica só numa falta de respeito. Pode também marcar as suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Exemplos de casos de autofagia, onde os pares se destroem, pois não conseguem ver no outro o seu igual e sim o inimigo. É o caso do oprimido que hospeda o opressor.

Taylor (1998), afirma que o discurso do reconhecimento e da identidade, tal como está sendo discutido hoje, é uma preocupação da democracia liberal. Mas, sua gênese pode ser identificada em Hegel e sua famosa dialética do senhor e do escravo. Contudo, a passagem das sociedades altamente hierarquizadas como as sociedades aristocráticas europeias, para as sociedades burguesas, promoveu uma mudança de paradigmas e de concepção de status social. Um deslocamento da noção de *honra* para a de *dignidade*. A primeira refere-se à questão da honra

como privilégio adquirido, a segunda refere-se ao conceito de dignidade, uma noção moderna de caráter universalista e igualitário. Daí falarmos em dignidade dos seres humanos, ou dignidade de cidadão. *O cerne da política da dignidade é a idéia de que todo ser humano é digno de respeito* Essa premissa é a base dos direitos humanos e universais.

Para Taylor (1998), a democracia introduziu a política de igual dignidade, que pode ser traduzida como política de reconhecimento igualitário. Contudo, a importância do reconhecimento foi se transformando, tal qual o conceito de identidade que surge no final do sec. XVIII. A identidade individualizada, essencializada e estática do sujeito do iluminismo da qual fala (Hall, 2011), não é mais uma realidade, dentro do projeto liberal, principalmente no neoliberalismo.

Segundo Mattos (2006, p.128);

É interessante perceber que a noção de identidade moderna originou uma política da diferença também baseada em princípios universais. A base desse princípio é a ideia de que *todos devem ter reconhecida a sua identidade peculiar*. Por isso, a assimilação de uma cultura por outra compromete o princípio da autenticidade. A exigência universal fortalece um reconhecimento da especificidade. Os conflitos atuais em torno da política da diferença, se, por um lado, têm como base a ideia de universalização da necessidade do reconhecimento, por outro lado, enfatizam que a política da dignidade universal foi cega às singularidades individuais e culturais.

Taylor coloca que as políticas de ações afirmativas, do modo como têm sido implementadas nos últimos tempos, não tocam no cerne da discriminação – a necessidade de reconhecimento do igual valor de diferentes culturas, etnias e gênero. Tais políticas acabam gerando apenas um processo de distribuição de renda, separando, assim, as esferas da economia da cultura. Ele identifica que o problema desse tipo de política é que se imagina que depois de terem sido reparadas as injustiças historicamente desenvolvidas, cessa-se a necessidade de qualquer reconhecimento das especificidades.

É com o ideal da autenticidade que Taylor vai identificar a gênese da percepção das singularidades entre os seres humanos. Ele afirma que este é um ideal que chegou até nós. Contudo, é na ambiguidade desse princípio que Taylor vai buscar fundamentação, para afirmar que não pode existir uma maneira peculiar de ser, que independa da relação intersubjetiva e dialógica. Nesse sentido, o processo de construção identitária é dialógico e interacional..

Segundo Taylor (1998), a importância do reconhecimento é, agora, universalmente admitida, de uma forma ou de outra: no plano íntimo, *estamos*

todos conscientes de como a identidade pode ser formada ou deformada no decurso de nossa relação com os outros-importantes. No plano social, a noção de que as identidades se formam através do diálogo aberto, tem contribuído para tornar a política de reconhecimento mais central e marcante. *O reconhecimento igualitário não é apenas uma situação adequada para uma sociedade democrática saudável, o não exercício dele é danoso para as pessoas.* É desse modo, que o discurso do reconhecimento chega até nós, nesses dois níveis, na esfera da subjetividade, na relação dialógica com o outro, e na esfera pública, onde a política de reconhecimento igualitário passou a desempenhar um papel cada vez maior, com a universalização do princípio de igual cidadania, que teve a sua maior vitória no movimento pelos direitos civis nos anos de 1960 nos Estados Unidos.

Apesar de enfatizar que o desenvolvimento da noção moderna de identidade, com o desenvolvimento dos princípios de *dignidade e autenticidade*, terem dado origem a uma política da diferença, onde todas as pessoas devem ser reconhecidas pelas suas identidades peculiares, ele argumenta que “*é através da política de igual dignidade que as diferenças podem ser reconhecidas e respeitadas*”. Taylor parte do princípio da *igual dignidade*, enquanto Fraser parte das tensões entre as políticas de *reconhecimento e redistribuição*. Já Honneth parte *do conflito*, gerado por situações de desrespeito, aos modos de ser, como o motor do desenvolvimento moral das sociedades.

4.14

Axel Honneth e a origem do reconhecimento.

A filosofia política contemporânea vem assistindo a um acirrado debate em torno da noção de reconhecimento. Um crescente número de autores, de diversas áreas científicas, debruça-se sobre o tema. Seja para abordar os dilemas do multiculturalismo nas sociedades modernas, seja para compreender os possíveis efeitos das políticas públicas que se denominam, inúmeras vezes, como políticas de reconhecimento. Para Honnet o cerne está nas situações de desrespeito cometidos pela maioria sobre as minorias.

No rumo de uma Teoria Social Crítica, os processos de construção social da identidade pessoal e coletiva passam a se inserir numa nova gramática moral

traduzida nas lutas pelo reconhecimento. O conceito de reconhecimento mostra-se um mecanismo bastante promissor, tanto para Honneth, quanto para Taylor que vão buscar nos estudos de Hegel a matriz para suas elaborações.

Mas só nos anos que passou em Jena como jovem docente de filosofia ele elaborou um meio teórico para vencer essa tarefa, cujo princípio interno aponta para além do horizonte institucional de seu presente e se porta criticamente em relação à forma estabelecida de dominação política. Hegel defende naquela época a convicção que resulta de uma luta dos sujeitos pelo reconhecimento recíproco de sua identidade uma pressão intrassocial para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da liberdade; trata-se da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, inerente à vida social. (HONNETH, 2003, p.29).

Buscando construir uma teoria social crítica do reconhecimento Honneth reelabora algumas das proposições iniciadas por Hegel, dentre elas de que o conflito é intrínseco, tanto à formação da intersubjetividade como dos próprios sujeitos. Ele destaca que tal conflito não é conduzido apenas pela lógica da autoconservação dos indivíduos, trata-se, sobretudo, de uma luta moral, visto que a organização da sociedade é pautada por obrigações intersubjetivas.

Segundo (MATTOS, 2006, P.156);

Toda a dinâmica da luta pelo reconhecimento, para Honnet, parte da relação entre não reconhecimento e posterior reconhecimento legal. Posto de outro modo: toda luta por reconhecimento dá-se por uma dialética do geral e do particular. Afinal, é sempre uma particularidade relativa, uma diferença que não gozava de proteção legal anteriormente, que passa a pretender tal status. Esses conflitos, no entanto, são percebidos num sentido completamente pré-político. É nesse sentido, que Honnet, contra Fraser, defende que há sempre uma experiência de desrespeito como estando na base de todo conflito social.

Para Honneth (2003), o conflito seria o mote de uma evolução moral da sociedade. Entretanto, as situações de desrespeito podem abranger graus diversos de profundidade, que vão desde a negação dos direitos básicos até a humilhação sutil que acompanha as situações de insucesso e fracasso, ou privações e maus tratos corporais.

É com base nesses pesquisadores, especificamente Fraser (2001) que me propus a pensar o tema do reconhecimento, como parte da teoria social crítica. Fraser fornece condições para analisar as políticas direcionadas às comunidades remanescentes de quilombos, pela ótica do reconhecimento, mas, sobretudo pela redistribuição. Inclusive, nos leva a considerar, o quanto a redistribuição feita a partir de políticas compensatórias deslocam as lutas do foco principal, que é a questão da terra. Por longo tempo, as classes populares no Brasil sejam na cidade

ou no campo vêm sendo alvo de políticas de caráter assistencialistas, que longe de promoverem o reconhecimento de direitos, que as conduziriam à autonomia, acabam por engessá-las no vício corrosivo da barganha.

Acreditamos que o tema do reconhecimento é hoje uma questão central para a teoria das ciências sociais e humanas e para o campo das políticas públicas. Contudo, longe de esvaziar a urgência na necessidade de transformação das estruturas que alimentam as desigualdades sociais, a discussão do reconhecimento dos grupos em desvantagem faz emergir a natureza de suas contradições. Ao pensarmos na questão das políticas para as comunidades remanescentes de quilombos, nos deparamos com uma dura realidade, que é a defasagem entre os índices e a realidade dos fatos.

O tema do reconhecimento que atravessa hoje a realidade das comunidades remanescentes de quilombos é a expressão política de embates entre perspectivas que evidenciamos no campo do Estado, no campo acadêmico e nas traduções que os movimentos negros e movimentos quilombolas fazem das ações propostas pelo Governo. Lembramos, contudo, que muitos membros e lideranças do movimento negro fazem hoje parte das instituições governamentais. Nesse sentido, uma questão se coloca. Até que ponto a participação dos movimentos nos quadros do governo engessa as ações e reivindicações do próprio movimento quilombola?

As formas de reconhecimento étnico e cultural podem variar segundo a construção ideológica, e o lugar de onde se fala, como podemos constatar nas falas de Taylor, Fraser e Honneth. Lembramos que a crítica que a política liberal faz ao direito à diferença está posta na preocupação com o surgimento de particularismos, o que para Taylor acontece em *distinções com base no tratamento diferencial* (Taylor, 1998, p.60). Nesse sentido, a busca da diferença ameaça o universalismo e a pretensa neutralidade do estado liberal. A busca pelo *consenso* torna-se então a meta para um *multiculturalismo liberal*.

Já para Fraser a adoção de “*remédios afirmativos*” não resolverá os problemas dessas comunidades, é necessário “*remédios transformativos*” que possam alterar as situações de desigualdade e invisibilidade por que passam esses grupos. Para Honneth, o desrespeito às formas de vida engendra o conflito que pode levá-las ao desenvolvimento moral de suas formas de vida e sobrevivência.

Arruti (2009) parte do suposto de que o Estado brasileiro encontrou diferentes formas de lidar com as populações identificadas como “não brancos”.

Com as políticas de reconhecimento, parece ter havido uma inversão desse modelo classificatório, as comunidades indígenas “recentes” ganharam visibilidade política e acadêmica, pois têm passado por um processo político de retomada de suas tradições, a partir de uma identidade genérica de caboclos já assimilados, para remanescentes indígenas. Por sua vez, as comunidades negras rurais emergem de sua invisibilidade histórica ao ganharem o estatuto de unidades étnicas. Para Figueiredo (2011), o conceito de etnia opera no campo das políticas como sintetizador das demandas por reconhecimento e redistribuição.

5. Educação Escolar Quilombola: Um Campo em Construção

Para a compreensão de como se constitui uma política curricular específica orientada para as escolas em áreas remanescentes de quilombos, faz-se necessário analisar as interlocuções entre os diversos atores sociais que contribuíram para formalizar essa política. Nesse sentido, propomos algumas questões fundamentais para a compreensão das mediações e das tensões que atravessaram a construção de um novo campo que foi denominado como: *educação escolar quilombola*. Neste capítulo está colocada a intenção de interpretar quais os significados que estão postos no conceito e na enunciação por parte do poder público de uma educação quilombola. Indagando aos formuladores de tais políticas, o que vem a ser essa modalidade de educação? Quais os sentidos que estão postos numa política educacional específica e orientada, para os territórios quilombolas? Quais as influências que suscitaram a sua formulação? Como essas políticas chegam e são ressignificadas pela SME de Quatis e pela Escola de Santana?

Para tal, esse capítulo terá como foco a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, os discursos, textos, programas e ações do Governo Federal e as proposições e normatizações no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Quatis destinada à Escola de Santana. Em contrapartida, é importante verificar a pertinência dessas políticas em relação às demandas dessa comunidade e de sua escola. A experiência durante a pesquisa de campo demonstrou a urgência da implementação da lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e de algumas contribuições da Educação do Campo no contexto da formação de professores e do currículo. Ambas, as diretrizes são produto de lutas históricas, de conflitos e negociações entre os movimentos sociais e o poder público.

A Secretaria Municipal de Educação de Quatis estava por aderir ao Programa Escola Ativa. Esse programa está inserido dentro da proposta da educação do campo e o seu foco é a formação continuada de professores que lecionam nas escolas multisseriadas. Por outro, lado no I Seminário de Educação Quilombola, a questão da multisseriação foi alvo de controvérsia. Esse fato nos

leva as seguintes questões: Como a política curricular destinada às escolas quilombolas vai trabalhar com essa ambigüidade?

Para me aprofundar na temática específica da educação escolar quilombola, realizei um levantamento com registro no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (2011) nos últimos cinco anos. Foram encontradas 18 dissertações de mestrado e apenas duas de doutorado na área de Ciências Humanas – Educação que tiveram como foco a educação em território de Quilombos. Isso por si só dá ao nosso trabalho certa relevância. Dentre as teses encontradas, destacamos a de autoria de Suely Dulce de Castilho, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Essa tese é fruto de uma pesquisa que busca compreender a relação da comunidade negra rural remanescente de quilombos com a educação escolar. A autora por meio de pesquisa etnográfica aborda o contexto histórico do grupo e sua condição socioeconômica. Descreve também os principais traços identitários e culturais dos moradores da comunidade e problematiza o conceito de quilombo, buscando aclarar a compreensão do conceito quilombo contemporâneo, seus diferentes processos de geração e manutenção de sua identidade étnica. Afirma a relevância dos conhecimentos produzidos e em circulação na escola por meio do currículo formal e do currículo informal, ou seja, outras formas de mediação pedagógica desenvolvidas pela comunidade.

Sobre educação do campo, o inverso foi constatado. Para oito teses de doutorado foram encontradas cinco dissertações de mestrado. Uma tese de doutorado, em especial, é motivo de interesse, pois essa analisa o Programa Escola Ativa, de autoria de Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em agosto de 2009. Essa tese é produto de uma pesquisa em que o autor discorre sobre a origem do programa e afirma a sua unicidade como programa voltado para as classes multisseriadas no Brasil. Como estratégia metodológica ele parte de três frentes de análise: uma análise macro relativa ao contexto histórico de formulação do programa e início de sua implantação no Brasil, uma análise meso, relativo aos processos de apropriação e resistência de diferentes grupos de interesse e uma análise micro, relativa às mudanças no trabalho docente a partir da implementação do programa, considerando os sentidos que adquire o mesmo para o professor.

Em relação à “Educação para as Relações Étnico Raciais”, dentre as mais de dez teses de doutorado catalogadas, podemos perceber que majoritariamente elas estão situadas nos estudos sobre o tema do negro e a educação no Brasil. Nesse sentido, destacamos a de Cristiane Maria Ribeiro apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em 2005. Os dados da pesquisa apresentam um panorama das pesquisas sobre a temática do negro e a educação no Brasil em vários aspectos como: perfil dos pesquisadores e das pesquisas, bem como as concepções propostas e sugestões que indicam as modificações necessárias ao sistema educacional brasileiro, para a efetivação de uma educação que respeite a diversidade étnico-racial.

Grosso modo, ao realizarmos esse levantamento, Verificamos que ainda é raro as teses sobre educação escolar quilombola e que o debate sobre essa temática é um assunto extremamente novo no meio acadêmico, principalmente no Rio de Janeiro.

Nesse capítulo, discutiremos o processo que culminou com as Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar Quilombola. Essa política é resultado de lutas históricas, de conflitos e negociações, entre os movimentos sociais e o poder público. Constituindo contextos onde diferentes atores entram em cena. Para efeito de análise das políticas educacionais, partiremos das contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (2009).

5.1

Diferentes contextos na produção de um campo

O aporte teórico-metodológico de Ball (2009) auxilia na interpretação dos discursos que constroem a categoria - educação quilombola e os textos que fornecem subsídios para sua interpretação, desde a ressemantização do conceito de quilombo, aos significados em disputa, por sua afirmação no campo da educação. O objetivo é perceber como a reivindicação por uma educação quilombola foi se constituindo na esfera do poder público, no plano das políticas educacionais, principalmente no currículo, e quais as mediações constitutivas desse processo.

A criação das políticas nacionais é inevitavelmente um processo de bricolagem: um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos (...). A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1992, p.102, apud LOPES, 2005).

O percurso escolhido para análise, parte do primeiro grande evento, sob a iniciativa do Ministério da Educação através da SECADI, que teve por objetivo primordial discutir as experiências pedagógicas formais e informais vivenciadas nas escolas em áreas remanescentes de quilombos. Esse evento foi o I Seminário Nacional sobre Educação Quilombola que aconteceu em Brasília, no período de 9 a 11 de novembro de 2010. O seminário contou com a parceria da Secretaria de Políticas de Promoção a Igualdade Racial/SEPPIR. Durante o evento foi realizada uma seção da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Os conselheiros, dentre eles a prof^a Nilma Lino Gomes, que é a relatora das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola discutiram as questões pertinentes a implantação de uma nova modalidade de educação, que atenda as demandas desse segmento social. Para tal, a prof^a Nilma permaneceu no evento para ouvir as experiências dos professores quilombolas.

O Seminário Nacional sobre educação quilombola contou ainda, com a representação de várias secretarias estaduais – Pará, Maranhão, Bahia, Paraná, além de representantes do movimento quilombola. Do Rio de Janeiro vieram dois representantes, da Comunidade Remanescente de Quilombos de Campinho da Independência, além de uma representante da coordenação para a Diversidade da Secretaria Estadual de Educação. A comunidade de Santana não participou do seminário. Os três dias se dividiram entre exposições e oficinas.

5.2

Os primeiros passos para construção de uma Educação Escolar Quilombola.

O seminário teve como público alvo os professores, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, ou àqueles que atendem estudantes oriundos dessas comunidades. O Seminário foi um espaço de apresentação de trabalhos entre os anos de 2007 e 2009 e troca de experiências no campo do currículo, da didática e da formação de

professores, dentro dos níveis de escolarização da Educação Básica. O seminário aconteceu entre os dias 09 e 11 de novembro de 2010.

A meta central foi discutir e propor critérios para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola, acatando as deliberações finais da Conferência Nacional de Educação (2010). Socializar as experiências educacionais quilombolas, conduzidas por gestores/as, educadores/as e estudantes, visando construir estratégias didático-pedagógicas que atendam as especificidades das comunidades quilombolas.

Houve também uma iniciativa que buscou incentivar e propor às Secretarias de Educação, gestores das redes públicas, quanto a necessidade de qualificação de seus quadros, para maior conhecimento da temática. Além da participação destes na produção de material didático específico para as comunidades quilombolas. Falou-se da necessidade de realização de concurso público específicos para as escolas quilombolas, a fim de assegurar a permanência dos/das professores/as que atuam nas comunidades quilombolas, evitando a rotatividade e garantindo a efetividade da formação.

No primeiro dia do Seminário foi composta uma mesa com representantes do poder público federal e estadual, além de um representante da CONAQ. Estavam presentes a professora Leonor Araújo, coordenadora de projetos da SEPPIR, a professora Maria Auxiliadora, coordenadora da equipe de Diversidade da SECADI, a professora Nilma Lino Gomes, uma representante da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, um representante da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, um representante da Fundação Cultural Palmares. Na ocasião, o professor José Maurício Arruti, da PUC do Rio, à época, foi convidado a participar. Ele abriria o debate com o tema: *Terra, Território* em comunidades remanescentes de quilombos. Por motivos alheios a sua vontade, o professor não pode participar do Seminário.

No segundo dia pela manhã houve apresentação de experiências exitosas de professores que trabalham em comunidades quilombolas do Maranhão, do Pará, da Bahia, Pernambuco, Minas etc. Entre as experiências que mais se destacaram estava a das comunidades remanescentes de quilombos do Baixo-Amazonas, como a de Bom Jardim no município de Santarém, Estado do Pará. É interessante destacar que as comunidades quilombolas do interior do Amazonas,

em que pese, a heterogeneidade, se relacionam com a terra, com a floresta, com os rios e os lagos de forma absolutamente familiar.

Em uma comunidade remanescente de quilombos, como a de Bom Jardim, onde não há universidades, nem ensino médio e onde o ensino fundamental destinado às crianças atinge apenas as quatro séries iniciais, em pleno século XXI, questiona-se: de onde vêm os conhecimentos que conduzem e orientam as práticas cotidianas daquelas pessoas? As práticas educativas, a pedagogia comunitária, a experiência, a ciência do concreto, o saber localizado no território da comunidade, ainda que aberto à sociedade envolvente tem sido a principal “escola” para a manutenção e circulação do conhecimento relacionado ao meio e ao ambiente; como aparece nos discursos dos quilombolas de Santarém. Elas se expressam no domínio e o conhecimento do território em que viverem e vivem; nas formas de se relacionar com as pessoas que vem de fora e com os de dentro da comunidade (...). Elas se expressam nas organizações coletivas, seja pela afirmação étnico-racial, identidade, ou pela cidadania como agricultor, lavrador, pescador, extrativista; na organização social de parentesco com suas regras e lógicas próprias; na criação e recriação de festas, nos mutirões e na capacidade de relatar suas histórias (AMARAL, 2006, p.42).

Baseada nas interpretações de Amaral (2006), percebi algumas experiências relatadas de trabalhos em etnopesquisa e etnoconhecimento nas áreas de matemática, ciências etc. É importante perceber como cada grupo étnico constrói o seu etnoconhecimento (Cardoso, 2009) no seu processo de leitura de mundo. Pode-se observar a diversidade de leituras produzidas na tentativa de interpretar os fenômenos de todas as ordens. Atualmente, o termo etnoconhecimento propõe a produção de outras epistemologias referenciadas num sistema de conhecimentos e cognições típicas de uma dada cultura.

A professora Nilma Lino Gomes teve oportunidade de vivenciar diferentes narrativas de professoras, relatando suas experiências na prática pedagógica e no currículo, inclusive as experiências que lidam com saberes tradicionais, como alguns professores das escolas de comunidades do Baixo-Amazonas que estavam presentes ao seminário.

No imaginário sociocultural do país, a Amazônia Brasileira é pensada como uma região que não participou do processo escravocrata e onde a presença negra não é significativa. De acordo com Funes (2005), a ocupação da região denominada “Baixo Amazonas”, onde Santarém está localizada, foi consequência da política característica do sistema colonial na região, pela defesa territorial, a catequese, o aldeamento e exploração do nativo, e o extrativismo e comercialização das drogas do sertão. Contudo, a região também se conectou às redes do tráfico atlântico de africanos escravizados. Nessa região do Pará houve

uma concentração significativa de população escravizada nas áreas onde predominavam atividades agropastoris, na lavoura cacaueira, agricultura de subsistência e a pecuária, principalmente nos municípios de Óbidos, Alenquer e Santarém (MELO, 2009, p.2).

À tarde, ainda no segundo dia do seminário, se formaram os grupos de trabalho. Na ocasião se formou um GT intitulado *Formação de Professores*, do qual participei, discutiu-se além da necessidade de uma formação inicial para professores, a necessidade de uma licenciatura que habilitasse os próprios membros da comunidade, que desejem exercer a profissão docente em sua comunidade de origem. Os motivos alegados iam desde a necessidade de se estabelecer uma relação orgânica entre a escola e a comunidade, até aos problemas de acesso. Os quilombolas presentes achavam impossível ser estabelecida essa relação com os professores de fora, pois esses, de certo modo, desconhecem o cotidiano da comunidade.

Em relação, a questão do acesso, foi uníssona a fala de que muitos professores em determinadas épocas do ano, não conseguem chegar à escola. Tal fato, pode ser verificado durante o trabalho de campo em Santana. Por ocasião das chuvas ocorridas durante o mês de junho de 2010, quatro professores ficaram presos na estrada, pois o ônibus escolar derrapou e atolou num barranco. Eu só não passei por esse fato, porque desci depois do almoço, numa carona de caminhão. A comunidade de Santana fica ilhada em dias de muita chuva, a estrada de acesso é de terra batida e nesses períodos, a lama, juntamente com os bolsões de água que se formam no caminho impedem que veículos trafeguem. Em várias circunstâncias, a secretária de educação teve que pedir o empréstimo do trator à secretaria de obras, para tornar viável o trânsito ou socorrer algum imprevisto, como no caso relatado acima. Por força dessas circunstâncias, a gestão começou a pensar num currículo em que os dias letivos fossem alterados. Os alunos não teriam aula durante o período das chuvas mais frequentes.

Em Marambaia, no ano de 2009, verifiquei também, quando lá estive durante uma semana, que os professores do Estado, que davam aula à noite no supletivo, no Colégio Estadual Levy Miranda, tinham que dormir em seus dias letivos, num alojamento dentro da Vila Militar. Estes voltavam no dia seguinte pela manhã à Itacuruçá, para retornarem à ilha alguns dias depois.

Outra questão levantada no GT Educação e que está presente no documento que norteou a discussão do GT Formação Continuada de professores e professoras (2010), enfatiza a questão das relações raciais no Brasil.

O processo educacional brasileiro ao longo dos anos foi comprometido devido ‘ao mito da democracia racial’ (SECAD, 2009) ao não preparar de forma adequada os(as) educadores(as) para orientar seus alunos em como lidar com a diversidade étnicorracial que forma a sociedade. Pelo contrário, reforçou padrões eurocêntricos de educação que cristalizaram os preconceitos e as manifestações de discriminação que consciente ou inconscientemente, reproduzimos no cotidiano escolar. Criou-se, assim, um círculo viciosos no qual os(as) educadores(as) formados de uma maneira preconceituosa são incapazes de lidar com a diversidade no espaço da sala de aula, utilizando material didático carregado de conteúdos pejorativos e depreciativos em relação aos povos e culturas de outras origens que não a europeia(...). Os desafios em propor novas metodologias para o ensino de estudos étnicos implicam em reformar currículos e ambientes escolares: articular cultura e identidades, criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independente de seu grupo social, étnico, religioso e político (Oliveira, 2010, p.2).

Em relação à formação continuada de professores o documento expressa que só através dela é que se poderá operar uma mudança de paradigmas. É necessário que esses profissionais que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos tenham conhecimento do processo de ressemantização por que passou o termo e suas implicações.

O documento do GT Formação de Professores sugere que os profissionais tenham acesso ao Decreto 4887/03. Partindo então do conceito de remanescentes de quilombos, de que fala o Decreto, há de se ter a compreensão da importância que a identidade étnica tem com o sentimento de pertencimento. Esse mesmo Decreto, além de garantir às comunidades quilombolas a posse da terra, garante também o acesso a serviços básicos como saúde, educação e saneamento básico. Diante disso, é preciso ressaltar e valorizar, quando do planejamento das ações pedagógicas, as especificidades de cada comunidade remanescente de quilombos, pois elas possuem dimensões sociais, políticas e culturais distintas. Dentre as orientações do documento está a urgência na implementação da Lei 10639/03.

Há de se pensar em estratégias de formação de professores que atendam a essa demanda, pois cada vez mais, torna-se necessário formar profissionais de Educação para atuarem com a História, a Cultura-afrobrasileira e africana e com as questões que dizem respeito à educação das relações étnicorraciais, conforme previsto nos artigos 26ª e 79B da LDB (Lei 9394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Ainda segundo o documento, os indicadores educacionais e sociais revelam que há um racismo institucionalizado que interfere no fluxo escolar, nas taxas de promoção, na repetência e na evasão escolar, em escolas que atendem alunos remanescentes de quilombos, sejam elas localizadas nas comunidades remanescentes de quilombos ou não. Dados referentes às taxas de escolaridade líquida¹⁷, e de atendimento na educação básica demonstram uma realidade educacional bastante desfavorável para a população negra. Tipos de abordagens, materiais didáticos, gestos, atitudes, omissões e práticas referentes à população negra têm contribuído para reforçar preconceitos e práticas racistas camufladas ou explícitas nas instituições escolares.

Do Seminário nacional realizado em Brasília surgiu a proposta de aprofundar a discussão. Para tal, o Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica e a SECADI propuseram audiências públicas, para ouvir os quilombolas e os professores sobre a possibilidade de construção das diretrizes para a educação escolar quilombola. A Câmara de Educação Básica do CNE realizou, a partir de agosto de 2011, três audiências públicas para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Para a realização das audiências foram selecionados os estados do Maranhão e Bahia, juntamente com o Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros deve-se ao intenso contingente populacional quilombola, a articulação política e capacidade de congregar municípios do entorno e da região norte e nordeste. O último, por ser o local da sede do CNE e capaz de articular participação do centro-oeste, sudeste e sul do país.

A necessidade de formular políticas que corroborem com a elevação da escolaridade das crianças e jovens das comunidades quilombolas articula-se com o reconhecimento de que os quilombos são territórios étnicos. Logo, a questão do território e da territorialidade se configurou como eixo principal de discussão no Seminário Nacional Quilombola. De acordo com a comissão responsável pela elaboração do documento final;

¹⁷ A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.
Fonte: MEC/INEP/PBQ/2012

Ao reconhecer as escolas quilombolas bem como, as escolas que atendem alunos/as provenientes das comunidades quilombolas significa debater, compreender, sensibilizar-se e solidarizar-se com os desafios ligados às demarcações dos territórios e das territorialidades quilombolas, é uma das formas de garantir aos professores(as) quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Ao instituir uma Educação Quilombola, a Coordenação Geral de Diversidade, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), visando à valorização plena das histórias e culturas das comunidades quilombolas; busca a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, assegurando que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas, bem como um Calendário Escolar específico que respeite a tradição da comunidade, que respeite os aspectos climáticos, ciclos agrícolas, religiosidade e ainda garanta a Educação de Jovens e adultos(EJA) nas comunidades quilombolas, propiciando a formação ao longo da vida, com sequenciamento progressivo dos níveis, na perspectiva de continuidade do processo de ensino e de aprendizagem (...) construir um currículo escolar com a participação ativa da comunidade respeitando suas diferentes demandas e diversidade; reiterando a “valorização da ancestralidade, da corporeidade, da oralidade, da cosmovisão africana, da identidade negra, e incorporação de outras lógicas de construção do conhecimento, fundamento numa pedagogia do encantamento nos processos educativos e culturais na educação escolar quilombola” (Comissão quilombola, 2010)

Como já evidenciado anteriormente o seminário nacional foi o marco institucional para a elaboração das diretrizes. Um dos aspectos do contexto de influência de que fala Ball (2009), onde diferentes discursos se articularam em torno de uma temática comum, a Educação Quilombola. A essa altura o MEC através da SECADI já considerava a educação quilombola, como uma modalidade de educação. Entretanto, apesar dessa institucionalização, inclusive em rede, na página do MEC na WEB, desde 2005, não se sabia definir ainda, do que se tratava uma educação quilombola.

As três audiências públicas ocorridas tiveram como tema “*A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos*” e tiveram uma participação expressiva de representantes das comunidades quilombolas, além da representação nacional da CONAQ, gestores, professores, e membros das secretarias municipais e estaduais de educação, além de representantes da SECADI, e da Câmara de Educação Básica do CNE. A primeira audiência ocorreu na cidade de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, no dia 05 de agosto de 2011, com um público de 368 participantes. A 2ª e mais expressiva audiência aconteceu no município de São Francisco do Conde, na Bahia, no dia 30 de setembro de 2011 e teve um público de 433 participantes. A terceira aconteceu no dia 07 de novembro de 2011 em Brasília, por ocasião da Marcha Nacional Quilombola contra a ADIN 3239. Com

o objetivo de nortear a discussão sobre a Educação Quilombola foi produzido um texto-referência para discussão e posteriormente uma cartilha.

No processo de construção das diretrizes, também está posto a mediação dos intelectuais, como antropólogos, historiadores, sociólogos, e outros pesquisadores que contribuíram para que chegasse a termo a decisão da formulação das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola. As diretrizes surgem da interlocução entre diferentes atores sociais entre eles o MEC/SECADI, Conselho Nacional de Educação, SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, lideranças e membros das comunidades quilombolas, pesquisadores e outros. Elas objetivam atender as demandas propostas pelas lideranças e membros das comunidades, nos fóruns de discussão. O objetivo central desse capítulo é a análise dos discursos e do contexto de influência que permitiu a sua configuração. Para efeito de análise das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola, partiremos das contribuições do sociólogo inglês Stephen Ball (2001; 2002; 2009). Para esse pesquisador as políticas se movem dentro do que ele denomina: “ciclo de políticas” que estão referidos por três contextos privilegiados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Pensar as políticas em sua dinâmica ultrapassa a lógica tradicional, que costuma associar política a definição. Pensar a dinâmica das relações que configuram as políticas educacionais no Brasil, em diferentes contextos, permite perceber possíveis deslocamentos e processos de resignificação. A idéia do ciclo de política rejeita a lógica dicotômica presente nas análises tradicionais, entre as fases de formulação e implementação.

A reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Nesse sentido essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas a nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p.49).

A ideia de ciclo permite pensar em movimento, numa dinâmica de relações e práticas discursivas que em dados momentos se contrapõem e em outros convergem. Tal fato, se deve a relevância que as disputas e embates adquirem nos

diferentes contextos, que se configuram como arenas de luta, por processos de significação. Essa arena de luta assemelha-se a noção de campo de Bourdieu (2010), o próprio Ball (2009) admite ter buscado nesse pesquisador como em Foucault as matrizes teóricas de sua formulação metodológica.

Fundamentada nessa concepção entendo estar diante de um campo em construção que é o da educação escolar quilombola, onde os princípios de fundamentação desse campo são atravessados por múltiplas relações de poder. De um lado temos o Estado, através do MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, SEPPIR, Secretarias estaduais e municipais de educação. De outro, temos a sociedade civil organizada, os movimentos sociais, o movimento negro, o movimento quilombola, os professores, as comunidades. Numa outra via, temos os pesquisadores do tema, os antropólogos, historiadores, sociólogos, pedagogos e outros. Esses diferentes mediadores constituem tanto o contexto de influência, quanto o de produção de textos e o contexto da prática.

O contexto de influência também seria um campo de disputa de discursos de grupos representativos. Ball (2001, 2002, 2009) vai enfatizar a propagação das influências internacionais no processo de formulação das políticas educacionais no contexto dos Estados Nacionais (OCDE, Banco Mundial, FMI) com apelos à eficácia de resultados e a ênfase na performatividade dos professores. A par disso, nos valeremos de seu esquema interpretativo para afirmar a ambigüidade gerada no contexto da globalização e da transnacionalização do capital e sua contrapartida, na valorização das diferenças étnicas, raciais e culturais. Essas diferenças ganham escopo nas políticas de reconhecimento e reparação, sobretudo, as comunidades negras, principalmente em contexto de diáspora.

Nessa direção, o foco de análise das políticas deve incidir sobre as práticas discursivas em torno das políticas, desde o contexto de influência, a interpretação criativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política, à prática pedagógica.

Quando o texto-referência para as diretrizes foi colocado à disposição de junho a dezembro de 2011 para sugestões, foi aberta a possibilidade de contribuição de alguns desses segmentos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), alguns estados e municípios realizaram suas próprias audiências.

Destaca-se a audiência realizada em Vitória, ES no dia 29 de março de 2012, por meio da parceria entre a comissão quilombola e a Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. Para essa audiência, a comissão especial da Câmara de Educação Básica foi convidada e representada pela relatora das diretrizes. O evento contou com um total de 150 participantes, dentre eles quilombolas, professores, estudantes da Educação Básica e da Educação Superior, líderes comunitários, advogados, prefeitos de cidades do Espírito Santo, com grande contingente populacional quilombola, deputados, representantes da SECADI/MEC e vice-reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES (Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, 2012, p.4).

Os documentos orientados para uma educação escolar quilombola partem do reconhecimento da existência de grupos sociais, aos quais estaria destinada uma política educacional própria. Esses grupos, os remanescentes de quilombos, são sujeitos de direitos não só da terra que ocupam, mas de uma legislação específica para a educação. Uma educação que tem por base uma pedagogia própria com corte étnicorracial, onde a questão da terra e da territorialidade precisam ser contempladas. É nesse ponto que as diretrizes para a educação das relações raciais e as diretrizes para a educação escolar quilombola se aproximam. Por outro lado, a educação do campo se aproxima da educação quilombola, na questão da terra, assim como na Pedagogia da Alternância baseada no tripé: tempo-escola, tempo-casa, tempo-comunidade, que pode ser desenvolvida em algumas comunidades. Entretanto, se distância no tocante ao território. A educação do campo foi formulada para atender assentados rurais, preferencialmente ao Movimento dos Sem Terra, cuja lógica se baseia na posse ou propriedade individual da terra. Já para o Movimento Quilombola a terra é pensada no sentido da propriedade coletiva. Logo a educação quilombola deve ser pautada por uma lógica cultural de base comunitarista, que nesse caso se aproxima mais da educação indígena, guardadas as devidas proporções.

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 do seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (DCN para Educação Escolar Quilombola, 2012, p.42).

A reivindicação por uma educação quilombola se configurou numa política pública que encontra nas diretrizes curriculares, a sua expressão máxima. Ao lançarmos mão do aporte metodológico de Ball (2002; 2009), objetivamos analisar as mediações decorrentes dessa enunciação e sua significação nos

diferentes momentos de elaboração. Tal perspectiva requer o estabelecimento de conexões entre os diferentes contextos: de influência, produção de texto e o contexto da prática. Em relação ao contexto da prática, não poderemos aprofundar, no que tange a ressignificação das diretrizes pela Escola de Santana, pois nossa pesquisa de campo se encerrou no final do ano de 2011, quando as diretrizes ainda estavam em processo de discussão. Contudo, acompanhei os fóruns de discussão das diretrizes, e mediei essa discussão em alguns momentos de reunião com o corpo docente e a gestão da escola.

Ainda no início do ano de 2012, estive em Quatis, a convite da direção para uma palestra com os novos professores do 6º ao 9º ano. A palestra foi sobre todo o processo de ressemantização do conceito de quilombo, em torno do artigo 68 do ADCT. Aproveitei a ocasião para apresentar o texto-referência das diretrizes, que estava de posse da diretora desde agosto de 2011. A diretora da Escola de Santana teve a oportunidade de ter acesso a essa discussão, durante o IV Encontro Nacional das Comunidades Remanescentes de Quilombos em agosto de 2011. Inclusive, ela fez parte do grupo que discutiu a educação para as comunidades quilombolas. No qual falou sobre a Escola de Santana, a ampliação do ensino fundamental e das atividades e projetos extra-classe desenvolvidos na escola. Após seu relato, a gestora sofreu uma crítica de um membro da comunidade de Campinho da Independência, em relação a ampliação do horário das crianças do 1º segmento na escola. O membro da Comunidade se referiu a tal fato como um despropósito. “*Crianças de quilombos são livres, não podem ficar presas nos muros da escola*”. No decorrer da fala esse mesmo membro levantou uma questão que se referia a arquitetura das escolas em territórios quilombolas. Afirmando que a construção das escolas quilombolas deve obedecer a outros padrões arquitetônicos. Embora, percebesse o interesse da direção em conhecer a temática quilombola e o debate sobre as dificuldades de implementação da lei 10.639/03, fato esse exaustivamente comentado pelos professores quilombolas, não vi efetivamente a discussão do documento com os professores da Escola de Santana e tampouco com a comunidade, quando do seu retorno ao campo.

No contexto da prática, pude perceber como a questão racial foi tratada na prática pedagógica e no currículo. Ressaltando uma ou outra atividade pontual, pode-se dizer que imperou uma pedagogia tecnicista de base conteudista. Apenas no CBA tive a sensação de experimentar o que Rocha (2009) definiu como

Pedagogia da Diferença. Uma pedagogia voltada para a valorização positiva da diversidade, desde a racial à inclusiva.

5.3

Diferentes influências na produção das políticas: entre o nacional, o local e o global

Para Ball a divisão entre os contextos se realiza para efeito de análise. Tentar construir a análise das políticas em questão, a partir da perspectiva de Stephen Ball – do “Ciclo de Políticas” pode fornecer a compreensão da disputa sobre as estratégias de representação e em torno dos significados identitários. Assim como da legitimidade dos discursos que consubstanciam as políticas.

As comunidades quilombolas e a luta pelo reconhecimento de seus direitos fazem parte do contexto nacional e internacional. A Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em 2001 na cidade de Durban, na África do Sul em seu processo de avaliação fez publicar um documento no qual aponta propostas governamentais para áreas quilombolas. Essas propostas tinham por objetivo a questão de um currículo específico denominado “Parâmetros em Ação” para o ensino fundamental, além do desenvolvimento do projeto “Vida e História Kalunga”. Além dos parâmetros curriculares e material didático, o documento aponta para a urgência da implementação de políticas de ação afirmativa na área da educação, como instrumento fundamental de promoção da igualdade. Sendo garantido às crianças, jovens, adultos e os diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira o acesso à escola.

O documento assinala ainda o direito as cotas para a população negra nas universidades. Assim como reivindica, que sejam implantados no currículo escolar da rede pública municipal e particular, como nos das universidades estaduais e nacionais, a história da África e as contribuições do povo afrodescendente na construção da formação política, religiosa e social do Brasil.

Ainda a nível internacional a questão da educação quilombola ganha destaque no Fundo das Nações Unidas Para a Infância, O Relatório da UNICEF (2009):

Tal desigualdade reflete-se também no acesso à educação. O Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) de 2009 inclui os quilombolas entre

os grupos que estão em situação mais vulnerável quando se trata do pleno exercício do direito de aprender, juntamente com as meninas e os meninos que vivem no campo, os indígenas e as crianças e os adolescentes com deficiência. O Unicef avalia que a educação oferecida nas comunidades quilombolas é, em geral, bastante precária: As escolas frequentemente estão distantes das casas dos alunos, não apresentam infraestrutura adequada ao seu funcionamento e são poucas as que conseguem oferecer o Ensino Fundamental completo. Além de serem poucos para atender a demanda, os professores, em sua maioria, não têm a formação adequada para dar aulas. O documento afirma ainda que [...] é comum nessas comunidades a presença de classes multisseriadas. Em geral, as crianças fazem as séries iniciais e, depois, precisam se deslocar longas distâncias para complementar os estudos (Dutra, 2011, p. 19).

O Relatório informa que nos últimos anos, os quilombolas tornaram-se foco de políticas públicas específicas e de ações desenvolvidas por diferentes organizações da sociedade civil. Com isso, verificou-se uma melhora nos indicadores educacionais relativos a eles. O UNICEF pondera, contudo, que “ainda há enormes desafios a enfrentar para garantir a essas crianças e a esses adolescentes o acesso à escola e uma educação de qualidade, que efetivamente atenda às suas necessidades de aprendizagem” (Dutra, 2011, p. 19).

Todo esse debate em torno da escolarização dos afrodescendentes, dos quilombolas e das sociedades tradicionais, como indígenas e povos tradicionais foram reforçados pela Convenção de nº 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT. Em 2007 por meio do Decreto 6040 o governo brasileiro institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, sendo os quilombolas considerados povos tradicionais, eles têm direito a um tratamento distinto em termos de políticas públicas.

Do ponto de vista da luta por reconhecimento e pelo direito desencadeada pelas comunidades quilombolas, cabe destacar a importância dessas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário e os avanços que elas trouxeram para a sociedade mais ampla e para os quilombolas, indígenas e outros povos tradicionais, de modo específico. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma delas.

A Convenção 169 foi adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989. Em junho de 2002, como resultado da força das reivindicações dos movimentos sociais e ressaltando o caráter aplicado do conceito de “terras tradicionalmente ocupadas”, o governo brasileiro ratificou essa Convenção, por meio do Decreto Legislativo nº 143, assinado pelo presidente do Senado Federal.

Segundo Almeida (2007), a Convenção 169 reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação e reforça, em certa medida, a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas. Ainda segundo esse autor, a ratificação da Convenção 169 enfatiza os instrumentos de redefinição da política agrária, favorece a aplicação da política ambiental e de políticas étnicas, reforçando os termos da implementação de outro dispositivo transnacional, a saber, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), cujo texto foi firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p.11).

Para Figueiredo (2011) foi a Convenção 169 da OIT que mais avançou no plano internacional na consolidação dos direitos das minorias étnicas.

O texto da Convenção dedica especial atenção ao direito à terra, entendendo o termo como relativo ao ‘conceito de territórios’, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma (artigo 13) determinando que se reconheça ‘aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam’(...). Cabendo aos governos a adoção de medidas protetivas (Figueiredo, 2011, p.41).

Encontramos nas afirmações acima três elementos estruturantes da questão quilombola e que foram considerados pelas diretrizes: *o direito a identidade étnico-racial, o direito à terra e a territorialidade*. Nesse sentido, as diretrizes consideram relevante na política curricular, a luta das comunidades pela permanência em seus territórios. Levando em consideração o Decreto 4887/03 e a ressemantização do conceito de quilombo (ABA, 1994) e a Convenção OIT 169; a distinção entre terra e território não pode ser desconsiderada. O território, espaço de desenvolvimento e vivência do grupo, abarca os sentidos mais amplos, desde o patrimônio e as práticas concebidas na dimensão material, ao patrimônio e práticas no terreno do simbólico e do imaterial. O que é marcadamente inscrito pelas diretrizes e não o são pelos documentos acima é a ênfase posta na questão racial.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. Aos embates enfrentados pelos quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeitos e cidadãos e pelo direito à terra e ao território somam-se olhares, perspectivas e discursos racistas (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p.14).

Nessa perspectiva, as identidades de classe social e de raça se complementam. Evidenciando o caráter racial de alguns segmentos camponeses no Brasil.

Outro contexto favorável ao fortalecimento dos direitos étnicos se deu no processo da redemocratização, porque passaram muitas países do continente latino-americano. Figueiredo, (2011, p.41) destaca que as décadas de 1980 e 1990 na América Latina foram marcadas pelo que ele vai denominar como: *Constitucionalismo Multiculturalista* consubstanciando em garantia de direitos étnicos para as populações negras tradicionais.

Na América do Sul, três constituições reconhecem direitos de comunidades quilombolas: as da Colômbia, do Brasil e do Equador. A Colômbia foi o primeiro país a tratar em sua constituição do direito à terra dos afro-colombianos em 1991, direito que foi regulamentado pela Lei 70/1993 e Lei 397/1997. No Equador, a constituição de 1998 já reconhecia aos afro-equatorianos direitos coletivos às suas terras. A nova constituição de 2008 reafirma tais direitos. O Equador conta também com a *Ley de los Derechos Colectivos de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos*, de 2006, que assegura os direitos dos povos negros sobre as suas terras ancestrais. Na América Central, a constituição da Nicarágua, de 1987, garante às “comunidades da costa atlântica” as formas comunais de propriedade das terras e o procedimento para titulação dessas terras está regulamentado pela Lei 445/2002. Em Honduras a *Ley de Propiedad* de 2004 reconhece o direito dos afro hondurenhos às suas terras e es às suas terras e especifica que as mesmas devem ser tituladas de forma coletiva. No Brasil, os direitos territoriais das comunidades quilombolas estão assegurados na Constituição Federal e nas constituições dos Estados da Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Pará (DUTRA, 2011, p.20).

5.4

A educação quilombola na CONAE

A Conferência Nacional de Educação – CONAE foi criada pelo Governo Federal como espaço de participação da sociedade civil no debate sobre o desenvolvimento da Educação Nacional. O processo de convocação e organização da CONAE 2010 foi definido por uma Comissão Organizadora Nacional e teve por tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das Secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na

área da educação. Este processo teve início em 2009 (Portaria Ministerial nº 10/2008) e deu lugar a uma série de Conferências Municipais (primeiro semestre de 2009) e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal (segundo semestre do mesmo ano), culminando com um encontro em Brasília, entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010.

Segundo Eixo VI da CONAE,

Para avançar na discussão é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe a luta pela superação das desigualdades sociais (...). Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnicorraciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (CONAE, 2010, p.43).

Quanto à Educação Quilombola, a Conferência propôs garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional; assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local; promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo; garantir a participação de representantes quilombolas na composição de conselhos; instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, visando garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas; garantir aos professores quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

5.5

O tom racial na gênese das diretrizes.

Segundo o texto-referência (2011), o direito a educação quilombola faz parte da luta antirracista. Pois se trata de uma parcela da população excluída historicamente dos direitos sociais. Primordialmente o texto referência das

diretrizes antes de assumir a luta pelo reconhecimento étnico, assume um caráter de reparação racial em função de um processo histórico vivenciado pelos ancestrais dos remanescentes quilombolas.

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, 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 terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. Esse histórico de lutas tem o movimento quilombola e o movimento negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam na cena pública e política, transformando-as em questões sociais. (...) Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista (Texto Referência, 2011, p.3).

Do mesmo modo, o documento enfatiza o papel fundamental dos movimentos negro e quilombola na articulação das demandas das comunidades, a nível nacional. Embora, esse documento tenha ficado por seis meses exposto à contribuições de pesquisadores e interessados no tema, em determinados momentos ele peca por uma excessiva generalização, como por exemplo na afirmação da ampla participação do movimento negro na articulação das demandas quilombolas, no caso das comunidades negras rurais. Entretanto, a associação entre o termo quilombo e os movimentos negros é quase que “espontânea”. Podemos evidenciar a partir do texto-referência os vários usos que o termo quilombo adquire, principalmente o seu uso político. *As primeiras referências a esse uso político dos quilombos se dá pela redescoberta de Palmares como evento histórico representativo* (Arruti, 2006).

No caso do Rio de Janeiro, tanto o movimento negro, quanto a CONAQ tiveram pouca inserção nas comunidades, principalmente as do médio Paraíba, como a comunidade de Santana. Cujo presidente da associação de moradores, em conversa informal, durante a pesquisa de campo, manifestou o seu descontentamento em relação à CONAQ. Ele disse que representantes dessa entidade, do Rio de Janeiro, nunca estiveram na comunidade para conhecer suas necessidades.

A mesma crítica foi direcionada por ele à Superintendência de Promoção as Políticas de Igualdade Racial do Estado do Rio de Janeiro (SUPPIR), que desenvolveu alguns projetos como; um mapeamento das comunidades

quilombolas do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2008, o que resultou num mapa dos quilombos RJ. Acredito que esse material seria um excelente recurso didático no cumprimento não só das diretrizes curriculares para a educação quilombola, mas, sobretudo, para a implementação da Lei 10639/03. No entanto, esse órgão não conseguiu estabelecer uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação, que também possui uma Coordenação de Diversidade, e o material ficou sem eficácia. Isso demonstra o descaso com o dinheiro público e a descontinuidade das políticas governamentais. Vale lembrar, que muitas dessas pessoas que atualmente ocupam cargos nas instituições governamentais, são também militantes do movimento negro. De certo modo, acredito que a dupla atribuição, como militante e cargo de confiança, em alguns casos acabou por atuar negativamente no seio do próprio movimento quilombola.

Durante a pesquisa identifiquei que entre o movimento quilombola e o movimento negro existe pouca aproximação. Isso também se deve ao fato de estarmos num período de refluxo dos movimentos sociais, principalmente o movimento em questão, que em outros contextos foi fundamental na luta pela educação antirracista e para que chegássemos hoje à reivindicação de diretrizes curriculares para a educação quilombola. Vale lembrar que;

Para melhor compreensão do processo em nível nacional que desencadeou na demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola, nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do movimento negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro em nível nacional em parceria com outros setores da sociedade civil. Por ocasião da Marcha, o país assistiu a uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas, a saber: o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação. Em 1996, é organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Essa entidade de representação máxima das comunidades quilombolas é formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos (Texto Referência, 2011, p.4).

De acordo com Arruti (2006), existiu uma presença significativa de eventos mobilizados em torno da representação política de Zumbi. Na década de 1990, com o estabelecimento da democracia, debates que foram sufocados por mais de duas décadas começam a emergir. Ainda que a “afinidade eletiva” entre o

movimento negro e o Estado brasileiro continuasse no plano da Cultura, duas novas questões afirmaram-se na pauta do movimento. A abolição não foi consentida e sim conquistada. E no pós-abolição a população negra permaneceu excluída do projeto republicano e dos direitos sociais. Esse debate nacional, associado a discussão do direito a diferença, em vários contextos internacionais, são os ingredientes necessários a formulação dessas políticas educacionais e podem ser analisados a luz do que Ball (2009) chama de contexto de influência e contexto de produção de textos.

Ainda na perspectiva de Ball, avaliamos as expectativas colocadas pelos movimentos sociais e que resultaram na legislação escolar em relação à Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnicorraciais e agora para as Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar quilombola.

Para Arruti (2002), seria extremamente óbvio, que o “artigo 68” do ADCT, estivesse decretando nada mais do que as próprias demandas de setores mais politizados do movimento negro. Esses setores estavam localizados no Norte e Nordeste do país, pois na região Sudeste os debates sobre as políticas de reparação, giravam mais em torno da Educação e Cultura.

Segundo Flávio Jorge, do fórum Estadual de Comunidades Negras de São Paulo, a militância negra na época tinha de fato mais dúvidas que certezas com relação ao artigo e o se e o seu texto final teria sido resultado de um esgotamento do tempo e das referências de que o movimento dispunha para o debate, mais do que qualquer consenso. A decisão teria passado, principalmente, pela avaliação de que seria necessário lançar mão do “momento propício” mesmo que não se soubesse ao certo o que se estaria aprovando. Tanto o desconhecimento sobre a realidade fundiária de tais comunidades por parte dos constituintes quanto o contexto comemorativo do centenário da abolição, formaram o caldo ideológico que permitiu a emergência do “artigo 68”. Só uma questão permanecia fora da discussão, segundo o Deputado Luiz Alberto PT/BA – Coordenador do Movimento Negro Unificado: que o “artigo 68” deveria ter um sentido de reparação dos prejuízos causados pelo processo da escravidão e por uma abolição que não foi acompanhada por nenhuma forma de compensação, como o acesso a terra” (ARRUTI, 2002: 68).

5.6

No contexto do centenário da abolição

No ano de 1988 o poder executivo constitui a Fundação Cultural Palmares (FCP) e na sequência dá outras providências como: caber à Fundação Cultural Palmares promover a preservação dos bens culturais, sociais e econômicos

decorrentes da influência da raça negra na formação da sociedade brasileira, bem como de promover os eventos relacionados a esses objetivos.

A princípio a Fundação Cultural Palmares carregava em si uma formação essencialmente culturalista, voltada mais para as questões de preservação do patrimônio histórico, cultural, material e imaterial, mas ampliam-se suas competências nos anos que se seguem, cabendo a Fundação: a identificação e o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos, bem como a adoção de providências para a delimitação, a demarcação e a titulação das terras ocupadas pelas comunidades.

Com abrangência nacional, o processo de emergência das novas comunidades quilombolas se apresenta hoje como uma realidade social inescapável. Em relação à implantação da História da África e dos Afrobrasileiros no currículo escolar essa é uma demanda que faz parte da Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial MNU. A década de 1980 foi extremamente significativa na reconstrução dos movimentos sociais brasileiros, ainda no início da abertura política a reorganização dos partidos políticos constituía juntamente com o processo eleitoral, um significativo avanço na conquista da democracia. No processo de formação de alguns partidos políticos, militantes afro-brasileiros levantavam a discussão da questão racial, fruto de articulações travadas ainda no seio do exílio, entre intelectuais e políticos.

Foi no período inicial ao processo de redemocratização, que o movimento negro emerge como força política trazendo em sua pauta de reivindicações, a questão da educação para as relações raciais.

Segundo Gomes (2009, p.42),

Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem. A Reflexão sobre a implementação da lei 10.639/03 no contexto pós-Durban não pode prescindir de uma digressão histórica – ainda que breve - sobre o contexto que possibilitou a sua presença na cena política brasileira. Reconhecer as lutas sociais da população negra em prol da educação, antes mesmo do contexto da Conferência de Durban, faz-se necessário.

Gomes (2009) esclarece que nos processos políticos de redemocratização do Brasil, tanto na Constituinte, quanto na LDB 9394/96, houve participação marcante da população negra. Entretanto, os debates em torno da questão racial

realizados entre o movimento negro e os parlamentares revelam progressivamente um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações.

Ao constatar que as políticas públicas em educação de caráter universalista, instituídas pós-ditadura militar, não atendiam, de fato, a grande massa da população negra e não se comprometiam com o combate ao racismo, o discurso e as reivindicações do movimento negro começam a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas dos negros norte americanos, passam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política reais, transformando-se no final dos anos 90 e no século seguinte em intervenções completas (GOMES, 2009, p.47).

Gomes analisa que com o fim da ditadura militar no Brasil emerge um novo perfil de movimento negro, que atua de maneira mais incisiva na denúncia do racismo no Brasil, enfatizando o seu caráter estrutural, encoberto pelo mito da democracia racial. Nesse contexto, surgem também novas linhas de pesquisa sobre as relações raciais no Brasil. Ainda de acordo com Gomes (2009), os processos políticos de redemocratização, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, buscaram trazer a tona a questão racial em seu conteúdo jurídico, quando a Constituição Federal no seu artigo 5º determina a prática do racismo como crime inafiançável e os artigos 215 e 216 tratam da questão da preservação e valorização do patrimônio cultural afrobrasileiro. No ato das Disposições Constitucionais Transitórias surge o artigo 68.

Quanto a LDB, esta vai dar ênfase, a parte diversificada do currículo no artigo 26. A questão racial na educação brasileira, na década de 1990, nasce encoberta pelo guarda-chuva temático da diversidade. A princípio ela ganha um contorno tímido nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Temas Transversais, onde ela começa a se desenhar enquanto questão curricular, no tema da Pluralidade Cultural.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi na brecha do artigo 26 da LDB que em 2003 vão ser realizadas alterações que resultam na obrigatoriedade da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo da educação básica. A lei Federal 10639/03, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação em 18 de maio de 2004, vão iluminar junto com outras diretrizes e políticas o

caminho para as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola em 2012.

5.7

A questão diferencial na Educação Escolar Quilombola

Segundo texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, na constituição histórica dessas comunidades colocam-se duas questões que podem ser consideradas como grandes dilemas para a sociedade brasileira. A questão da *Terra, do território* e da *raça*. É interessante notar que essa complexidade pode ser vista na capacidade de interface que a questão quilombola assume com outros grupos e coletivos sociais, quer seja pelas questões étnicas, raciais e identitárias, quer seja pelas questões de direito ao *território* e de luta *pela terra*. Podemos encontrar nas matrizes curriculares para a educação do campo pontos convergentes com a proposta de uma educação escolar quilombola, assim como na Educação Indígena. Contudo, em outros momentos eles se diferem. O currículo da educação escolar quilombola vai trabalhar com o direito à terra e ao território como parte constitutiva do modo de ser e viver das comunidades. O território aí se aproxima da discussão curricular para os povos indígenas, mas se distancia das diretrizes curriculares para a educação do campo. A terra por sua vez é um elemento de interseção dos três grupos, com dimensões específicas. Terra enquanto propriedade coletiva no caso dos quilombolas, terra enquanto propriedade privada no caso do campesinato rural, terra enquanto uso coletivo no caso dos indígenas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002) colocam que os sujeitos do campo abarcam uma diversidade de coletivos sociais e, dentre eles, citam-se as comunidades quilombolas. Pode-se encontrar essa conceituação no texto de apresentação que acompanha as Diretrizes. No texto o campo é resultado da configuração de múltiplos sujeitos: *assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais* (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, grifos nossos).

No entanto, deve-se ressaltar que, apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico (DCN para Educação Escolar Quilombola, 2012).

5.8

A luta pela educação quilombola: algumas questões

Há dimensões de constituição histórica, das marcas de um passado escravista e das lutas pela liberdade, da forte presença da ancestralidade, da memória e da forma como a terra foi conquistada, doada e comprada quando nos referimos aos quilombolas. Há também a vivência do racismo, da discriminação e do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que não são uma realidade semelhante para o segmento camponês branco, sejam eles remanescentes de imigrantes ou não.

Em relação as audiências, algumas questões foram apontadas pelos quilombolas presentes, sobretudo, na Bahia que hoje é o segundo maior estado da União a possuir comunidades quilombolas em seu território. As propostas pontuadas pela audiência em São Francisco do Conde - BA seguem a mesma linha das apresentadas no Seminário Nacional e tem como metas a formação inicial e continuada de professores quilombolas e não quilombolas que atuam nas escolas em áreas de quilombos e aqueles que recebem alunos oriundos delas. Além da formação de gestores e de coordenadores pedagógicos. Para tal, as secretarias municipais deveram buscar parcerias com as universidades, grupos de pesquisa como os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEABs). Outra questão levantada na audiência da Bahia se refere à ampliação do ensino fundamental, médio e profissionalizante, de modo a criar estratégias de permanência no local, além da implementação de novas tecnologias, como a inclusão digital.

Dentre os vários aspectos levantados pelos professores e quilombolas da Bahia está a questão da valorização das culturas negras e dos saberes produzidos pelas comunidades. Discussão de pedagogias específicas com outras epistemologias pensando num currículo que contemple a oralidade,

ancestralidade, comunitarismo, corporeidade, sustentabilidade etc. Os professores quilombolas reivindicam a criação de estratégias para a implementação da lei 10/639/03, os gestores demandam o financiamento da educação escolar quilombola articulado junto ao Programa Nacional de Educação e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (PNE e FNDE). Ambos colocam a urgência da construção de novas escolas, pois as existentes encontram-se em péssimas condições, assim como a produção de material didático e a melhoria os salários dos professores, com licenciaturas para atuar com a educação escolar quilombola e concurso público.

Em relação aos profissionais da educação como merendeiras e serventes, eles reivindicam que sejam cargos ocupados, assim como dos professores por membros da própria comunidade.

Na audiência em São Francisco do Conde, a relatora apresentou a perspectiva que deverá orientar a produção das diretrizes, que ocorreu ao final da terceira audiência. Na terceira e última audiência para discussão das diretrizes que aconteceu no dia 07 de novembro de 2011 em Brasília, estavam presentes 110 pessoas entre quilombolas, pesquisadores e membros de instituições governamentais, SECADI, SEPPIR, Fundação Cultural Palmares e outros. A audiência aconteceu no auditório do Conselho Nacional de Educação. Nessa ocasião foi distribuída aos participantes a cartilha: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações*. A audiência apontou primordialmente os seguintes eixos: A centralidade do currículo na discussão, apontando para a existência de um currículo distanciado da realidade do campo e que deve ter como princípio educativo - *o trabalho*. Outro ponto levantado refere-se às temporalidades desse currículo e que serão contempladas posteriormente nas diretrizes. Não obstante, o currículo deve respeitar as 800 horas e os 200 dias letivos conforme a LDB da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

Após a finalização da terceira audiência foi produzido um documento contendo eixos comuns e especificidades das consultas realizadas nos estados. Este documento foi socializado a partir de janeiro de 2012 para novas contribuições públicas. De posse do documento o CNE/CEB discutiu internamente o documento e sugeriu as mudanças necessárias. Este foi aprovado em maio de 2012 e seguiu para o MEC, a espera da homologação.

5.9

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações

Para efeito de discussão o CNE/CBA criou uma cartilha direcionada ao público quilombola, como uma referência para o debate nas audiências, em torno das diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola que traz as seguintes questões: Como esse processo de elaboração das diretrizes vai acontecer? O que se entende atualmente por quilombos? Algumas características das comunidades quilombolas. Educação escolar quilombola: reflexões que deverão ser aprofundadas nas diretrizes. O que é afinal, a educação escolar quilombola? Um passo importante: conjugando forças.

No primeiro tópico a cartilha faz menção a Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2010, que realizou a partir do eixo diversidade: a inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. O item aponta ainda que;

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país. Deverá seguir, também, as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica, bem como as demais resoluções do CNE voltadas para a educação nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações, 2011).

Nesse item o texto faz menção explícita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais. Essas diretrizes, homologadas em junho de 2004, tratam essencialmente do reconhecimento e reparação a população afrodescendente, na implementação de uma educação antirracista e pedagogicamente comprometida com a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos. Menciona a oferta de educação nas áreas quilombolas, no entanto, não avança para além do ensino fundamental. A ampliação do ensino fundamental nos territórios quilombolas é uma reivindicação das comunidades, inclusive, a comunidade de Santana passou a oferecer o 2º segmento em função das demandas da própria comunidade, mas também pela vontade política da secretária de educação. A quem atribuo além da vontade política, o fato de sua

auto-identificação como negra. Outra observação, é que a oferta de ensino fundamental em áreas remanescentes de quilombos é bem vinda em se tratando da realidade das comunidades, que em sua expressiva maioria possui escolas multisseriadas que atendem apenas os primeiros anos de escolarização. Entretanto, as reivindicações de muitas dessas comunidades incluem já o ensino médio e a educação de jovens e adultos – EJA.

Não obstante, a educação para as relações raciais foi percebida durante a pesquisa na comunidade de Santana como o primeiro passo para uma educação quilombola. Dada a importância que a questão racial adquire nesse contexto. No segundo item, é exposto que: a redação final das diretrizes só ocorrerão quando as audiências forem realizadas, os quilombolas ouvidos, assim como pesquisadores, os movimentos sociais e movimentos negros. Nesse sentido, colocou-se o já referido texto-referência para elaboração das diretrizes, aberto e sujeito a consultas até dezembro de 2011.

Para isso deverão considerar vários aspectos da realidade dos povos quilombolas, tais como: o que se entende por quilombo, quilombo como território, as lutas da comunidade quilombola, a relação entre quilombos e trabalho, cultura e ancestralidade africana, os avanços e limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira e a educação escolar quilombola (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações, 2011).

O terceiro item traz a definição de quilombos com base no Decreto 4887/03. O quarto mapeia algumas das características dos quilombos no Brasil, destacando a questão da territorialidade e do território que lhes infere uma condição de povos tradicionais que estão inseridos na política nacional de desenvolvimento sustentável. O quinto item aponta algumas reflexões que deverão ser aprofundadas nas diretrizes. Segundo o documento;

No Brasil, existem hoje, segundo os dados da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura, 3.754 comunidades remanescentes de quilombos, identificadas com maior concentração nos estados do Maranhão, da Bahia e Minas Gerais (...). Existem no Brasil, em áreas remanescentes de quilombos, 1561 escolas de ensino fundamental e 57 de ensino médio (INEP, 2009). Estas informações sobre a realidade das escolas de Educação Básica localizadas em regiões quilombolas ou que atendam essa parcela da população ainda são insuficientes. É dever do Estado superar essa lamentável situação e da sociedade civil pressionar para que o mesmo implemente políticas públicas que garantam o direito à especificidade da educação escolar quilombola (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações, 2011).

Segundo o item cinco, a educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades.

Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território. Nesse sentido, a escola precisa de um currículo que contemple espaços, tempos, calendários e temas adequados as características de cada comunidade quilombola, para que o direito a diferença se concretize. É dada ênfase no documento, a formação inicial e continuada de professores. No item seis é feita uma reflexão do que é a educação escolar quilombola.

Para responder a essa pergunta será necessário ouvir as comunidades remanescentes de quilombos a fim de conhecer os diferentes pontos de vista, explicitar, conceituar e regular a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Esse processo poderá contribuir não só para definir melhor o que, de fato, chamamos de Educação Escolar Quilombola, bem como orientará a gestão pública e os sistemas de ensino em relação às necessidades dessa modalidade, tais como: financiamento, arquitetura escolar, condições de trabalho do professor, formação de professores, alimentação escolar, formas de ensinar e aprender e o processo didático-pedagógico. Assim, para garantir a educação escolar quilombola como um direito, o poder público deverá implementar políticas públicas em articulação com o movimento quilombola (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações, 2011).

É sugerido pelo documento, que a construção do projeto político-pedagógico (PPP) e da proposta curricular da escola deverá ser espaço de troca de conhecimento e experiências de todos aqueles envolvidos na oferta dessa modalidade de educação, em articulação com a comunidade local. Outro ponto de destaque é a formação inicial e continuada de professores, com base na realidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida, sem perder de vista a relação entre o local e o nacional.

O terceiro encontro estadual das comunidades remanescentes do Estado do Rio de Janeiro, sob a liderança de sua associação - ACQUILERJ trouxe a reivindicação de uma licenciatura específica para professores quilombolas, que se destine aos membros interessados da comunidade. Essa reivindicação tem como parâmetro a licenciatura em Educação do Campo que já existe em algumas universidades. No Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Rural possui essa modalidade de educação no currículo da graduação. Em relação à gestão o documento não aprofunda a discussão, embora, acreditamos que a gestão deva passar pelo mesmo processo de formação que os professores ou por uma formação específica para gestores que atuam em escolas quilombolas. O que foi

reivindicado na 2ª audiência na Bahia. Acreditamos que o papel exercido pelo gestor é uma condição *sine qua non* para a efetivação de um projeto político pedagógico que contemple as vozes da comunidade. A gestão cabe a utilização do orçamento do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, além de outras verbas específicas destinadas a escola pelo fato de constituir-se enquanto escola em área remanescente de quilombos. Esses argumentos foram matéria do capítulo anterior, quando discutimos o Programa Brasil Quilombola.

O último item, fala da importância da articulação com os próprios quilombolas, sujeitos centrais desse processo, para a efetivação dessa política curricular.

Ainda no processo de discussão das Diretrizes, o CNE realizou uma reunião técnica com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de quilombolas, pesquisadores e convidados, no dia 24 de maio de 2012, na sede do CNE, em Brasília. Durante o encontro, a relatora apresentou aos presentes à minuta do parecer que instituirá as referidas diretrizes. No dia 25 de maio de 2012, todos os integrantes da reunião técnica participaram do seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais” promovido pelo CNE, que contou com um público em torno de 260 pessoas, no qual me encontrava presente e pude participar das discussões.

As Diretrizes são a parte significativa da política curricular para as comunidades quilombolas. Possuem caráter normativo com base na legislação geral e em especial na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. Elas têm como meta:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na 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 considere 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 brasileiras.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar quilombola, 2012).

5.10

Significados e Sentidos do conceito de quilombo nas diretrizes

Segundo o documento das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola (2012), as audiências públicas realizadas revelaram a consciência que as comunidades quilombolas têm de sua história. Esse fato leva necessidade de considerar o conceito de quilombo e sua ressemantização para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O

documento segue afirmando ser o quilombamento uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Afirma a permanência de um imaginário quilombola, que estaria presente nos espaços de resistência negra, como as comunidades negras rurais. *Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas, existentes nas diferentes regiões do país.* O direito a uma educação escolar, que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”. Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCN para Educação Escolar Quilombola, 2012, p.6).

A compreensão dos significados e sentidos atribuídos ao termo quilombo, quilombolas e remanescentes de quilombos, torna-se assim uma preocupação das diretrizes que faz uma releitura da concepção clássica de quilombos. Por outro lado, as diretrizes enfatizam a ressignificação do termo. As diretrizes colocam que: *“Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos”*. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, *fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo* (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola 2012, p.6).

O conceito de quilombo refere-se às comunidades negras que ocupam áreas rurais e urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem apenas ao meio rural. Há comunidades remanescentes de quilombos que fazem parte do campesinato negro, sobre o qual, ainda se tem pouco conhecimento dessa realidade. Assim como Palmares imperou por muito tempo, como o único quilombo existente no Brasil, os Kalungas tiveram na literatura antropológica o

primado de se constituírem como a autêntica resistência quilombola no campo. Com o avanço das pesquisas sobre os quilombos coloniais e as comunidades negras rurais se desconstruiu essa concepção.

Segundo Munanga e Gomes (2004, p. 71, 72), a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII. De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos. O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrões*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

De acordo com Flávio Gomes (2011), as comunidades negras rurais quilombolas no Brasil têm uma característica única se comparadas às comunidades semelhantes em países como Colômbia, Venezuela, Equador, Suriname, Jamaica entre outros. No Brasil nunca houve isolamentos entre os quilombolas e a sociedade envolvente. Os quilombolas se articularam com os cativos das senzalas, os comerciantes das vilas, tropeiros e outros. Em diversas áreas de acordo com as especificidades sociais e demográficas, cativos e quilombolas constituíram práticas econômicas e culturais, a partir das quais interagiram. No Brasil, as políticas públicas voltadas para as comunidades negras remanescentes de quilombos precisam conhecer as experiências do pós-emancipação. Em diversas áreas, existiriam “*camponeses não proprietários*”, “*camponeses proprietários*”, “*atividades camponesas dos quilombolas*” e o “*protocampesinato escravo*”. Ainda são poucos os estudos que acompanharam as populações de libertos e ex-escravos e as suas expectativas de ocupação de terra no pós-emancipação. *Muitas terras podem ter sido legadas por gerações de famílias de escravos e depois libertos, ocasionando conflitos com antigos senhores no pós-1888. Isso sem falar em terras doadas em testamentos para*

escravos e libertos. O que aconteceu com a população negra do campo no pós-abolição? Certamente estigmatização, intolerância, truculência e a produção de uma “invisibilidade” social travestida de um falso isolamento, algo que nunca houve historicamente (DCN para Educação Escolar Quilombola, 2012, p.22).

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravidão ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação. Segundo Silva, E. (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Já Barbosa (s/d) afirma que estas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades. Para Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

A visão apresentada por Rolnik (1989) no texto das diretrizes sugere uma continuidade histórica onde os antigos redutos de resistência à escravidão teriam se transformados em territórios negros, lugar do batuque, da capoeira, as danças de roda e o culto dos orixás. Entretanto, essa não é uma realidade para a expressiva maioria das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos, do Estado do Rio de Janeiro. Algumas delas preservaram antigas tradições do tempo da senzala, como o jongo, o catolicismo popular associado a umbanda. Enquanto outras aderiram a cultos evangélicos e até renegam práticas culturais de matrizes africanas por associarem a processos de demonização. Por outro lado, muitos docentes e gestores públicos associam negritude a práticas culturais. Foi essa a lógica que estruturou o Projeto Raízes, em relação à capoeira na comunidade de Santana. Novamente reafirmamos as interpretações de Arruti (2002) em relação a afinidade eletiva que o Estado faz da cultura com as comunidades quilombolas. Por outro lado, temos alguns pesquisadores que insistem em associar quilombo à capoeira, ao candomblé e outras práticas culturais.

5.11

Breve mapeamento das comunidades quilombolas no Brasil

As diretrizes curriculares para a educação quilombola mencionam a inexistência de dados específicos, sobre o número exato de comunidades quilombolas existente no país. Esse fato gera também uma imprecisão dos dados sobre o número de escolas, de matrículas e docentes. Entretanto, como foi demonstrado no quadro anterior fornecido de acordo com o Censo do INEP 2010, no Programa Brasil Quilombola, sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem em Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC¹⁸, os estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA).

De acordo com o Censo Escolar de 2010¹⁹, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23 privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779 municipais e apenas uma é federal. Em 2010, havia nessas escolas 31.943 professores. Destas, 31.427 professores atuavam em escolas públicas e 516 da rede privada. Dos professores das escolas públicas, 9.754 trabalhavam nas estaduais, 21.624 nas municipais, e 49 nas federais. Estavam matriculados na Educação Básica em 2010, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desses, 207.604 nas escolas públicas e 2.881, nas privadas. Dos estudantes da escola pública 42.355 estavam nas estaduais, 165.158 nas municipais e 91 na escola federal. Do total de estudantes matriculados no Brasil, 15,2% encontravam-se na Região Norte, 68% na Região Nordeste, 10,9% na Região Sudeste, 3,1% na Região Sul, 2,8% na Região Centro-Oeste. Do total de matrículas estaduais, 12,4% diziam respeito à Região Norte, 68,5% à Nordeste, 17,4% à Sudeste, 0,6% à Sul e 11% ao Centro-Oeste

¹⁸ Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar Quilombola, 2012

¹⁹ MEC/SECADI

De acordo com os índices existem 23 escolas particulares sendo 516 docentes e 2881 alunos matriculados. Interessa saber o tipo de escolas privadas que funcionariam numa área quilombola? Além do que, o número de docentes e alunos é extremamente expressivo para o número de escolas. Os dados sobre as escolas em áreas remanescentes de quilombos carecem de uma pesquisa mais acurada. Esses dados quantitativos nos interessam para efeito de um panorama nacional, regional e local da educação quilombola no seu aspecto físico.

5.12

A Educação Escolar Quilombola: Um problema de gestão

A educação escolar quilombola, como uma modalidade da educação básica abarca todos os seus níveis, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, passando pela Educação Técnica e profissional, Educação Especial, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação a Distância - EAD, quando for o caso. O currículo deverá contemplar a memória coletiva da comunidade, os marcos fundantes, a trajetória coletiva, a organização social e econômica, as práticas culturais. Não obstante, faz-se necessário a interlocução entre o local e o global, o particular e o geral. A ressemantização do conceito de quilombo é outro conhecimento que deve fazer parte do currículo e da formação de professores. Essa questão, assim como os processos decorrentes do artigo 68 do ADCT foi objeto de uma formação que eu ministrei aos professores e a direção da Escola de Santana em 2012. Do mesmo modo, forneci várias informações a Secretária de Educação que ajudaram na compreensão da ressemantização do conceito de quilombo. Também participei dos quatro conselhos bimestrais de classe, onde fui convidada a falar do artigo 68 e do Decreto 4887/03. Acredito que a minha participação fez com que a diretora da Escola de Santana participasse do IV Encontro Nacional de Comunidades Remanescentes de Quilombos, sob a liderança da CONAQ que aconteceu em agosto de 2011. Nessa ocasião, eu e a diretora da Escola de Santana fizemos parte do grupo de discussão sobre educação quilombola. Foi também nesse momento que ela teve contato com o texto-referência das diretrizes. Esse texto que já mencionei anteriormente, trouxe as principais questões que deveriam ser discutidas nas audiências públicas, e que foram sintetizadas na Cartilha Educação Escolar Quilombola: Alguns princípios. A gestão da Escola de Santana teve

acesso a todos os materiais, no entanto, não conseguiu realizar uma formação adequada, que discutisse esses documentos com os profissionais da escola. Tampouco, a comunidade teve acesso a esse debate.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil (DCN Para a Educação Escolar Quilombola2012, p.40).

Esse distanciamento do que está se discutindo a nível nacional e a prática local tem sido uma prática dominante na Escola de Santana. Na minha interpretação a gestão é sensível a questão, mas por questões político-administrativas se resguarda de uma tomada de posição.

5.13

Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: O Currículo

A perspectiva adotada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, rompe com a visão tecnicista do currículo. Ela se posiciona entre a Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica do Currículo. Segundo as Diretrizes, a educação de modo geral e a quilombola em particular deve ser orientada por um currículo que não pode ser desinteressado das questões do social. O Currículo não sendo neutro *ele não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento, está implicado em relações de poder*, É o Currículo que dá legitimidade ao conhecimento, que deve ou não ser oferecido aos estudantes, e essa é uma relação ideológica. Ele transmite concepções de grupos hegemônicos da sociedade e portanto, não pode deixar de ser problematizado. O currículo de uma escola quilombola deve trabalhar com uma outra lógica, de propriedade da terra por exemplo, orientada para o sentido coletivo, essa é uma percepção totalmente contrária ao modelo dominante.

.De acordo com Silva (2006), numa perspectiva crítica, cultura e currículo são fenômenos derivados e determinados por relações sociais. Se o Currículo é prática de significação ele não pode prescindir de trabalhar com a cultura do grupo, da comunidade, da escola. Se vista como prática de significação, a cultura

não pode deixar também de ser prática social. Como prática se torna mais acessível a percepção do seu caráter relacional. O currículo é produtor de significados, logo é um “artefato cultural”. Se descolado do contexto ele deixa de ser uma ferramenta de compreensão e interpretação da realidade. Os conhecimentos são parte da grade curricular, e embora presos a determinadas lógicas tradicionais, que os direcionam para uma construção linear dos conteúdos, não é inevitável que eles obedeçam a uma lógica sequencial. Logo, um currículo pode ser construído por eixos temáticos, princípios geradores, conteúdos e projetos. Ele só não pode se furtar, a ser um campo de significação. Destacar as diferenças das formas culturais e organizações sociais tornou-se um imperativo no mundo contemporâneo. O fenômeno chamado multiculturalismo advém do reconhecimento dessas múltiplas formas de organização. Tem sua origem nos países dominantes do norte e é discutido atualmente em duas vertentes:

Dos grupos culturais dominados no interior daqueles países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (...) e de outra pode ser visto como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2006, p.85).

A despeito de variadas utilizações e conceituações acerca do multiculturalismo, é inegável que ele representa um importante instrumento de luta política no campo da Educação, pois remete à seguinte questão: O que conta como conhecimento oficial? Assim, na perspectiva do multiculturalismo, a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico, sendo preciso mudanças substanciais nos currículos oficiais.

Já as teorias pós – críticas abordam o currículo como diferentes formas de narrativas, discursos ou textos. Narrativas estas que adquirem conotações de gênero, conotações étnicas, raciais e outras, reafirmando a necessidade de ampliação do pensamento curricular crítico. Ao alertar para questões sobre a produção das diferenças de etnia, raça e gênero, como produções discursivas, as teorias pós - críticas configuram um novo repertório educacional. Não obstante, as preocupações com as questões das desigualdades raciais e de gênero já estavam presentes na teoria crítica, principalmente nas pesquisas de Apple (desde os anos de 1990). Nesse sentido, é necessário que se examine de forma acurada a passagem da teoria crítica para as teorias pós-críticas. Na realidade o que conta não é tanto a ampliação de temas tratados no currículo, mas as mudanças de

paradigmas. Poder-se-ia dizer que a grande questão das teorias pós-críticas está colocada no deslocamento da estrutura como determinante das relações sociais, para o discurso como estruturante dessas relações. É nesse espaço que aparecem as questões relativas à identidade e diferença. Alguns pesquisadores afirmam que essas questões estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais. A partir dessas perspectivas as questões raciais étnicas e de gênero passariam a ser redefinidas não apenas em relação a sua materialidade e sim em relação a sua própria discursividade.

Para as teorias pós – críticas, (que não se resumem a uma única vertente ou teoria social), vivemos uma nova cena histórica, com novas implicações no campo educacional. Basicamente os conceitos e discursos da modernidade são problematizados, como, por exemplo, razão, ciência e progresso. As implicações curriculares das teorias pós-críticas colocam em questão uma pedagogia e um currículo fundamentados no pensamento moderno, isto é, que se caracterizem por um saber totalizante e universal, racionalidades técnicas e burocráticas; desenvolvimento e aptidões; axiomas inquestionáveis; sujeito racional, autônomo, identidades fixas, posturas e concepções etnocêntricas.

Como nos assegura Silva (2006, p.21),

Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social do nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos.

5.14

Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar quilombola: breves considerações sobre a Educação Infantil

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (2012), a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos. Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural. Na Educação Infantil, a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e

objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de Educação Infantil. É fundamental ressaltar que, na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento. A nucleação é impensável na educação infantil.

A Secretaria Municipal de Quatis formulou em 2011 a política para a educação infantil que deverá ser implementada em todas as escolas da rede. Contudo, a professora de educação infantil da Escola de Santana não teve acesso a esse documento, e também não teve uma formação continuada com os outros professores de educação infantil da rede municipal de Quatis.

A proposta da coordenação pedagógica da Secretaria de Educação coloca que, para se pensar em Educação Infantil, e na proposta pedagógica para esse segmento, faz-se necessário refletir sobre os conceitos de criança. Uma das primeiras definições é “*oposição ao adulto, falta de idade, de maturidade, incompletude.*” Esse conceito foi considerado até a década de 80. Já no *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil*²⁰ ‘criança’ vem definida como “*ser humano, sujeito social e histórico, parte de uma organização familiar que está inserida em uma organização social.*”.

Percebe-se a evolução do conceito de infância que reflete também a evolução de uma visão histórica. Hoje já se sabe que não há como definir criança sem considerar sua realidade social, o meio onde está inserida e sua atuação nesse lugar. Sabe-se que o meio e as experiências vividas são fundamentais para a construção do conhecimento, e os resultados dessa interação fundamentarão a construção do jovem/ adulto no futuro. Vê-se então claramente a importância do espaço de convivência para qualquer criança e o quanto suas experiências devem ser consideradas no processo educativo. Por isso, é importante considerar que o conceito de infância não é atemporal. É um processo histórico e não natural.

Segundo o documento da SME de Quatis para a Educação Infantil;

Na Política Nacional de Educação Infantil, norteado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o MEC divulga princípios para a Educação Infantil. Esse documento faz também referência a duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar. E complementa a idéia do respeito à individualidade e ao ritmo próprio. É ainda nesse documento que o

²⁰ Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI)

MEC estabelece os objetivos de expandir a oferta de vagas para a criança de 0 à 6 anos, fortalecer a concepção de Educação Infantil e melhorar a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, dá aos municípios a incumbência de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, mas destaca que os municípios devem priorizar o Ensino Fundamental. Inclui a Educação Infantil na Educação Básica, define como finalidade desse segmento o desenvolvimento integral da criança até os 06 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Divide a Educação Infantil em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (para crianças de 4 a 6 anos) e diz que a avaliação deve ser feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental. Em relação ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil²¹ (SME, Quatis, 2010, p.32).

Em relação aos outros níveis de escolarização a SME de Quatis ainda não formulou uma proposta pedagógica concreta para o município.

5.15

A Educação Escolar Quilombola: Formação de professores

No cumprimento do Ensino Fundamental como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ampliando essa etapa para nove anos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola (2012) se refere ao ensino fundamental como direito humano, social e público subjetivo. Aliado à ação educativa da família e da comunidade, *“o ensino fundamental deve constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania, articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade”*. Nesse sentido, é de obrigação do Estado a sua universalização, incluindo nesse sentido, as comunidades quilombolas.

O Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, realizará os três anos iniciais como um bloco

²¹ O RECNEI vem dar continuidade a essa política e traça parâmetros curriculares nacionais que, no entanto, não tem valor legal. As diretrizes curriculares nacionais para a educação Infantil estão contidas no parecer 022/98. Esse parecer considera a criança como sujeito de direitos e alvo de políticas públicas e deixa claro que as diretrizes curriculares nacionais devem nortear propostas curriculares e projetos pedagógicos.

pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para oferecer a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento da aprendizagem básica, imprescindível para o prosseguimento dos estudos. Cabe ainda destacar a reivindicação das comunidades quilombolas quanto à oferta do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, preferencialmente nos territórios quilombolas.

A Escola de Santana já estendeu o ensino fundamental na comunidade, a princípio por módulos em 2010 que funcionou assim durante dois anos. A primeira turma de 2º segmento, que seria a antiga 5ª a 8ª série, se formou em dezembro de 2012. Em 2011 foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização e em 2012 a intenção era estender o CBA para três anos, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica. Por outro lado, a implementação dos anos finais foi realizada de modo muito precário, apesar de ter avançado em relação a 2010. Em 2011, as turmas foram divididas em dois blocos 6º e 7º ano e 8º e 9º anos, em regime multisseriado e com um único professor que passou a dividir o seu tempo de 4h 30 entre os dois grupos. Avaliamos que a seriação em blocos adquiriu um sentido de ensino supletivo, que não chegou a formalizar-se nem em séries nem em ciclos. Embora, a intenção da gestão fosse implementar o regime de ciclos para todas as etapas do ensino fundamental.

Em alguns casos, como o de Santana e de outras comunidades, não se tem muito como fugir do regime multisseriado. Por isso as Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar Quilombola alertam para isso, não como sendo o ideal ou o desejável, mas, o possível. Nesse sentido, a Educação Para o Campo através do programa Escola Ativa oferece uma formação continuada para os professores, semanalmente ou quinzenalmente em escolas que aglutinam um conjunto de professores da região. O Programa Escola Ativa é voltado para o campo e oferece material pedagógico para os professores e os alunos. A SME de Quatis fez adesão ao Programa, via site do MEC, no entanto, em minha estada no campo, em nenhum momento os professores de Santana passaram por essa formação.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola vão dedicar dois tópicos relativos ao assunto. Em relação à formação continuada ela indica a necessidade do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, os Núcleos de estudos Afrobrasileiros NEABS, ONGS e pesquisadores do tema e enfatizam a necessidade de que tais cursos ofereçam em seus currículos

os temas apontados, tanto por essas diretrizes, quanto pelas Diretrizes para a Educação das Relações Étnicorraciais.

5.16

Um passado recente

Existem alguns marcos anteriores a produção das diretrizes específicas para a educação em territórios quilombolas que precisam ser pontuados, pois eles se inserem na constituição do que denominamos como: o campo da educação quilombola. Temos algumas publicações e eventos que ajudaram na configuração da educação quilombola como uma modalidade escolar pensada e denominada dessa maneira pelo Ministério de Educação em meados dos anos 2000. A década de 1990 e os anos 2000 inauguram uma série de publicações e debates sobre o tema. Uma delas: *Uma História do povo Kalunga* (2002) publicada com subsídios do Ministério de Educação, conta a saga da comunidade do norte de Goiás e é um dos primeiros livros paradigmáticos sobre o tema. O livro *Uma História do povo Kalunga* foi produzido para divulgar a história e identidade quilombola do povo *Kalunga* e para ser utilizado como material nas escolas quilombolas, para alunos de 1ª. à 4ª. séries. Este material é composto de um livro de leitura, um caderno de atividades e um encarte para o professor.

Também em 2002 é editado um livro com incentivo do governo do Estado do Rio de Janeiro cujo objetivo era a distribuição aos professores, que trabalhassem em territórios quilombolas no estado. Esse livro intitulado: *História dos Quilombos do Estado do Rio de Janeiro: A verdade que a História não conta*; é um projeto educativo composto de livro, vídeo e CD-ROM.

Buscou-se cobrir cada região do estado, focalizando a trajetória e a situação atual de 11 comunidades remanescentes de quilombos – entre as quais duas tituladas e nove reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares – uma vez que os problemas, quase todos da mesma natureza, são muito semelhantes entre todas as comunidades do estado e do Brasil. O Projeto é uma iniciativa do PAC – Pró-Apoio Comunitário em parceria com a Fundação Cultural Palmares, visando mostrar como vivem hoje esses grupos, que tradições as comunidades cultivam, como a sociedade contemporânea, mercantilista e competitiva tem atuado sobre eles e, o mais urgente, como estas pessoas vêm lutando pelo direito às terras onde suas famílias já vivem há gerações e gerações. Direito assegurado por lei, mas que tarda a ser reconhecido e oficializado, o que gera numerosos problemas. As histórias dos remanescentes de quilombos do Rio se parecem muito com várias outras histórias que envolvem indivíduos e grupos de afro-descendentes. As questões aqui levantadas são, muitas vezes, as mesmas e vão da posse da terra aos

temas como desemprego e segurança, educação e justiça, exclusão e participação social. (SEMOG & TAPAJÓS, 2002)

Das onze comunidades referidas na época, estava a Comunidade de Santana. Um dos depoimentos que consta no livro é o de Olga Maria de Jesus, que identificamos como uma das matriarcas da família Silva, filha do Sr. Sebastião Francisco da Silva, um dos primeiros ocupantes da Capela. O outro é de Miguel Francisco da Silva, o presidente da associação de moradores da comunidade. Na época da publicação, a comunidade de Santana era considerada uma comunidade titulada, fato totalmente fora de constatação. Embora, o documento oficial de propriedade da terra não estivesse sob a posse da Associação, existe uma versão por parte de Miguel, de que esse título havia sido extraviado, depois que o cartório local se negou a registrá-lo.

O livro: História dos Quilombos do Rio de Janeiro chegou até minhas mãos por intermédio da professora de 2ª a 4ª série, ou 3º ao 5º ano. Porém, ela nunca o utilizou com seus alunos, segundo suas próprias informações. Mas, curiosamente ao me emprestar o livro, achou que estaria contribuindo com a minha pesquisa.

Outro evento de cunho educativo voltado para as comunidades quilombolas foi o Programa Salto para o Futuro que aborda temas de diversas áreas do conhecimento, e se constituiu como uma ferramenta de formação continuada de professores, a distância. No Programa educação quilombola realizado em 2007, pelo Salto para o Futuro, o objetivo era levar até os professores uma definição do que vem a ser quilombo acoplado a uma proposta pedagógica do que vem a ser uma educação quilombola. *A afirmação da identidade nas comunidades negras rurais passa pelo valor da terra e pela especificidade de suas expressões culturais.* (MOURA, 2007).

A proposta da Educação Quilombola, no programa *Salto para o Futuro*, é a de possibilitar que professores repensem, à luz da experiência dos quilombos contemporâneos, o papel da escola como fonte de afirmação da identidade nacional. É um desafio desenvolver na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo. Há uma demanda antiga dos movimentos negros, de professores e de setores da sociedade brasileira, no sentido de que a escola formal desvele esse conhecimento (Moura in Salto para o Futuro, jun, 2007).

A proposta do Programa Salto para o Futuro (2007) sobre Educação Quilombola foi discutir em cinco programas os seguintes conteúdos: quilombo

contemporâneo; saberes tradicionais e organização social das comunidades quilombolas; as festas como veículo de educação não formal; as experiências inovadoras em educação em quilombos; a educação quilombola e a Lei 10.639/03. A justificativa apresentada pelo documento-base contendo os artigos dos pesquisadores é de que o estudo da história dos quilombos contemporâneos é de suma importância na afirmação da identidade do povo brasileiro. Nesse sentido, a sua inclusão no currículo da Educação Básica é fundamental para a formação da nacionalidade.

Segundo Moura (2007), a visibilidade das comunidades negras rurais começou a ganhar expressão a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias garantiu a propriedade da terra aos moradores das áreas supracitadas. *Baseados na Lei, os quilombolas lutam pela titularidade definitiva das terras que ocupam. Há avanços nas políticas públicas para os territórios quilombolas, como por exemplo, o Decreto n. 4.887/2003, do qual falamos no segundo capítulo e que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras dos quilombolas.*

Nesse contexto onde emergem discursos e políticas de reconhecimento se coloca a obrigatoriedade da implementação da Lei 10639/03. Nesse sentido, é mais do que oportuno a construção de um conhecimento sobre as comunidades quilombolas e sua mediação pedagógica pelas unidades escolares. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras, principalmente os alunos e professores das escolas em áreas remanescentes de quilombos é tarefa de uma educação que se propõe a trabalhar com as diferenças. Foi baseado nesses referenciais que se produziram os temas para os debates da série *Educação Quilombola*, que foi apresentada no programa Salto para o Futuro/TV (Escola/SEED/MEC de 18 a 22 de junho de 2007):

A série *Educação Quilombola* pretende oferecer aos professores conhecimentos para uma atuação efetiva em sala de aula na formação da cidadania, com respeito pelas diversas matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade brasileira. Pretende, ainda, valorizar as nossas origens e a nossa história, como condição de afirmação da nossa dignidade enquanto pessoas e de nossa herança cultural, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Tais valores se revelam essenciais numa sociedade marcada, simultaneamente, por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata. A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas (...). Atentar para a composição

multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania (Salto para o Futuro, Educação Quilombola, 2007 p.7).

O recuo na História nos mostra o quanto as discussões que ocorreram durante nas década de 1980, 1990 e nos anos 2000, sobre o reconhecimento dos direitos étnicorraciais das comunidades negras rurais vão influenciar as demandas por políticas públicas, dentre estas, a de uma educação diferenciada voltada a essas populações. Nesse sentido, afirmamos que houve um amadurecimento na discussão, que vai desde o entendimento do conceito de quilombo, com base na ressemantização, ocorrida em 1994 pela Associação Brasileira de Antropologia, até a reivindicação de diretrizes curriculares específicas para essa população. É necessário que se reafirme que essas diretrizes têm como mapa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

As primeiras orientações sobre uma educação quilombola pautavam-se ainda por uma visão arqueológica e marcadamente culturalista e impunham as comunidades negras rurais remanescentes de quilombos, uma referência norteadas pela conceituação histórica de quilombos e mocambos coloniais. Demorou um pouco para que a ressemantização do conceito, matéria tratada no primeiro capítulo dessa tese, fosse internalizada pelos pesquisadores da área da educação, é na maioria expressiva desses, a ressemantização ainda não foi compreendida ou sequer apresentada.

No 1º módulo intitulado: Terra, cultura, história, geografia, do programa “Salto para o Futuro” temos o seguinte texto;

Descendentes de povos africanos que foram escravizados durante a colonização do Brasil, durante séculos os quilombolas formaram as comunidades remanescentes de quilombos, espalhadas por todo o território brasileiro, e mantiveram preservados, até os dias atuais, a consciência de sua história, dos seus costumes e tradições e o respeito sagrado pela terra. Prosseguem guardando esses princípios e mantendo a esperança de terem seu direito à titularidade de suas terras reconhecido e, ao mesmo tempo, celebram a vida com suas danças e festas tradicionais, que festejam o fim do plantio, o fim de uma colheita ou uma promessa alcançada. Estes e outros temas serão debatidos no primeiro programa da série (SALTO PARA O FUTURO, 2007, p.9).

A representação feita pelo autor, dos quilombolas é extremamente romântica. Situa os quilombolas no passado. Num tempo histórico sem descontinuidades e profundamente linear. Isso está explícito quando o autor coloca que: *“durante séculos os quilombolas formaram as comunidades*

remanescentes de quilombos (...) e mantiveram preservados , até os dias atuais, a consciência de sua história.

Verdadeiros celeiros da tradição africano-brasileira, os quilombos têm sua identidade preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, repassados, ao longo dos séculos, pelos mais velhos aos mais novos. Por meio das histórias e de práticas milenares, repassam a memória de um povo. A utilização de ervas medicinais para a manutenção da saúde e a prática das parteiras tradicionais estão entre alguns saberes preservados (SALTO PARA O FUTURO, 2007, p.9)

Ao discutirem a relação entre os saberes ou conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares é pontuada a necessidade de um currículo que tenha a preocupação com a cultura e a diferença. O texto reforça que o conhecimento produzido de maneira não formal, onde o aprendizado se dá pela oralidade ou pelas práticas culturais sejam considerados pelo currículo. Nesse sentido, embora os pesquisadores não tenham ainda internalizado a ressemantização do conceito de quilombo, percebem as comunidades remanescentes de quilombos como povos e sociedades tradicionais. Toda essa discussão vai refletir mais tarde no debate em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

O debate sobre a política curricular para as comunidades remanescentes de quilombos está colocado no plano das políticas de reconhecimento e redistribuição. Estamos vivendo um intenso momento em que a política educacional responde cada vez mais as necessidades do mercado. A lógica do empreendedorismo é a grande marca desse início do século. Em contrapartida, assistimos a uma emergência de coletividades que se tornam sujeitos de direitos. Nesse sentido, reconhecimento e redistribuição, igualdade e diferença ganharam novos contornos e delimitam campos que interagem na disputa por significados. Campos que se configuram num tecido social entrelaçado por diferentes contextos.

6.

Considerações Finais

A constituição de 1988 por intermédio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) diz que: “*Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos*”.

Considerada como a Constituição Cidadã, o artigo 68 do ADCT traz à emergência um novo sujeito coletivo de direitos – os remanescentes de quilombos. As pesquisas revelam que os antropólogos por meio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) tiveram um papel determinante na ressemantização do termo, remanescentes de quilombos, no processo da identificação desse segmento social, enquanto grupos étnicos e na defesa da auto-atribuição identitária destes. Nesse sentido, os antropólogos e demais pesquisadores que se debruçaram sobre o tema são partes integrantes da “comunidade aberta de interpretes” de que fala Figueiredo (2011).

As influências do debate em torno da ressemantização, capitaneado pela Associação Brasileira de Antropologia em 1994, fez com que a comunidade de Santana fosse colocada no rol das que se enquadravam nesse processo. Tal fato, no Estado do Rio de Janeiro se deve a iniciativa de um grupo de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense, que na década de 1990, fazia um levantamento sobre ocupação territorial por descendentes de escravos no médio Paraíba. Em 1995, a comunidade remanescente de quilombos de São José da Serra, no município de Valença, é objeto de tese da prof^a Hebe de Castro Mattos, ao cargo de professor(a) titular no Departamento de História da UFF. Paralelamente, é montado um acervo com entrevistas e relatos de vários membros de comunidades negras rurais no Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) e um vídeo com relatos dos membros da comunidade de São José da Serra, com o mesmo nome da tese: *Memórias do Cativo - Família Trabalho e Cidadania no Pós-Abolição* e um livro com o mesmo nome, que foi publicada em parceria com a historiadora Ana Lugão Rios em 2005.

O grupo da UFF formado por alunos do mestrado em Antropologia, sob a coordenação da antropóloga Eliane Cantarino O'Dwyer, passa a realizar

relatórios antropológicos em parceria com o Instituto de Cartografia e Terras do Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Cultural Palmares, responsável à época pela titulação das comunidades quilombolas. O que seria posteriormente alterado pelo Decreto 4887/03, que devolve essa competência ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Foi nesses termos, que Osvaldo Martins de Oliveira chega à comunidade de Santana em 1998. Com a chegada de Oliveira ocorre todo um processo de mediação, que levou ao reconhecimento por parte dos moradores da comunidade, de sua recente condição jurídica, pela interpretação do artigo 68 do ADCT. A princípio alguns membros relatam ter tido dificuldade de se autodenominar como quilombola, pois não se consideravam herdeiros de um contexto, que nunca seus antepassados teriam vivenciado. Em contrapartida, no relatório verificamos a existência do termo *calhambola*²² que teria sido utilizado por um dos membros da comunidade numa entrevista à Oliveira (1998).

Oliveira faz um levantamento histórico da comunidade, muito mais baseado em relatos orais, do que em fontes documentais, o que levou-o a cometer alguns equívocos, sem prejuízo contudo, para a identificação da comunidade. A par do breve levantamento histórico, descreveu de forma rápida a organização espacial e social da comunidade, com o número de casas e de famílias. Fala da escola, mas não aprofunda sua análise, a respeito da educação na comunidade. O relatório revela algo, que mais tarde tornou-se objeto de comprovação para essa pesquisa, o quanto a sociedade de Quatis olha para Santana com uma visão preconceituosa e distorcida.

Em 2001 é fundada a Associação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Santana, com a presidência de Miguel Francisco da Silva, filho do Sr. Sebastião Francisco da Silva, e irmão de mais 6 membros da comunidade, inúmeros sobrinhos e quatro filhos. Ao todo hoje a comunidade de Santana tem em torno de 90 moradores distribuídos em 21 casas, todas atualmente de alvenaria. As últimas casas reformadas em 2012 foram as do Goiabal, com verba do Programa Brasil Quilombola, em parceria com o Ministério das Cidades e execução da Secretaria Municipal de Obras de Quatis. A Secretaria de Obras disponibilizou o engenheiro, o supervisor da obra, e os equipamentos necessários.

²² Segundo o historiador Carlos Eugênio Líbano o termo *calhambola* aparece na documentação do século XVIII referente à habitantes de quilombos. A permanência de termos da época da escravidão na linguagem de comunidades recentes é discutida na obra Cafundó: África no Brasil (1996)

A obra foi realizada por alguns dos moradores. A Luz chegou a comunidade pouco antes da inauguração da escola em 1993, entretanto, até 2009 algumas residências do Goiabal não possuíam luz elétrica, que foi colocada através do Programa Luz para Todos, uma parceria do Governo Federal com a Companhia de Luz do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2004, a comunidade recebeu a visita do INCRA, que baseado no laudo antropológico realizado em 1998 e na certificação desenvolvida pela Fundação Cultural Palmares, estimou a propriedade em 828,12 hectares. Nos últimos anos, os remanescentes quilombolas de Santana têm vivenciado situações cada vez mais conflituosas e difíceis. O principal conflito é com um fazendeiro que continua mantendo um sítio dentro da área do quilombo, mesmo depois do Decreto²³ Presidencial ocorrido em 16 de dezembro de 2010, pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Entretanto, desde 2004, a primeira e mais significativa manifestação contrária da bancada ruralista às comunidades remanescentes de quilombos foi a proposição da Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 3239/04 movida pelo então Partido da Frente Liberal (atual Democratas) contra o Decreto nº 4887/2003²⁴.

A identidade assumida pelos remanescentes quilombolas trata-se da assunção de um rótulo de características eminentemente étnicas, pois se apoia na organização social do grupo expressa na relação de pertencimento comunitário a um território, para além da geografia. Todavia, voltamos a afirmar que para além da etnicidade, os traços diacríticos que sustentam a afirmação da identidade quilombola em Santana estão expressos na relação: raça e território.

Quando cheguei à comunidade em 2010, pela primeira vez, já encontrei uma identidade territorial consolidada. De acordo com o que fala Honneth (2003) acredito que o reconhecimento do grupo do que é “ser santanense” foi um

²³ Neste Decreto a região, onde se situa a comunidade, passa a ser denominada como “área de interesse social, considerando para fins de desapropriação os imóveis abrangidos pelo ‘Território Quilombola Santana’, situado no município de Quatis, Estado do Rio de Janeiro nos termos do art.68²³ do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. A demarcação legitimada possui área de 722 hectares, 88 ares e 45 centiares, situados nos limites das propriedades da fazenda do Sítio Varginha. Luiz Carlos Salgado e Altair Vieira Gama (Sítio Varginha),

²⁴ De acordo com o Art. 3º, o INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação, expedindo Decreto em DO que poderá ser contestado em caso de propriedade privada em 90 dias e terras do Estado em 30 dias. Para fins de cumprimento do Decreto 4887, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública nas esferas estadual, municipal e federal, assim como com organizações não governamentais e entidades privadas observadas a legislação.

processo constituído nas situações de desrespeito de e segregação racial, que de fato excluiu a comunidade por muito tempo, dos direitos sociais usufruídos pela sociedade envolvente.

No caso da comunidade de Santana, a pesquisa demonstrou ser essa comunidade formada a partir da migração de pequenos grupos familiares que de fazenda em fazenda, a busca de sustento, chegaram até as terras de Santana e lá se fixaram. A ocupação não ocorre de modo simultâneo para toda a região denominada no século XIX como Fazenda do Retiro. Os espaços vão sendo ocupados paulatinamente e em tempos descontínuos. Entretanto, como apontado pela documentação e pelos registros orais, a Fazenda do Retiro posteriormente Fazenda de Sant'Anna (1869), de propriedade do Comendador do Império, Manoel Marques Ribeiro, foi herdada por sua filha única Maria Isabel de Carvalho que antes de falecer teria feito um testamento doando as terras de Sant'Anna para seus escravos²⁵. Esses permaneceram na terra durante o pós emancipação, mas por falta de condições de sobrevivência abandonaram-na.

Passaram-se aproximadamente meio século para que a ocupação da parte de cima da fazenda, denominada Capela, viesse a acontecer. Desta vez por trabalhadores negros rurais vindos das fazendas do entorno. Os relatos informam que a ocupação da família Silva, como precursora, do que veio a se tornar posteriormente, a comunidade negra rural de Santana, ocorreu no final da década de 1960, início da década de 1970.

A forma de organização social peculiar do grupo, marcada por estreitos laços de família, casamentos endogâmicos, formas de ocupação e utilização comum da terra, fizeram com que outras localidades da Fazenda de Santana fossem ocupadas posteriormente, também por membros pertencentes a família Silva. Esse é o caso da região chamada Santana do meio, ou Goiabal. Em relação a parte baixa das terras, sabemos que a ocupação aconteceu por outros dois troncos familiares; os Gouvêa e os Paixão.

Durante muito tempo, os moradores da parte da Capela e do Goiabal ficaram praticamente “invisíveis”, pois a estrada de terra que os ligava a parte baixa da fazenda de Santana fora tomada pelos fazendeiros locais. No final dos anos de 1960 - 1970 surgem grupos que buscam utilizar a estrutura da igreja para

²⁵ Esses dados foram encontrados nos arquivos da Comissão Pro-Memória do Município de Quatis em 2011.

criar organizações populares, dentro é claro de um discurso de evangelização. Emergem assim as Comunidades Eclesiais de Base e a Pastoral da Terra da Diocese de Volta Redonda. Essas organizações vão ter grande importância na luta pelos direitos da Comunidade, através da ida de duas missionárias para o local, a Irmã Elizabeth e a Irmã Terezinha. A mediação das missionárias e as situações de desrespeito vividas pela comunidade foram os fatores fundamentais que moveram a organização da comunidade. Irmã Elizabeth entra contato com a comunidade em 1984, descobrindo para sua surpresa, que aquelas montanhas abrigavam um grupo considerável de pessoas. De acordo com os relatos de Irmã Elizabeth, havia na região uma coletividade 99% composta por negros, numa situação de total abandono por parte das autoridades e da própria Igreja. Segundo ela, *“existia uma capela destruída havia 40 anos, sem escola, casas de pau a pique e sapê, explorados no trabalho pelos fazendeiros do entorno, sem carteira, sem salário, e com uma estrada de mais de um século fechada e destruída”*. Essa foi a descrição feita pela missionária, num dossiê que montou contando a sua relação com a Comunidade de Santana.

A relação entre as missionárias e a comunidade estabelece o início de uma tomada de posicionamento por parte da coletividade. É a primeira vez que a comunidade entra em litígio, pela terra com os fazendeiros do entorno e ganha da Prefeitura de Barra Mansa, o direito de construir a estrada nas terras invadidas.

No primeiro capítulo da tese procuramos fazer um breve histórico da ocupação da região, que hoje constitui o território quilombola. Desde o final do século XIX até o final do século XX. O nosso recorte privilegiou os anos de 1980 a 2011, com enquadramentos temporais. A intenção principal foi demonstrar como os mediadores foram importantes para o processo de reconhecimento da comunidade. Em meados dos anos 80 a comunidade sai da invisibilidade e começa a se perceber como uma coletividade que possui direitos, dentre estes o direito à educação. Isso fez com que os moradores de Santana, em mutirão, construíssem a sua escola em 1993. A escola foi construída, segundo relatos de alguns dos moradores, em cima do piso da antiga senzala da Fazenda de Santana. É um pequeno prédio que abriga três salas, uma cozinha e um banheiro, cercados pela varanda que delimita o prédio escolar do terreno.

Antes da construção da escola, a comunidade vivenciou a educação de jovens e adultos, um projeto pedagógico implementado pelas missionárias,

Elizabeth e Terezinha, que funcionava na Capela de Santana. A alfabetização de jovens e adultos tinha como pressupostos epistemológicos, a Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire. Posteriormente, surge o projeto da escola para atender as demandas das crianças a partir de 04 anos. Essas crianças estavam totalmente fora do processo de escolarização, o que foi regularizado com a construção e funcionamento da escola que durou aproximadamente 6 meses a um ano. Durante as obras da escola, as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental funcionavam emergencialmente na Capela de Santana e eram ministradas pela Irmã Elizabeth. Após a conclusão das obras em 1993, as aulas passaram a ser ministradas na escola que ganhou o nome da comunidade - Escola de Santana, vindo a ser municipalizada um ano depois. Com a municipalização de Quatis e a criação da Secretaria Municipal de Educação em 1993, duas professoras são lotadas na escola. A princípio é lotada a atual professora de Educação Infantil, que dava aula da Classe de Alfabetização e 1ª série. Dois anos após foi lotada a professora que atualmente leciona do 3º ao 5º ano. Nesse sentido, a escola passou a operar com duas classes multisseriadas de Classe de Alfabetização ao 5º ano. Essas professoras eram moradoras de localidades vizinhas a comunidade. Desde então, elas permanecem na escola em regime de contratação. Entretanto, o fato da escola ter sido municipalizada impunha a abertura de concurso público, já que a contratação em instituições públicas tem prazo máximo de dois anos. Na tentativa de resolver esse impasse, o cargo das professoras foi transformado em cargos de confiança da prefeitura. Porém, a situação empregatícia é irregular, pois, além da contratação, ainda existe uma espécie de desvio de função, pois na carteira de trabalho das duas, elas estão como agentes de educação e não como docentes. Esse é apenas um exemplo, dos múltiplos casos de irregularidade, a que se sujeitam os docentes do campo no Brasil.

Nesse dezessete anos, segundo as professoras pouca coisa mudou. A comunidade de Santana, por vezes parece ter parado no tempo, mas não é isso que a torna uma comunidade quilombola, e sim a tomada de consciência de parte significativa de seus membros, do artigo 68 e do conjunto de direitos que o acompanham. Principalmente, o direito à terra, constitucionalmente garantido pelo artigo 68 e reforçado pelo Decreto 4887 de novembro de 2003. Entretanto, antes que a comunidade se percebesse e assumisse o rótulo quilombola, houve inúmeras contradições, como ainda há, na assunção dessa identidade. Tanto em

Santana, como em outras comunidades negras rurais, por vezes o termo quilombo adquire um sentido pejorativo que remete a “escravo fujão”. Tal fato, torna conflituoso a afirmação identitária, tanto por parte dos sujeitos de algumas comunidades, quanto por parte das próprias comunidades.

No campo da Educação, a temática das relações raciais vem sendo alvo de estudos e pesquisas em diversos pontos do Brasil. A discriminação se manifesta em todos os setores da escola e afeta negativamente o desenvolvimento e o desempenho dos estudantes negros. A discriminação está presente no livro didático, nos conteúdos trabalhados ou omitidos, no silenciamento dos professores, diante de situações de preconceito no cotidiano escolar. Isso nos levou as seguintes indagações: Até que ponto os professores da escola de Santana percebem a temática das relações raciais, como uma questão de suma importância nos currículos escolares? Em que medida, o reconhecimento da comunidade como quilombola é interpretado pela escola e pela prática docente? Buscou-se analisar essas questões observando a prática pedagógica de duas professoras do primeiro segmento do ensino fundamental durante aproximadamente dois semestres. Ficou perceptível que as relações raciais não são questões importantes, nem no currículo, nem na formação de professores, que acontece de forma precária, tampouco na prática pedagógica, de modo geral, como um projeto da Escola de Santana. Exceto pelo trabalho realizado de forma mais crítica pela professora do Ciclo Básico de Identificação e 1º ano e pelo Projeto Raízes, que é desenvolvido semanalmente.

Em se tratando de uma política de reconhecimento e de uma pedagogia das diferenças (ROCHA, 2009) afirmamos como destacado no capítulo segundo, que a Escola de Santana se encontra ainda no processo da negação, começando a sair deste para os estágios iniciais do reconhecimento, com trabalhos isolados como no CBA e ainda pontuais. No caso, do Projeto Raízes implementado em 2011 percebe-se uma iniciativa de trabalhar a questão racial, porém com forte viés culturalista. Contudo, é inegável que ele fez diferença na autoestima dos estudantes, mas carece de um aprofundamento teórico. Considero que a Escola de Santana ainda não encontrou, além desse caminho, uma outra maneira de trabalhar a Lei 10639/03. Embora a Lei já tenha completado o seu 10º aniversário, avalio que a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores e da própria gestão da escola concorrem significativamente para isso.

Não obstante, a questão da implementação da Lei federal 10639/03 e 11645/08 não são propostas, elas fazem parte de uma legislação promulgada por decretos presidenciais. No caso da 10639/03 há regulamentação homologada pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico – Raciais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. A não aplicação dessas leis pode e deve levar as secretarias de educação a serem comunicadas a responder ao Ministério Público, tanto estadual, quanto federal, pelo não cumprimento da norma. Esses casos são passíveis de ação civil pública, pois fere o interesse coletivo, causando danos a aprendizagem escolar e ferindo princípios legais. O desinteresse, a não implementação ou a forma precária como a Lei 10639/03 vem sendo trabalhada, ao longo desses dez anos, é alvo de questionamento em todos os fóruns quilombolas que participei durante toda a pesquisa, como também em outros fóruns de educação para as relações raciais.

Na comunidade de Santana, alguns símbolos da cultura afrobrasileira vêm sendo disponibilizados, como uma forma de revalorizar o patrimônio cultural, esse é um dos objetivos do Projeto Raízes, no qual os alunos tiveram grande aceitação as aulas de capoeira e maculelê implementadas em 2011, como parte integrante do currículo. O contato com determinadas práticas culturais vem ajudando a construir a identidade racial destes alunos, que antes não desejavam ser reconhecidos como negros e se representavam como morenos, quiçá as crianças que se desenhavam brancas. Todavia, a prática pedagógica, no cotidiano escolar de Santana, ainda não incorporou uma educação para as relações étnicorraciais que ultrapasse essa perspectiva.

Acredito que a associação da capoeira, do maculelê e outras manifestações culturais no trabalho pedagógico se tornou um lugar comum , quando se pensa na relação negro e educação na prática docente. O que leva à um processo de naturalização e uma espécie de folclorização da cultura e da história do negro no Brasil. Esse tipo de representação da presença do negro no Brasil está começando a ser desconstruído nesses dez anos, onde no meio de muita idealização vem surgindo um acervo de livros para didáticos e de materiais de qualidade. Entretanto, em se tratando de formação de professores e de gestores, deixa-se muito a desejar.

Em relação ao reconhecimento da identidade quilombola, a pesquisa revelou que a escola não contribui ainda para a constituição dessa discussão no currículo. Embora, ela já esteja presente entre alguns professores. No caso das duas professoras pioneiras essa discussão adquire um aspecto negativo, principalmente porque a demarcação atinge parte das terras de uma delas. Já a professora de Ciclo Básico de Alfabetização se interessou de forma positiva pela discussão quando do início dessa pesquisa. Em relação aos jovens, a pesquisa demonstrou que para alguns ser quilombola está associado a ser negro, entretanto, para a maioria deles essa identidade ainda não pode ser afirmada como um critério auto-atributivo. O que também pode ser considerado em relação a alguns membros da comunidade, sobretudo os moradores da parte baixa, como as duas merendeiras. Porém, nos últimos tempos, essa questão vem sendo reelaborada, pelos setores mais resistentes.

A relação identidade, terra, território, vai se constituindo aos poucos, na medida em que os sujeitos vão compreendendo e interpretando as dimensões do que é ser quilombola. A relação da identidade e do território não é algo dado e sim constituído nas relações intersubjetivas e na forma de organização social do grupo. Essa relação é negociada e esse processo de negociação está sujeito a avanços e recuos que dependem dos contextos vivenciados pelo grupo.

A inexistência de uma discussão mais aprofundada sobre os significados e sentidos do que do que é ser quilombola e quais as consequências dessa atribuição, tem levado a escola a um total afastamento da discussão sobre as possibilidades de uma educação escolar quilombola, quiçá uma educação para as relações étnicorraciais. Em se tratando de uma escola em território quilombola, com 100% de alunos negros e mais de 90% da comunidade se auto-definindo negra, preta, ou parda, é evidente que a identidade racial deve ser uma preocupação da escola. Por outro lado, como é colocado de maneira absolutamente pertinente nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais, esse é um problema que diz respeito a negros e não negros, a toda a sociedade e a educação brasileira em especial.

Durante a pesquisa percebi também que o culto evangélico cresce a cada ano nas comunidades negras rurais do Estado do Rio de Janeiro. Essa é uma realidade tanto nas comunidades do norte, quanto do sul fluminense, desde Conceição do Imbé, Cambucá, Batatal e Aleluia, no Município de Campos, no

extremo norte do estado, até Campinho da Independência, no extremo sul, passando por Alto da Serra, Marambaia ainda no sul fluminense, além de outras no noroeste. O culto evangélico já chegou a Santana e tem entre seus adeptos algumas lideranças, apesar de um percentual significativo dos membros da comunidade declararem-se católicos. Em relação as religiões de matriz africana, a Comunidade de Santana não possui nenhum adepto declarado.

Não obstante, os que aderem a evangelização dos cultos protestantes têm dificuldade em aceitar qualquer coisa que lhes remeta à referenciais afrobrasileiros. Logo, a hegemonia de certos padrões culturais não é uma realidade nem uniforme e nem homogênea nestas comunidades, como foi afirmado por alguns pesquisadores, que acabaram naturalizando práticas culturais como o jongo, a capoeira e outras de caráter religioso. Muitos pesquisadores e visitantes buscam um modelo ideal de quilombo, ainda pautado por uma suposta reminiscência africana, buscando encontrar uma pequena África em território quilombola.

No caso da comunidade de Santana e de outras comunidades remanescentes de quilombos o que está no centro da disputa é o reconhecimento jurídico e cultural do direito à terra e ao território. Nessa dinâmica se colocam as demandas por políticas de reconhecimento e por redistribuição, faz-se necessário combinar uma política social da igualdade no acesso aos direitos fundamentais, com uma política cultural da diferença. Nesse sentido, buscou-se a discussão de alguns teóricos do tema e de um referencial teórico para pensar as políticas de reconhecimento e redistribuição orientadas para as comunidades negras rurais. É com base nesses pesquisadores, especificamente Fraser (2001) que orientamos as nossas análises.

Para Honneth (2003) são as situações de desrespeito que levam os sujeitos à luta pelo reconhecimento. Logo, o conflito seria o mote de uma evolução moral da sociedade. As situações de desrespeito podem abranger várias dimensões e vai depender muito da competência dos movimentos sociais na interlocução com outros parceiros, a organização das demandas. Nesse sentido, cabe ao Estado uma tomada de posição, que acaba por fazê-lo através de políticas públicas, como no caso do Programa Brasil Quilombola.

O capítulo três procurou analisar o tema do reconhecimento a partir das ações desenvolvidas pelo Programa Brasil Quilombola e sua interlocução com o

movimento quilombola. com recorte na educação orientada para as comunidades negras rurais remanescentes de quilombos. Ao olharmos para o programa percebemos que ele se caracteriza muito mais pela redistribuição, apesar de ser também uma política de reconhecimento. Em se tratando do nosso campo, o PBQ não faz um debate específico sobre a educação quilombola, do ponto de vista conceitual. Ele focaliza na ampliação física de unidades escolares, assim como no aumento do número de matrículas e na produção de material didático. Embora pontue a questão de formação dos professores, não faz menção ao tema do currículo.

A Escola de Santana é reconhecida como escola em área quilombola pelo Estado do Rio de Janeiro, desde 2005, ainda no governo de Rosinha Garotinho. Nesta gestão foi promovido um seminário em Guapimirim, nesse mesmo ano, com o objetivo de discutir a implementação da Lei 10639/03. Nessa ocasião, estiveram presentes duas lideranças da comunidade de Santana. Porém, as professoras da escola não compareceram, como não comparecem a nenhum fórum de discussão.

A SME de Quatis não desenvolveu nesses anos, até o final dessa pesquisa em 2011, uma formação orientada para a implementação da Lei 10639/03 ou para a discussão quilombola, mesmo tendo recebido da SECADI, o KIT Quilombola, com material didático e da Fundação Roberto Marinho toda a coleção do Projeto: A Cor da Cultura,

Quando da minha chegada no campo em 2010, a SME passou a se interessar pela discussão. Considero ter sido um dos membros da “comunidade aberta de interpretes” de que fala Figueiredo (2011) em relação ao artigo 68, tanto para a gestão da SME, quanto para a escola de modo geral. Quando cheguei a escola da comunidade, as professoras já sabiam da atribuição à comunidade, como quilombola, assim como a própria secretaria. Todavia, desconheciam totalmente a ressemantização do conceito de quilombo. Com a pesquisa pude então operar a tradução dessa categoria jurídica para o campo, e dos sentidos e significados em torno dela. Dentre os significados, estava posta toda uma discussão a nível nacional de uma educação que respondesse as necessidades dessas comunidades, com um currículo referenciado em outras epistemes.

A questão quilombola foi assumida no campo da educação pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) que em

parceria com a Secretaria de Promoção de Políticas Para a Igualdade Racial (SEPPIR) possibilitou a realização em 2010 do I Seminário Nacional de Educação Quilombola. O Seminário contou com a participação de 240 pessoas, entre as quais gestores(as) das Secretarias de Estaduais e Municipais de Educação, gestores(as) e professores(as) de escolas quilombolas, pesquisadores e lideranças das Comunidades Remanescentes de Quilombos. A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro mandou uma representante da Coordenação de Diversidade.

Nesse evento, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação se fez presente durante o primeiro dia e nos demais através da conselheira e professora Nilma Lino Gomes. O objetivo do Seminário era ouvir as experiências bem sucedidas de escolas em territórios quilombolas, e propor possibilidades para a constituição de Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e para o Plano Nacional de Educação Escolar Quilombola. O quarto capítulo se deteve na análise e na descrição dos procedimentos sugeridos pelo CNE/CBA, como as audiências públicas que ocorreram nos Estados do Maranhão, Bahia e em Brasília. Também na interpretação dos documentos, como o texto-referência colocado a disposição para contribuição de pesquisadores, militantes e interessados no assunto. Outro ponto destacado na análise das diretrizes foi a centralidade que o trabalho, como princípio educativo, adquire para a implementação da educação escolar quilombola.

As diretrizes pontuam de acordo com as demandas colocadas pelo movimento quilombola nas audiências, a necessidade da formação inicial e continuada para professores quilombolas e destaca que estes sejam preferencialmente oriundos das comunidades. Essa reivindicação veio da constatação dos quilombolas da instabilidade e na rotatividade dos professores de outras regiões, quando estes são lotados em escolas quilombolas.

Outro ponto importante, diz respeito à ampliação do ensino fundamental e médio, pois as pesquisas demonstram que nas comunidades quilombolas as escolas em sua grande maioria vão apenas até o final dos anos iniciais do ensino fundamental. As diretrizes apontam que a educação escolar quilombola é uma modalidade da educação básica e, portanto, deve abarcar todas as etapas e modalidades desta, como a educação de jovens e adultos (EJA), educação infantil

e educação especial. Estas devem ocorrer preferencialmente nos territórios quilombolas. As diretrizes fazem crítica à nucleação, pois consideram que ela provoca um processo de desenraizamento dos estudantes, além de ser contraproducente. A concepção de currículo nas diretrizes está ancorada numa interlocução entre a perspectiva crítica e pós-crítica, pois dialoga com a cultura como um processo de significação da realidade. A educação escolar quilombola deve buscar quais os significados e sentidos que orientam as identidades quilombolas. Para tal, as narrativas étnicorraciais são elementos importantes na constituição desse currículo.

Em relação ao contexto de influências de que fala Ball (2002, 2009), a discussão sobre os direitos quilombolas passam por diversos agenciamentos, desde os governamentais até a influência das instituições não governamentais. No campo da Educação, a UNICEF, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada no Brasil por meio de Decreto Legislativo traz várias contribuições às diretrizes. Observado o disposto na Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais, em fevereiro de 2007, o governo brasileiro institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas estão entre eles, logo são sujeitos de políticas diferenciadas. Isso interessa sem dúvida ao campo da Educação.

Concluimos assumindo a postura de que a educação escolar quilombola passa necessariamente pela questão do etnoconhecimento e da etnopesquisa (MACEDO, 2006). Está também intrinsecamente relacionada às Diretrizes Nacionais Para a Educação das Relações Étnicorraciais. embora, possa dialogar com a Educação do Campo, em algumas questões relativas às temporalidades e até em determinados contextos favoráveis à Pedagogia da Alternância. Por outro lado, a educação do campo veio preferencialmente atender as demandas do Movimento sem Terra (MST), ela trabalha com a questão da terra e do trabalhador rural. Na educação do campo não se discute a questão do território, pois a base da propriedade dos assentados é individual e dos quilombolas é coletiva. Já a proposta da educação escolar quilombola é trabalhar com a terra e o território e o trabalho rural, ainda que possa incluir uma parte de segmentos compreendidos como pescadores, marisqueiros, extrativistas, ribeirinhos.

A partir da investigação no contexto da prática buscamos entender os diferentes modos de apropriação da questão quilombola pela política educacional

direcionada pela SME de Quatis à escola de Santana . Entendendo que tal prática é também elemento constituidor dos discursos e textos que consubstanciam as propostas curriculares. Concordamos com Sthefen Ball (2009) pois, a divisão entre os contextos se realiza apenas para efeito de análise. Tentar construir a análise das políticas em questão, a partir da perspectiva de Stephen Ball – do “Ciclo de Políticas” ajudou na compreensão da disputa sobre as estratégias de representação em torno dos significados identitários do que é ser quilombola, e sobre que bases epistemológicas pode se constituir uma educação escolar quilombola.

Todo esse processo é aqui referido no contexto de estruturação da identidade étnica dessa comunidade. Mas volto a afirmar que para Santana a identidade racial está intrinsecamente ligada a identidade étnica. Um dos objetivos dessa pesquisa foi investigar a articulação da comunidade com a escola e como a escola e a SME de Quatis ressignificam toda essa discussão. Descobrimos como nos disse o orientador educacional que: *“A escola é o coração da comunidade”*, e ainda que não seja uma escola quilombola e sim uma escola em área remanescente de quilombos, é a única presença concreta do poder público.

Constatamos que, embora não possua um projeto político pedagógico e um currículo em conformidade com a realidade histórica e social da comunidade, que incorpore as experiências de seus estudantes, como no caso de pequenos e jovens trabalhadores rurais, entre outras questões, ela ainda é uma promessa de melhores condições de vida para os filhos de Santana.

A pesquisa nos forneceu muitas respostas, mas o melhor de tudo é que nos despertou aquilo que Paulo Freire denomina como o maior aliado de qualquer aprendizado, que é a “curiosidade epistemológica”. Estamos diante de um campo que tem muito a oferecer em termos de produção de conhecimento. É um campo novo de investigação. Por muito tempo as pesquisas sobre educação se voltaram para as cidades. O artigo 68 do ADCT e as diferentes interpretações em torno dele fizeram emergir questões que para alguns podem ser insignificantes. Como: qual é a importância de se estudar comunidades negras com um número de habitantes tão pequeno. Essa lógica parece responder as afirmações de alguns pesquisadores, que esses grupos atrasados desapareceriam no tempo através de inúmeros processos, dentre os quais a migração desses segmentos para os centros urbanos. Essa compreensão interferiu diretamente nas pesquisas em educação e na hegemonia de

políticas curriculares urbanocêntricas. Porém, a história tem os seus segredos, e dos diferentes contextos, que a constituem, emergem sujeitos em movimentos que fazem mudar o seu próprio curso. Foi assim com o movimento por uma educação do campo, do movimento para a educação indígena, por uma educação das relações étnicorraciais e agora para uma educação escolar quilombola. Reafirmamos que esses sujeitos encontraram parcerias significativas que colaboraram na construção dessas proposições. Foi nessa rede de relações que surgiram as políticas curriculares para as comunidades quilombolas. Se elas não são algo inteiramente novo, no entanto, trazem à cena questões que por muito tempo ficaram desaparecidas no cenário das pesquisas em educação.

Não podemos esquecer que fazem aproximadamente treze anos que os estudos sobre *o negro e a educação* (2001) ganham destaque na Associação Nacional de Pós Graduação em Educação – ANPED, com a criação do GT21. Mas, os negros estudados eram preferencialmente aqueles que frequentavam as escolas urbanas. As escolas fora do perímetro urbano, por serem escolas de difícil acesso, com um número reduzido de alunos e professores, com classes multisseriadas, não possuíam como não possuem ainda, representatividade junto às secretarias de educação e não se constituíam enquanto, objeto atrativo das pesquisas acadêmicas. Entretanto, a emergência do multiculturalismo em suas diferentes concepções teóricas, principalmente o chamado multiculturalismo crítico, trouxe à baila diferentes discursos sobre o reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, surgem questões desafiadoras: como lidar com a diversidade cultural nas salas de aula? É possível escapar do currículo monocultural? Como trabalhar com as questões étnicas e raciais na escola? De que escola estamos falando? É nesse contexto de experiências que surgem as questões de uma educação orientada para as comunidades negras rurais remanescentes de quilombos?

Sabemos que não temos todas as respostas. Nesse trabalho pretendemos responder apenas algumas questões. Por outro lado, acredito que não são as respostas que movem o mundo e sim as inquietações. Por isso, esse trabalho é apenas mais um passo no “caminho quilombola”.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de Preto, Terra de Santo, Terras de Índio – uso comum e conflito. In: HÁBETTE, J.; CASTRO, Edna (orgs.). **Na Trilha de Grandes Projetos**. Belém: NAEA/UFPA, 1989.

_____. Os quilombos e as novas etnias. Brasília. FCP, **Revista Palmares**, nº 5, 2000

_____. O Projeto Vida de Negro Como Instrumento de Múltiplas Passagens. In: **Vida de Negro no Maranhão: Uma Experiência de Luta, Organização e Resistência nos Territórios Quilombolas**. Coleção Negro Cosme; Vol. IV. São Luís, Maranhão: SMDH/CCN/PV, 2005.

_____. Formas de Acesso à Terra e os sistemas de uso comum. In: GODOI, Emília Pietrafesa de; MENEZES, Aparecida de; MARIN, Rosa Acevedo. **Diversidade do Campesinato: expressões e categorias**. São Paulo: UNESP, 2009.

ALVES, Perpétua do Socorro & LEITE, Helena Fabiano Teixeira. **Minha Terra, Minha Gente** – Município de Quatis. Niterói: Imprensa Oficial, 1998.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da Senzala à Vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém**. Belém: SEJUP, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo, Campinas: Papirus, 1995.

ARRUTI, José Maurício. **Etnias Federais** – O processo de identificação de “Remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. 2002. Tese de Doutorado. PPGAS-Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo** – Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Políticas Públicas Para Quilombos: Terra, Saúde e Educação. In: PAULA, Marilene & HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos Convergentes, Estado e Sociedade na superação das desigualdades no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009.

BALL, Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. *Currículo sem Fronteiras*, V.1, n.2, p. 99-116, jul/dez, 2001.

_____. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade**. Braga, Portugal: *Revista Portuguesa de Educação*. V.15, n. 02, 2002.

_____. **Seminário sobre Ciclo de Políticas**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

_____. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social:** uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, V.6, n.2, p. 10-32, jul/dez, 2006.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses:** velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, V. 12, n 1. Abr, 2006.

BENTO, Cláudio Moreira. Os Puris do Vale do Paraíba Fluminense. In: XII Simpósio de História do Vale do Paraíba. **Migrações no Vale do Paraíba**. UNIVAP, São José dos Campos- SP, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 2010.

BRAGA, William Dias. **Mediação e processos de compreensão intersubjetiva das representações sociais do trabalho**. Data Gama Zero – *Revista de Ciência da Informação* – V.5 n.3 jun/04.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL.**Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL.**Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola:** algumas informações. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2011

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

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, CNE/CEB nº 21/2002.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC/INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009.

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

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

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: SEPPIR, 2005

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: SEPPIR, 2011.

BRASIL, Secretaria Especial de Promoção a Políticas de Igualdade Racial SEPPIR. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, 2005.

CANCLINI, Garcia Nestor. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANEN, A. Relações Raciais e Currículo: Reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Org). **Cadernos PENESB**: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói, RJ: EDUFF, 2001, v.3, p.63-77.

CARNEIRO, Suely. **Mulheres em movimento**. ESTUDOS AVANÇADOS 17 (49). São Paulo: UNESP, 2003

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Terras Quilombolas** - Balanço 2009, São Paulo, 2010. Disponível <http://www.cpsip.org.br>. Encontrado em setembro de 2010

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

_____. Balanço 2012, São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.cpsip.org.br>. Encontrado em junho de 2012.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. In: **Antropologia e Educação** – Interfaces do ensino e da pesquisa. *Cadernos Cedes* – nº43: Campinas, 1997.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: UNESP, 2006.

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

DECRETO nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. In:

SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil:** declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 133-155.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca. **Direitos quilombolas:** um estudo do impacto da cooperação ecumênica. Rio de Janeiro, Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, 2011.

EXALTAÇÃO, Edmeire Oliveira. **Entre Tumbas e Senzalas:** Os Direitos “Remanescidos” do Quilombo Santana dos Pretos. 2002. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Juiz de Fora/MG: UFJF, 2005.

FIGUEIREDO, André Videira. **O Caminho Quilombola.** Sociologia Jurídica do Reconhecimento Étnico. Curitiba/PR: Appris, 2011.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na gestão da educação básica brasileira:** a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

FUNES, Eurípedes A. **Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tiningú, Ituqui, Saracura e Arapemã: terras de afro-amazônidas:** nós já somos a reserva, somos os filhos deles. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2005.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.) **Democracia Hoje Novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: UNB, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa & MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. *Os Professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília, CNE/CEB, 2011 (MIMEO).

GOMES, Nilma Lino. **Indagações Sobre o Currículo:** Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da implementação da Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marilene & HERINGER, Rosana (Orgs). **Caminhos Convergentes, Estado e Sociedade na superação das desigualdades no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, Action Aid, 2009.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz & PINTO, Regina Pahin. Formação de pesquisadores no contexto negro em educação. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz & PINTO, Regina Pahin (Orgs.). **O Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo, ANPED – Fundação Ford, 2001, PP.7-10.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. **Preconceito Racial - Modos Temas e Tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: ED.34, 2003.

IPEA. **Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise**. N. 13, edição especial 2007.

JUNQUEIRA, Isabel de Souza Lima. Os caminhos do café no Vale do Paraíba Fluminense. In: Pesquisa Histórica e Banco de Dados. **Instituto Estadual de Patrimônio Cultural & UNESCO**. Rio de Janeiro, fev. 2004.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares**. Continuidades ou mudanças de rumo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.

Discurso nas Políticas de Currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, V.6, n.2, p. 33-52, jul/dez, 2006.

_____. **Políticas de Currículo: Recontextualização e Hibridismo.** *Currículo sem Fronteiras*, V.5, n.2, p. 50-64, jul/dez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Etnopesquisa Crítica & Etnopesquisa Formação.** Salvador: Liber, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan/abr, 2006.

MAINARDES, Jefferson & MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball:** um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.30, n.106, jan/abr, 2009.

MATTOS, Hebe Maria & RIOS, Ana Lugão. **Memórias do Cativo.** Família, Trabalho e Cidadania no Pós-Abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do Cativo** (Tese - Titular): PPGHS/UFF, 2005a.

_____. **Memórias do Cativo** (vídeo). Niterói, UFF - Laboratório de História Oral e Imagem: 2006.

MATTOS, Patrícia. **A Sociologia Política do Reconhecimento.** As contribuições de Charles Taylor Axel Honnet e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MINISTÉRIO DA CULTURA – Fundação Cultural Palmares - **I Encontro Nacional de Lideranças Quilombolas das Comunidades Tituladas.** Brasília: Fundação Cultural Palmares/Minc, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão. **I Seminário Nacional de Educação Quilombola.** Brasília, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

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

_____. A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. In: **Revista Palmares em Ação.** Brasília, Ano I, n. 1, 2002.

_____. **Uma história do povo Kalunga.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NINA, Rodrigues. **Africanos no Brasil**. Brasília, UNB, 1997.

NUNES, Terezinha de Souza. **Comissão Pró memória de Quatis**, 2000. Livro de Tombo s/nº- 1834 até 1897- Igreja de Ribeirão de São Joaquim - Paróquia Nossa Senhora do Rosário – Quatis – RJ.

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. **Koinonia Presença Ecumênica e Serviço**, 2005. Disponível em www.koinonia.org.br/oq/

O'DWEYER, Eliane Cantarino. (Org.). **Quilombos** – Identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FVG – Co-ABA, 2002.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins. **Relatório de Identificação da Comunidade Negra Rural de Sant'Ana**. Quatis; Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. SP: Pioneira, 1976

PIMENTA, Tânia Salgado. **Os caminhos singulares do Estado do Rio de Janeiro: um olhar sobre sua história**. Pesquisa Histórica e Banco de Dados. Instituto Estadual de Patrimônio Cultural & UNESCO. Rio de Janeiro, fev. 2004.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), Brasília, 2005.

REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. **Terra de Saúde** – O Quilombo de Santana e as Ervas Medicinais. Rio de Janeiro: Contraste, 2009.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho & LORETO, Azoilda Loreto. **Ensino Fundamental**. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010.

SALTO PARA O FUTURO. **Educação Quilombola**. Rio de Janeiro, TVE, 2007.7

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti racista do Movimento Negro – **Educação anti racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/03. Brasília: Ministério de Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA. Brasília, MEC/SECADI, 2010.

SEMOG & TAPAJÓS. **História dos Quilombos do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Fundação Cultural Palmares, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo com fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. (org). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SODRÊ, Antônio Muniz de Aragão. **Um Vento Sagrado**. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In: **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03**. Brasília: Ministério de Educação/Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. São Paulo. Ed. Piaget, 1998.

VOGT, Carlos & FRY, Peter. **Cafundó: A África no Brasil: Linguagem e Sociedade**. São Paulo, CIA das Letras, 1996.

Anexos

1.

Roteiro para entrevista semi-estruturada.

Secretaria Municipal de Educação de Quatis (agosto de 2010)

- 1) Nome
- 2) Profissão
- 3) Tempo de atuação na profissão e experiências profissionais
- 4) Trajetória profissional
- 5) Cargo que ocupa na Secretaria Municipal de Educação de Quatis.
- 6) Perfil da Rede Municipal de Educação de Quatis (Departamentos, quantitativo de professores, nº de matrículas, nº de unidades escolares);
- 7) Número de escolas atendidas na Zona rural
- 8) Considerações sobre o significado de “escola em área remanescente de quilombos”;
- 9) Existência de escola em área remanescente de quilombos;
- 10) Perfil da Escola de Santana para a SME (histórico e municipalização)
- 11) Existência de parcerias com o Governo do Estado, Governo Federal, ou outras organizações da Sociedade Civil, direcionados à Escola de Santana;
- 12) Programas em que a Escola de Santana está inserida;
- 13) Organização curricular da Escola de Santana;
- 14) Organização de recursos humanos e gestão da Escola de Santana;
- 15) Disponibilização de material didático;
- 16) Quantitativo de alunos atendidos na Escola de Santana;
- 17) Existência de dificuldades encontradas pela SME de Quatis em relação à Escola de Santana;
- 18) Envolvimento do Departamento Pedagógico com a Escola de Santana e seu parecer em relação às propostas curriculares e de formação de professores;
- 19) Existência do reconhecimento por parte da SME do Relatório Técnico de Identificação da Comunidade de Santana, como Comunidade Negra Rural Remanescente de Quilombos;
- 20) Conhecimento do artigo 68 do Ato de disposições Constitucionais Transitórias.

Anexo 2

Aula Prática (Turma CBA e 1º Ano) – Junho/2011



















